

*ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES
SOCIALES ET PERSPECTIVES EUROPÉENNES*

THÈSE présentée par :

Désiré SERUHUNGO

Soutenue le : 18/09/2018

Pour obtenir le grade de : Docteur de l'université de Strasbourg

Discipline/Spécialité : Sciences de l'Éducation

**LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT ET DE
MÉDIATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF
CONGOLAIS : RÉALITÉS ET PERSPECTIVES**

THÈSE dirigée par :

Monsieur Vieille-Grosjean Henri

Professeur Emérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Madame Cantón Mayo Dra Isabelle

Madame Ladier-Fouladi Marie

Professeure, Université de León

Directrice de Recherche, IIAC (CNRS-EHESS)
Paris

AUTRE MEMBRE DU JURY :

M. Triby Emmanuel

Professeur, Université de Strasbourg

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser infiniment mes remerciements à Monsieur Henri Vieille-Grosjean, d'abord pour avoir dirigé mon mémoire de master 2 et ensuite pour m'avoir suivi et accompagné pendant la rédaction de ma thèse. Je lui adresse mes plus vifs remerciements pour ses conseils, ses orientations et pour sa patience, sans lesquels je ne serais pas arrivé à cette étape finale.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de se déplacer, malgré la distance, pour me permettre d'approfondir mes réflexions et apporter leurs précieuses contributions à la soutenance de ma thèse, événement de grande importance dans ma vie.

Je remercie aussi et de tout cœur Madame Mireille Meyer, docteure en sciences de l'éducation, pour avoir relu mon travail et contribué à une mise en forme de qualité. Sa grande disponibilité, sa patience et sa ténacité ont été pour moi d'un grand secours et une aide précieuse et indispensable.

Enfin, je remercie sincèrement Madame Cathérine Goett, secrétaire à la faculté des sciences de l'éducation, pour son soutien et ses précieux conseils.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
1. LA SIGNIFICATION CONTEXTUELLE ET HISTORIQUE DE L'EXISTENCE D'ENFANTS-SOLDATS	14
2. L'INTÉGRATION ET LA RÉINTÉGRATION SOCIALE DES ENFANTS-SOLDATS DÉMOBILISÉS	16
2.1. <i>L'INTÉGRATION SOCIALE OU CE QUI RESTE À ACQUÉRIR</i>	16
2.2. <i>LA NATURE HUMAINE OU UN BIEN MODESTE INNÉ</i>	18
2.3. <i>LES CONDITIONS DE LA RÉINTÉGRATION SOCIALE</i>	20
3. LES PROBLÈMES DE RÉINTÉGRATION SOCIALE DES ENFANTS-SOLDATS DÉMOBILISÉS EN RDC	23
3.1. <i>L'INSUFFISANCE DES PROGRAMMES DE DÉTRAUMATISATION</i>	23
3.2. <i>LE DÉSENGAGEMENT DES INSTANCES SCOLAIRES</i>	24
3.3. <i>LES INTERROGATIONS DÉTERMINANT NOTRE RECHERCHE</i>	25
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE	28
CHAPITRE 1 - LA PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO	29
1.1. LES ÉLÉMENTS GÉOGRAPHIQUES	29
1.2. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES	31
1.3. LES DONNÉES CULTURELLES ET LINGUISTIQUES	31
1.4. LES DONNÉES HISTORIQUES	32
1.4.1. <i>LA PÉRIODE LÉOPOLDIENNE (1885-1908)</i>	32
1.4.2. <i>LA PÉRIODE DU CONGO-BELGE (1908-1960)</i>	33
CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT EN RDC DURANT LA PÉRIODE COLONIALE	34
2.1. L'ÉCOLE CONGOLAISE : L'HÉRITAGE COLONIAL BELGE	34
2.1.1. <i>LA GENÈSE</i>	34
2.1.2. <i>LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE CONGOLAISE</i>	35
2.1.2.1. L'intégration des Congolais à la civilisation occidentale	35
2.1.2.2. La formation des cadres subalternes pour l'administration coloniale et les entreprises	36
2.2. L'ÉCOLE COLONIALE ET SES CARACTÉRISTIQUES	37
2.2.1. <i>UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL</i>	37
2.2.2. <i>UN ENSEIGNEMENT ÉDUCATIF</i>	39
2.2.3. <i>UN ENSEIGNEMENT SÉLECTIF</i>	40
2.3. LES STRUCTURES DE L'ÉCOLE COLONIALE BELGE	40
2.3.1. <i>L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU PREMIER DEGRÉ</i>	41
2.3.2. <i>L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU DEUXIEME DEGRÉ</i>	41
2.3.3. <i>L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</i>	41
2.3.3.1. Les écoles normales	42
2.3.3.2. Les écoles de la force publique	43

2.3.3.3. Les école des fils de chefs	43
2.3.3.4. Les écoles de commis	44
2.3.3.5. Les écoles professionnelles	44
2.4. LES CONSÉQUENCES DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE COLONIALE	47
CHAPITRE 3 - L'ENSEIGNEMENT EN RDC DURANT LA PÉRIODE POSTCOLONIALE	49
3.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS PENDANT LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE (1960-1965)	49
3.1.1. <i>UN ENSEIGNEMENT PLURIEL</i>	49
3.1.2. <i>LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1960</i>	49
3.1.3. <i>LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1961</i>	50
3.1.4. <i>LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1962</i>	51
3.1.5. <i>LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1964</i>	52
3.2. LES RETOMBÉES POSITIVES DES RÉFORMES SUR L'ENSEIGNEMENT	54
3.3. L'ENSEIGNEMENT PENDANT LA DEUXIÈME RÉPUBLIQUE SOUS LE RÈGNE DE MOBUTU (1965 - 1997)	55
3.3.1. <i>LA DÉCONFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT CONGOLAIS</i>	55
3.3.2. <i>LA RÉTROCESSION DES ÉCOLES AUX CONFESIONS RELIGIEUSES</i>	58
3.3.3. <i>LA RÉFORME DE JUIN 1980</i>	59
3.3.4. <i>LA LOI-CADRE DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL DE 1986, 1987 ET 1989</i>	59
3.3.5. <i>LA CONFÉRENCE NATIONALE SOUVERAINE (1991 - 1992)</i>	60
3.4. L'IMPACT DES RÉFORMES DE LA DEUXIÈMES RÉPUBLIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT	61
CHAPITRE 4 - SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE	62
4.1. LA GENÈSE ET LES REPÈRES DIACHRONIQUES	62
4.2. LES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT : DÉLIMITATION DE L'OBJET D'ÉTUDE	63
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE NOTIONNELLE ET CONCEPTUELLE	67
CHAPITRE 5 - LES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES	69
5.1. LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES	69
5.2. L'INCULCATION DES CONNAISSANCES	70
5.3. UNE SEULE PROCÉDURE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	70
5.4. LE DRESSAGE	71
CHAPITRE 6 - LES PÉDAGOGIES MODERNES	72
6.1. LES CARACTÉRISTIQUES DES PÉDAGOGIES OU MÉTHODES ACTIVES	72
6.1.1. <i>L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES</i>	72
6.1.2. <i>LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES</i>	73

6.1.3.	<i>LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</i>	73
6.1.4.	<i>LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT</i>	74
6.2.	LES DIFFÉRENTES PÉDAGOGIES MODERNES	74
	CHAPITRE 7 - LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	76
7.1.	LE PRINCIPE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	76
7.1.1.	<i>LA GENÈSE ET LE CONTEXTE</i>	76
7.1.2.	<i>LA DIFFÉRENCIATION ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ</i>	76
7.2.	QUELQUES THÉORIES SUR L'HÉTÉROGÉNÉITÉ	78
7.2.1.	<i>LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE MULTIPLE</i>	78
7.2.2.	<i>LA THÉORIE DES VOIES SENSORIELLES</i>	79
7.2.3.	<i>LA THÉORIE DE MEIRIEU</i>	81
7.2.4.	<i>LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE DE VIEILLE-GROSJEAN : ANAMNÈSE, MÉTANOÏA, ET AUTOPOÏÈSE</i>	82
7.3.	QUELQUES DÉFINITIONS	84
7.3.1.	<i>LA DIFFÉRENCIATION COMME REFUS DE L'INDIFFÉRENCE AUX DIFFÉRENCES</i>	84
7.3.2.	<i>LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET LA PÉDAGOGIE FRONTALE</i>	84
7.3.3.	<i>LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LA DISCRIMINATION POSITIVE</i>	85
7.3.4.	<i>LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT</i>	86
7.3.5.	<i>LA DIFFÉRENCIATION, L'INDIVIDUALISATION, LE GROUPE ET LA PERSONNALISATION</i>	87
7.3.6.	<i>LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LE DÉSIR D'APPRENDRE</i>	89
7.3.7.	<i>LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET L'ÉVALUATION FORMATIVE</i>	91
	CHAPITRE 8 - LES PÉDAGOGIES MODERNES COMME APPEL AUX ENFANTS ET AUX ENSEIGNANTS	93
8.1.	LES PÉDAGOGIES CENTRÉES SUR LES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'ENFANT	93
8.2.	LE RÔLE DU MAÎTRE DANS LES PÉDAGOGIES MODERNES	94
8.2.1.	<i>LE GESTIONNAIRE DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE</i>	95
8.2.2.	<i>LE RÉVÉLATEUR DÉVELOPPANT LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT</i>	97
8.2.3.	<i>LE MÉDIATEUR</i>	97
8.2.4.	<i>LE STRATÈGE ET LE TACTICIEN</i>	99
	CHAPITRE 9 - SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE	100
9.1.	LES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES CENTRÉES SUR LA TRANSMISSION DE CONTENU ET LA RÉPÉTITION	100
9.2.	LES PÉDAGOGIES MODERNES CENTRÉES SUR L'INTRA-INTER-ACTIVITÉ ET LA COCONSTRUCTION DU SAVOIR	100
9.2.1.	<i>UN DES RÔLES DE L'ENFANT</i>	101
9.2.2.	<i>LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT</i>	101

9.3. UN ÉCLAIRAGE PÉDAGOGIQUE FONDANT L'APPROFONDISSEMENT DE LA RÉALITÉ CONGOLAISE	102
--	-----

TROISIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ET MÉTHODOLOGIE	103
--	------------

CHAPITRE 10 - LA PROBLÉMATIQUE	104
---------------------------------------	------------

10.1. LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE INTERROGÉE SUR LE DROIT DE TOUS À L'ÉDUCATION	104
---	-----

10.1.1. <i>LES ÉTUDES ÉTAYANT UNE PÉDAGOGIE FAVORABLE À QUELQUES UNS PLUTÔT QU'À TOUS</i>	104
---	-----

10.1.2. <i>UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION DANS LE PROLONGEMENT DE CETTE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE</i>	106
--	-----

10.2. UN SYSTÈME D'INSTRUCTION PLUTÔT QUE D'ÉDUCATION	106
---	-----

10.3. UNE DÉMARCHE INFORMATIVE UNIFORME FACE À LA SINGULARITÉ ET À LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS	107
--	-----

CHAPITRE 11 - LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	110
--	------------

11.1. UNE MÉCONNAISSANCE DES APPRENANTS PEU PROPICE AUX MÉTHODES PÉDAGOGIQUES MODERNES	110
--	-----

11.2. UNE FRAGILITÉ DU MONDE ENSEIGNANT CONCOURANT AU MAINTIEN DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	111
--	-----

CHAPITRE 12 - LA DÉMARCHE ENGAGÉE	112
--	------------

12.1. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE	113
--------------------------------	-----

12.2. LES GROUPES CIBLES	113
--------------------------	-----

12.3. LES PROCÉDURES D'ENQUÊTE	113
--------------------------------	-----

12.4. LES AUTRES RESSOURCES	114
-----------------------------	-----

CHAPITRE 13 - LES ENTRETIENS	115
-------------------------------------	------------

13.1. LES GUIDES D'ENTRETIEN	115
------------------------------	-----

13.2. LA TRAME D'ENTRETIEN	116
----------------------------	-----

13.3. LE TERRAIN D'INVESTIGATION	116
----------------------------------	-----

13.3.1. <i>LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC</i>	116
---	-----

13.3.2. <i>LA SOUS-DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT</i>	117
---	-----

13.3.2.1. L'inspection de l'enseignement	118
--	-----

13.3.2.2. L'inspecteur chef de <i>pool</i>	118
--	-----

13.3.2.3. L'inspecteur itinérant	118
----------------------------------	-----

13.3.3. <i>LES ÉCOLES DE LA SOUS-DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT</i>	119
---	-----

13.3.3.1. Les écoles officielles	119
----------------------------------	-----

13.3.3.2. Les écoles protestantes	120
-----------------------------------	-----

13.3.3.3. Les écoles catholiques	121
----------------------------------	-----

CHAPITRE 14 – SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE	124
--	------------

14.1. UNE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE ÉLITISTE EN RDC	124
--	-----

14.2. LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	125
---------------------------------	-----

14.3. LA MÉTHODOLOGIE	126
14.3.1. <i>LE PERSONNEL DU CORPS ENSEIGNANT CIBLÉ</i>	126
14.3.2. <i>LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE</i>	126
14.3.3. <i>LE CADRE ET LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE</i>	127

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET INCIDENCE SUR LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL **128**

CHAPITRE 15 - L'ANALYSE THÉMATIQUE **129**

15.1. LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS	130
15.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE	132
15.3. LA VISITE DE CLASSE	132
15.4. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	133
15.4.1. <i>LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES ET MATÉRIELLES</i>	134
15.4.2. <i>LA DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET DE REMÉDIATION</i>	134
15.4.3. <i>LA MAÎRISE DE LA LEÇON ET LE SUIVI DE SES DIFFÉRENTES ÉTAPES</i>	135
15.4.4. <i>LA CONNAISSANCE DE TOUS LES ÉLÈVES</i>	135
15.4.5. <i>L'UTILISATION DE MÉTHODES APPROPRIÉES À CHAQUE LEÇON</i>	136
15.4.6. <i>UN ENSEIGNEMENT RÉALISÉ DE MANIÈRE INDIVIDUALISÉE</i>	137
15.4.7. <i>L'ÉVALUATION</i>	138
15.4.8. <i>L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE</i>	139

CHAPITRE 16 - L'ANALYSE DES RÉPONSES **141**

16.1. LA PÉDAGOGIE ET LA MÉTHODE	141
16.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	142
16.2.1. <i>LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT</i>	142
16.2.2. <i>LA MOTIVATION DES ÉLÈVES</i>	143
16.2.3. <i>LA DURÉE DE LA LEÇON</i>	144
16.2.4. <i>LA VISITE DE CLASSE</i>	144
16.2.5. <i>LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES</i>	145
16.2.6. <i>QUELQUES CONSTATATIONS SUR L'ÉVALUATION</i>	146
16.2.7. <i>L'ORIENTATION SCOLAIRE</i>	149
16.2.7.1. <i>L'orientation scolaire, l'évaluation et la différenciation scolaire</i>	149
16.2.7.2. <i>L'orientation scolaire et l'État congolais</i>	149
16.2.7.3. <i>Les parents et l'orientation scolaire</i>	150

CHAPITRE 17 - LA CONFRONTATION DES DONNÉES ET L'INTERPRÉTATION **151**

17.1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	151
17.1.1. <i>DES PRÉCONISATIONS DE FORMATION À LA PÉDAGOGIE MODERNE</i>	152
17.1.2. <i>DES FORMATIONS ANCRÉES DANS LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE TRADITIONNEL</i>	154

17.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE	156
17.2.1. <i>DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES PERÇUES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL EN VIGUEUR EN RDC</i>	158
17.2.2. <i>LES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES CENTRÉES SUR L'ENFANT EN INTERACTION AVEC SON MILIEU</i>	160
17.2.3. <i>DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES POUR UNE COCONSTRUCTION DES CONNAISSANCES</i>	161
17.3. UN FOCUS SUR LES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES	163
17.3.1. <i>LA CONFUSION DES ENSEIGNANTS QUANT AUX MÉTHODES INTERROGATIVES ET ACTIVES</i>	163
17.3.2. <i>MÉTHODES ACTIVES : UN APPEL INTRINSÈQUE ET GLOBAL À L'APPRENANT</i>	164
17.4. LA MOTIVATION	166
17.4.1. <i>LA MOTIVATION TOURNÉE VERS LA TRANSMISSION DE LA LEÇON</i>	166
17.4.2. <i>LA MOTIVATION ET LA MOBILISATION SOURCES DE SENS ET D'ACTION</i>	167
17.4.3. <i>L'HYPOTHÈSE D'UNE TRANSMISSION PLUS QUE D'UNE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES CONFIRMÉE</i>	169
17.5. LA VISITE DE CLASSE	170
17.5.1. <i>UNE VISITE DÉDIÉE À L'ENSEIGNANT PLUS QU'À LA CLASSE</i>	170
17.5.2. <i>L'HYPOTHÈSE D'UNE VISITE S'INSCRIVANT DANS LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE CONFIRMÉE</i>	171
17.6. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	173
17.6.1. <i>LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE SELON LES ENSEIGNANTS</i>	173
17.6.2. <i>UNE NÉCESSAIRE ADAPTATION DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES</i>	175
17.6.3. <i>DES CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE ET DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE</i>	176
17.6.4. <i>UNE INDIGENCE ET DES CONDITIONS ENTRAVANT LA TRANSITION VERS LES PÉDAGOGIES MODERNES</i>	181
17.7. L'ÉVALUATION	184
17.7.1. <i>LES ÉVALUATIONS MISES EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS EN RDC</i>	184
17.7.2. <i>LA DÉFINITION DES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUE, FORMATIVE ET SOMMATIVE</i>	184
17.7.3. <i>UNE ÉVALUATION SOMMATIVE INTERVENANT DANS LE CADRE DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE</i>	186
17.8. LA RECHERCHE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	188
17.8.1. <i>LA MÉTHODE DES ENSEIGNANTS ET LA DURÉE DE LEURS LEÇONS</i>	188
17.8.2. <i>LA DIFFÉRENCIATION PAR LES MÉTHODES ET LA DURÉE</i>	189
17.8.3. <i>LE DÉFAUT DE DIFFÉRENCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT CONGOLAIS</i>	190
17.9. L'ORIENTATION SCOLAIRE	194
17.9.1. <i>L'ABSENCE DE DISPOSITIF D'ORIENTATION</i>	194

17.9.2.	<i>L'ORIENTATION COMME SPÉCIALITÉ S'APPUYANT NOTAMMENT SUR LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES</i>	194
17.9.3.	<i>L'ABSENCE DE SPÉCIALISTE EN ORIENTATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE CONGOLAIS</i>	196
17.9.4.	<i>L'ORIENTATION SCOLAIRE, UN PROJET DÉPENDANT D'UNE VOLONTÉ POLITIQUE D'ÉDUCATION POUR TOUS EN RDC</i>	197
CHAPITRE 18 - SYNTHÈSE DE LA QUATRIÈME PARTIE		200
18.1.	LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	200
18.2.	L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE ET LA VISITE DES CLASSES	201
18.3.	LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	201
18.4.	L'ÉVALUATION ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	202
18.5.	LE DÉFAUT D'ORIENTATION SCOLAIRE SPÉCIALISÉE	203
CINQUIÈME PARTIE : PRÉCONISATIONS		205
CHAPITRE 19 - LES PERSPECTIVES ET PROSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT EN RDC		206
19.1.	LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS	206
19.1.1.	<i>UNE TRANSITION DES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES VERS CELLES MODERNES EXIGEANT UNE MULTICOMPÉTENCES</i>	206
19.1.2.	<i>LES PRÉALABLES À LA TRANSITION DES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES VERS CELLES MODERNES</i>	210
19.2.	L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE	212
19.2.1.	<i>UN RETARD PÉDAGOGIQUE CONGOLAIS PROBLÉMATIQUE DANS UN CONTEXTE DE MONDIALISATION</i>	212
19.2.2.	<i>DES MESURES À METTRE EN ŒUVRE POUR COMPENSER CE RETARD PÉDAGOGIQUE</i>	213
19.2.3.	<i>DES PRÉALABLES À LA MISE EN ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE ET COOPÉRATIVE</i>	216
19.3.	LA VISITE DES CLASSES	217
19.3.1.	<i>UNE ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS SUR DES CRITÈRES ACTUALISÉS</i>	217
19.3.2.	<i>UN CADRE FAVORABLE AUX APPRENANTS AYANT À CONSTRUIRE LEURS SAVOIRS</i>	217
19.4.	LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	218
19.4.1.	<i>L'OBSERVATION</i>	219
19.4.2.	<i>LA COMPRÉHENSION</i>	219
19.4.3.	<i>L'AJUSTEMENT</i>	220
19.4.4.	<i>L'OPTIMISATION</i>	220
19.4.5.	<i>L'ÉVALUATION</i>	223
19.4.6.	<i>LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE</i>	224
19.4.7.	<i>L'ORIENTATION SCOLAIRE</i>	227
CHAPITRE 20 - SYNTHÈSE DE LA CINQUIÈME PARTIE		230
20.1.	DES MESURES VISANT À SUBSTITUER LES MÉTHODES ACTIVES AUX MÉTHODES TRADITIONNELLES	230

20.2.	UNE NOUVELLE RELATION PÉDAGOGIQUE PORTEUSE D'AVENIR	230
20.3.	UNE ÉVALUATION QUI FAIT SENS	231
20.4.	UNE VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT	231
20.4.1.	UN ENSEIGNEMENT À LA CARTE VIA LA DIFFÉRENCIATION	231
20.4.2.	UN SUIVI ET UNE POURSUITE DE L'ENSEIGNEMENT À TRAVERS L'ORIENTATION	232

CONCLUSION GÉNÉRALE **233**

1.	LA DÉMARCHE EMPRUNTÉE	233
1.1.	LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	233
1.2.	LES CONCEPTS ET NOTIONS CLÉS DE LA RECHERCHE	234
1.3.	LA PROBLÉMATIQUE ET LES HYPOTHÈSES DE CETTE RECHERCHE	235
2.	L'ABOUTISSEMENT DE LA DÉMARCHE	236
2.1.	LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LE CORPS ENSEIGNANT	237
2.2.	LES DIFFICULTÉS MAINTENUES PAR LES RESPONSABLES ET INSTANCES DÉCISIONNELLES	237
2.3.	LES LACUNES PÉDAGOGIQUES ET DIFFICULTÉS LOGISTIQUES	238
3.	LES PRÉCONISATIONS	239
4.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	241
5.	QUELQUES PERSPECTIVES	242

BIBLIOGRAPHIE **245**

ANNEXES **259**

ANNEXE 1 - LES ENTRETIENS **260**

1.1.	LES THÉMATIQUES DES DIFFÉRENTS ENTRETIENS	260
1.1.1.	LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC	260
1.1.2.	LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS	260
1.1.3.	L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE	260
1.1.4.	LA VISITE DES CLASSES	260
1.1.5.	LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	260
1.1.6.	L'ÉVALUATION	261
1.1.7.	LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	261
1.1.8.	L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE	261
1.2.	LES DIFFÉRENTS ENTRETIENS	262
1.2.1.	ENTRETIEN 1 : LE COORDINATEUR ADJOINT DE LA COORDINATION CATHOLIQUE (CACC)	262
1.2.2.	ENTRETIEN 2 : LE CONSEILLER D'ENSEIGNEMENT À LA COORDINATION CATHOLIQUE (CECC)	270
1.2.3.	ENTRETIEN 3 : LE CONSEILLER D'ENSEIGNEMENT À LA COORDINATION CATHOLIQUE (CECC)	272
1.2.4.	ENTRETIEN 4 : L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DU BUREAU DE LA	

	<i>COORDINATION PROTESTANTE (EPBCP)</i>	276
1.2.5.	<i>ENTRETIEN 5. LE SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL (SOSP)</i>	282
1.2.6.	<i>ENTRETIEN 6 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL PROVINCIAL ADJOINT CHARGÉ DES TITRES ET ÉQUIVALENCES (IPPATE)</i>	287
1.2.7.	<i>ENTRETIEN 7 : L'INSPECTEUR ITINÉRANT DU COURS D'ANGLAIS (IIA)</i>	296
1.2.8.	<i>ENTRETIEN 8 : L'INSPECTEUR ITINÉRANT DE BIOLOGIE (IIB)</i>	302
1.2.9.	<i>ENTRETIEN 9 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL PROVINCIAL ADJOINT CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (IPPA ET)</i>	305
1.2.10.	<i>ENTRETIEN 10 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL CHARGÉ DES EXAMENS ET CONCOURS (IPEC)</i>	313
1.2.11.	<i>ENTRETIEN 11 : L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (IES)</i>	317
1.2.12.	<i>ENTRETIEN 12 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL ADJOINT CHARGÉ DE LA FORMATION (IPAF)</i>	321
1.2.13.	<i>ENTRETIEN 13 : L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (IEP)</i>	324
1.2.14.	<i>ENTRETIEN 14 : L'INSPECTEUR CHEF DE POOL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À GOMA (IPES)</i>	329
1.2.15.	<i>ENTRETIEN 15 : LE PRÉFET DES ÉTUDES À L'INSTITUT DE GOMA (PEIG)</i>	331
1.2.16.	<i>ENTRETIEN 16 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES À L'INSTITUT DE GOMA (DEIG)</i>	336
1.2.17.	<i>ENTRETIEN 17 : LE PRÉFET DES ÉTUDES À L'INSTITUT MONT GOMA (PEIMG)</i>	339
1.2.18.	<i>ENTRETIEN 18 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT MIKENO NON CONVENTIONNÉ (PEIMNC)</i>	346
1.2.19.	<i>ENTRETIEN 19 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES DE MIKENO NON CONVENTIONNÉ (DEMNC)</i>	351
1.2.20.	<i>ENTRETIEN 20 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES À L'INSTITUT MAENDELEODE GOMA (DEIMG)</i>	356
1.2.21.	<i>ENTRETIEN 21 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA GOMA (PEIIBG)</i>	362
1.2.22.	<i>ENTRETIEN 22 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES AU COLLÈGE MWANGA (DECM)</i>	367
1.2.23.	<i>ENTRETIEN 23 : LE PRÉFET DE L'INSTITUT TECHNIQUE ET INDUSTRIEL DE GOMA (PITIG)</i>	373
1.2.24.	<i>ENTRETIEN 24 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DU LYCÉE CHEMCHAM (PELC)</i>	379
1.2.25.	<i>ENTRETIEN 25 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT SAINT-JOSEPH (PEISJ)</i>	383
1.2.26.	<i>ENTRETIEN 26 : L'ENSEIGNANT DE PSYCHOLOGIE À L'INSTITUT SAINT-JOSEPH (E PSY IS)</i>	388
1.2.27.	<i>ENTRETIEN 27 : L'ENSEIGNANT DE SOCIOLOGIE AFRICAINE À L'INSTITUT SAINT-JOSEPH (ESAISJ)</i>	393
1.2.28.	<i>ENTRETIEN 28 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT DE GOMA (EFIGO)</i>	396
1.2.29.	<i>ENTRETIEN 29 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA (EFIIB)</i>	399

1.2.30.	<i>ENTRETIEN 30 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS AU COLLÈGE MWANGA</i>	402
1.2.31.	<i>ENTRETIEN 31 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS AU LYCÉE CHEMCHAM (EFLC)</i>	404
1.2.32.	<i>ENTRETIEN 32 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT MONT GOMA (EFIMG)</i>	407
1.2.33.	<i>ENTRETIEN 33 : L'ENSEIGNANT DU COURS D'ANGLAIS AU LYCÉE CHEMECHEM (EALC)</i>	409
1.2.34.	<i>ENTRETIEN 34 : L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS À L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA (EAIIB)</i>	412
1.2.35.	<i>ENTRETIEN 35 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE À L'INSTITUT DE GOMA (EBIG)</i>	414
1.2.36.	<i>ENTRETIEN 36 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE-CHIMIE AU COLLÈGE DE MWANGA (EBCCM)</i>	416
1.2.37.	<i>ENTRETIEN 37 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE ET BOTANIQUE AU LYCÉE AMANI (EBBLA)</i>	419
1.2.38.	<i>ENTRETIEN 38 : L'ENSEIGNANT DE CHIMIE AU LYCÉE AMANI (ECLA)</i>	421
1.2.39.	<i>ENTRETIEN 39 : L'ENSEIGNANT DE MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE ET TECHNOLOGIE À L'INSTITUT DE GOMA (EMPTIG)</i>	423
1.2.40.	<i>ENTRETIEN 40 : L'ENSEIGNANT DES MATHÉMATIQUES, DE BIOLOGIE AU LYCÉE AMANI (EMBLA)</i>	426
1.2.41.	<i>ENTRETIEN 41 : L'ENSEIGNANT DE COMPTABILITÉ ET DES MATHÉMATIQUES À L'INSTITUT MAENDELEO (ECMIM)</i>	428
1.2.42.	<i>ENTRETIEN 42 : L'ENSEIGNANT DES MATHÉMATIQUES ET DE CHIMIE À L'INSTITUT MAENDELEO</i>	430
1.2.43.	<i>ENTRETIEN 43 : L'ENSEIGNANT DE COMPTABILITÉ ET INFORMATIQUE AU COLLÈGE MWANGA</i>	433
1.2.44.	<i>ENTRETIEN 44 : L'ENSEIGNANT DE L'ÉLECTRONIQUE À L'INSTITUT TECHNIQUE DE GOMA. (EEITG)</i>	435
1.2.45.	<i>ENTRETIEN 45 : L'ENSEIGNANT DE L'INFORMATIQUE À L'INSTITUT TECHNIQUE DE GOMA (EIITG)</i>	436
1.2.46.	<i>ENTRETIEN 46 : L'ENSEIGNANT DES SCIENCES SOCIALES ET DE DROIT À L'INSTITUT MIKENO NON CONVENTIONNÉ</i>	438
1.2.47.	<i>ENTRETIEN 47 : L'ENSEIGNANT DE LATIN ET DE PHILOSOPHIE À L'INSTITUT MONT GOMA (ELPIMG)</i>	440

ANNEXE 2 SYNTHÈSE DES ENTRETIENS 442

2.1.	LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC	442
2.1.1.	<i>LA DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT</i>	442
2.1.2.	<i>L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT</i>	443
2.1.3.	<i>L'INSPECTEUR CHEF DE POOL</i>	443
2.1.4.	<i>L'INSPECTEUR ITINÉRANT</i>	443
2.2.	LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS	444
2.2.1.	<i>L'IMPORTANCE</i>	444
2.2.2.	<i>LE SERNAFOR</i>	446
2.2.3.	<i>LES RENCONTRES INSPECTORALES</i>	449
2.3.	L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE	455
2.3.1.	<i>LES ÉTAPES D'UNE LEÇON SELON LES PRÉFET DES ÉTUDES</i>	455

2.3.2.	<i>LES ÉTAPES D'UNE LEÇON SELON LES PROFESSEURS</i>	456
2.4.	LA VISITE DE CLASSES	459
2.4.1.	<i>LES MODALITÉS DE LA VISITE</i>	459
2.4.2.	<i>L'OBJECTIF DE LA VISITE</i>	460
2.5.	LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES	463
2.5.1.	<i>LES CONDITIONS MATÉRIELLES ET PSYCHOLOGIQUES</i>	463
2.5.2.	<i>LA DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET DE REMÉDIATION</i>	465
2.5.3.	<i>LA MAÎTRISE DE LA LEÇON ET LE SUIVI DE SES DIFFÉRENTES ÉTAPES</i>	466
2.5.4.	<i>L'ATTENTION À TOUS LES ÉLÈVES ET LEUR CONNAISSANCE</i>	467
2.5.5.	<i>L'UTILISATION DES MÉTHODES APPROPRIÉES À CHAQUE LEÇON</i>	469
2.5.6.	<i>L'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS ET LA TOXONOMIE DE BLOOM</i>	471
2.5.7.	<i>L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ</i>	472
2.6.	L'ÉVALUATION	474
2.6.1.	<i>LES INTERROGATIONS ET EXAMENS SEMESTRIELS</i>	474
2.6.2.	<i>LES EXAMENS NATIONAUX</i>	476
2.6.3.	<i>LES ÉVALUATIONS PRÉDICTIVE FORMATIVE ET SOMMATIVE</i>	476
2.6.4.	<i>LES ÉVALUATIONS EXTERNES ET INTERNES</i>	477
2.6.5.	<i>LE CONTRÔLE DES CONNAISSANCES</i>	478
2.6.6.	<i>LES ÉCHECS SCOLAIRES</i>	478
2.7.	L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	480
2.7.1.	<i>L'IMPORTANCE DE L'ORIENTATION</i>	480
2.7.2.	<i>L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE FANATISME</i>	481
2.7.3.	<i>L'ORIENTATION SCOLAIRE ET SES OBSTACLES</i>	482
2.7.4.	<i>L'ORIENTATION SCOLAIRE ET L'ÉCHEC SCOLAIRE</i>	482
	ANNEXES 3 TAUX DE SURVIE EN ÉCOLE	484
	ANNEXES 4 FICHES DE VISITE DE CLASSE	489
	RÉSUMÉ	491

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse, qui est le fruit d'une réflexion sur l'enseignement en République Démocratique du Congo (RDC), s'intitule « les formes d'accompagnement et de médiation dans le système éducatif en RDC : réalités et perspectives ». Le choix de ce sujet a été motivé par un travail réalisé en deuxième cycle de master sur la réintégration sociale des enfants-soldats démobilisés en RDC, une étude qui s'inscrivait dans une approche éducative. Pour mieux expliciter quelques-unes des raisons à l'origine du choix de l'actuelle thématique de recherche, il nous a semblé nécessaire de revenir rapidement sur le contenu de notre mémoire d'alors :

- tout d'abord, nous parlerons succinctement de la signification contextuelle et historique de l'existence d'enfants-soldats,
- ensuite, nous aborderons l'intégration et la réintégration sociales des enfants-soldats démobilisés,
- enfin, nous expliquerons les problèmes que connaît la réintégration sociale des enfants-soldats démobilisés en RDC.

Cette brève analyse nous servira de porte d'entrée dans le sujet de la thèse.

1. LA SIGNIFICATION CONTEXTUELLE ET HISTORIQUE DE L'EXISTENCE D'ENFANTS-SOLDATS

Historiquement, le phénomène de l'enfant-soldat est né dans un contexte de guerre. L'enrôlement des enfants dans l'armée est une pratique très ancienne. La militarisation des jeunes adolescents n'est pas l'apanage de quelques pays. Presque toutes les nations en guerre en ont fait leur affaire. Selon Jezequel, « le fait de prendre pour cible des enfants en période de guerre n'est pas une spécificité africaine, mais constitue un phénomène très largement répandu » (Jezequel, 2006, p. 4). Dans ce même angle d'idées, Ukelo affirme ce qui suit :

« Le recrutement d'enfants n'est pas une nouveauté de la fin du XX^e siècle. De fait, ce type de recrutement est déjà signalé au VIII^e siècle avant Jésus-Christ, chez les Spartiates. Puis, au Moyen-Âge, des milliers de jeunes seront recrutés afin de participer à la cinquième croisade. Au XVIII^e siècle, l'éducation militaire des jeunes

nobles prussiens entre douze et dix-huit ans est la norme, et il leur arrive donc à ces âges-là de devoir aller livrer bataille. Finalement, au cours du XX^e siècle, c'est durant la seconde guerre que réapparaissent des enfants-soldats, tant du côté des Japonais que de celui des Allemands » (Ukelo, 2006, p. 1).

Au XX^e siècle, le rôle des enfants-soldats va se transformer à cause de la forte évolution technologique, caractérisée aussi par la fabrication des armes légères que les enfants peuvent manier facilement, car étant adaptées à leur poids et à leur âge. Avant la fabrication de celles-ci, les enfants « étaient affectés à des tâches moins physiques, telles les services de courrier ou de cuisine, la surveillance de route, l'espionnage, la musique militaire... » (Tumba Tutu-De-Mukose, 2008). Mais « de nos jours, leur utilisation comme combattants à part entière s'est vue extrêmement facilitée par l'apparition sur le marché d'armes légères à un prix dérisoire » (Mouzayan, 2003, p.18). De manière plus fréquente,

« les enfants sont recrutés de force ou kidnappés. Soit que les factions armées les piègent - *via* un stratagème - lorsqu'elles les croisent en chemin, soit qu'elles s'en emparent en s'attaquant à un village ou en allant se "servir" là où un nombre important de jeunes sont rassemblés : à l'école... » (Ukelo, 2006, p. 3.).

Dans d'autres cas,

« ils rejoignent volontairement un groupe armé parce qu'ils sont sans défense, la guerre ayant provoqué l'éclatement des familles et détruit les écoles ; parfois ils veulent tout simplement se venger de ce qu'ils ont subi ou même se rendre utiles, victimes de la propagande des adultes » (Tumba Tutu-De-Mukose, 2008).

De quels milieux viennent ces enfants ?

« La majorité des enfants-soldats sont des orphelins, des enfants non accompagnés, des enfants séparés de leur famille ou issus de familles monoparentales ou des enfants défavorisés économiquement et socialement (pauvres, tant ruraux qu'urbains, et tous ceux qui n'ont pas, par échec ou par précarité, accès à une éducation, à une formation professionnelle ou à un niveau de vie raisonnable) » (Mouzayan, 2003, pp. 29-30).

La RDC fait partie des pays du monde qui se sont distingués dans le recrutement des enfants. Selon certaines statistiques¹, pendant les deux guerres connues par la RDC, plus de 30 000 d'entre eux ont été enrôlés aussi bien dans les forces armées légitimistes que dans les groupes rebelles.

¹ Statistiques consultées sur <https://www.unicef.org/french/childalert/drc/childsoldiers.php>

2. L'INTÉGRATION ET LA RÉINTÉGRATION SOCIALE DES ENFANTS-SOLDATS DÉMOBILISÉS

Le programme DDR (Désarmement, Démobilisation, Réintégration) a été mis sur pied par les Nations Unies dans le souci d'arrêter le recrutement des enfants par les armées gouvernementales et par les miliciens. Le DDR est doté des programmes concrets qui visent à faciliter la réintégration sociale des enfants dans la vie civile après les avoir désarmés et démobilisés. À ce propos, Tumba Tutu-De-Mukose (2008) affirme ce qui suit :

« Pour mettre fin au recrutement d'enfants et favoriser la réintégration des enfants-soldats en Afrique, les Nations Unies et d'autres organismes soutiennent les programmes DDR (Désarmement, Démobilisation, Réintégration). Les programmes de DDR sont extrêmement importants pour les efforts de construction de la paix et pour la stabilité ainsi que le développement à long terme des sociétés après les conflits ».

2.1. L'INTÉGRATION SOCIALE OU CE QUI RESTE À ACQUÉRIR

Pour comprendre le sens de l'expression « réintégration sociale », nous avons d'abord défini et analysé, en nous servant de quelques auteurs, le concept d'« intégration sociale ».

L'intégration sociale peut être regardée de deux façons, comme un processus, ou son aboutissement, c'est-à-dire son résultat. La situation renvoyant à cet état, où ce processus consiste en l'apprentissage ou l'acquisition de comportements, de valeurs et de normes sociales, s'inscrit dans ce que Rousseau appellerait « le contrat social » : l'obéissance aux règles, lois et principes fondateurs, le respect d'autrui, *etc.* Ces valeurs et ces normes ne sont pas innées. Elles sont acquises par l'éducation. C'est pourquoi les auteurs comme Durkheim, Reboul, Charlot, Malson placent l'éducation au centre de la socialisation de l'individu. Un enfant qui, par exemple, a été élevé et traité avec tendresse et attention, sera plus à même de bénéficier d'une personnalité modelée dans le sens de la douceur, de la sérénité et de la serviabilité. À l'inverse, une société dont le système éducatif est relié à une conception guerrière de l'ordre social, implique un traitement brutal de l'enfant, et a pour conséquence la production de la rivalité interindividuelle. Durkheim s'explique en se servant de la conception de l'homme, une créature constituée de deux êtres :

- l'être individuel, formé des « états mentaux et des événements », ne concernant que la vie

personnelle de l'homme,

- l'être social, un ensemble d'idées, de croyances et d'opinions et des pratiques... qui ne relèvent pas de sa personnalité, mais de la collectivité ou de la société.

À sa naissance, l'enfant possède l'être individuel ou naturel. L'être social lui est donné par l'éducation. Il décrit les deux êtres, individuel et social, de l'homme à travers ce texte :

« En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par l'abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre nature personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être social en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation » (Durkheim, 1995, p. 51).

Reboul a une conception de la socialisation identique à celle de Durkheim. Mais les deux expriment cette réalité par des expressions différentes. Ce qui est « état social » chez Durkheim est « humain » chez Reboul. Il définit l'humain en ces termes :

« Tout ce que l'humanité a mis de millénaires à conquérir est « culturel », non naturel, autrement dit se transmet non par l'hérédité mais par l'éducation. Bref, tout ce qui rend l'homme humain: le langage, la pensée, les sentiments, les techniques, les sciences, les arts, la morale, l'homme l'a parce qu'il l'a appris » (Reboul, 1989, p. 19).

L'humain, qui est acquis par l'éducation, fait de l'homme ce qu'il doit être. C'est en ce sens que nous pouvons comprendre cette affirmation :

« Notre nature, telle qu'elle nous est donnée à notre naissance, se réduit à un simple organisme. C'est l'éducation, autrement dit les expériences et l'enseignement, qui crée non seulement nos idées mais notre intelligence, non seulement nos goûts mais notre sensibilité et notre caractère ; qui nous fait ce que nous sommes. Notre moi adulte s'est inscrit peu à peu sur la table rase que nous étions en naissant » (Reboul, 2001, p. 163). Charlot emboîte le pas aux auteurs Durkheim et Reboul. En effet, il trouve aussi la nécessité pour l'homme d'apprendre pour devenir ce qu'il doit être. Sans éducation il n'est rien. L'animal n'a pas besoin d'apprendre, car il est déjà achevé. Il reprend la pensée de Fichte de 1796 pour appuyer la sienne : « en un mot tous les animaux sont achevés et parfaits, l'homme est seulement indiqué, esquissé.... Tout animal est ce qu'il

est ; l'homme seul originairement n'est rien. Il doit devenir ce qu'il doit être » (Charlot, 1997, p. 94). Dans le souci de clarifier davantage sa pensée, Charlot avance l'idée de la prématuration dont il fait dépendre celle de l'inachèvement de L'homme. En effet, l'homme est inachevé et son développement n'est pas terminé parce qu'il est né prématuré. Son achèvement et sa maturation se feront progressivement, hors de l'utérus et au cours de l'histoire. Ainsi il dit :

« cet inachèvement de l'homme a été pensé par les scientifiques comme prématuration : tout se passe en effet comme si l'homme naissait alors que son développement n'était pas terminé et devait s'achever hors de l'utérus. Aussi naît-il fragile mais également doté d'une grande plasticité : il n'est pas défini par des instincts mais s'achève au cours d'une histoire » (Charlot, 1997, p. 58). Dans le même ordre d'idées, Kant avait déjà écrit, à la fin du XVIII^e siècle, qu'il est nécessaire pour l'homme d'être éduqué pour se construire et que les autres ont une part importante dans cette construction, à cause de la fragilité et de la pauvreté qu'il accuse quand il vient au monde. En effet, il dit : « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée... Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui » (Kant, 2004, p. 94).

2.2. LA NATURE HUMAINE OU UN BIEN MODESTE INNÉ

Que devient cette nature humaine sans éducation et hors de la société ?

Cette nature humaine, hors de l'éducation, se réduit d'ailleurs à bien peu de choses. Malson se sert de l'exemple des enfants sauvages pour qualifier certains d'entre eux, privés de vie sociale, perdus et recueillis par quelques bêtes, d'« animalisés ». Il en va ainsi de ces deux fillettes trouvées dans un repère de loups, aux Indes, en 1920. Ces enfants, Amala (deux ans environ) et Kamala (huit ans), incapables de se tenir debout, trottaient sur leurs coudes et leurs genoux ; dépourvues de parole, elles hurlaient comme les loups, se jetaient sur la viande crue, égorgeaient les poules vivantes, l'odorat est surdéveloppé, le besoin sexuel très faible ; Elles ignoraient l'usage des mains, le rire et le sourire ; elles ne distinguaient pas une image en relief d'un objet, ne se reconnaissaient pas dans la glace, *etc.*, (Malson, 1964, pp. 84-88). Partant de cet exemple, le même auteur tire cette conclusion :

« Un enfant, normal à la naissance, peut devenir pratiquement idiot si les conditions de

son éducation sont défavorables. Cette notion est essentielle : la personnalité se développe dans la mesure où le milieu, par sa valeur éducative, offre à l'enfant les apports culturels convenables au moment opportun » (*ibid.*, p.88).

Xypas appuie l'idée de Malson en affirmant que « sans éducation, ses règles, ses contraintes, ses exigences, ses idéaux transmis, voies par lesquelles la société se perpétue et se refait à chaque moment... nous ne serions que des animaux » (Xypas, 1996, p. 102).

L'entrée dans l'armée change l'identité de l'enfant. Il n'est plus celui bénéficiant plus ou moins des conditions de vie appartenant à l'enfance, mais il devient enfant-soldat. Il entre dans un monde à l'envers où il va recevoir une formation qui se situe à l'antipode de celle dont il a bénéficié en famille ou à l'école. Selon Vieille-Grosjean, il entre dans une « socialisation à l'étroit et très polarisée² » qui se manifeste par une volonté de couper brutalement l'individu de sa vie sociale antérieure par la mise en œuvre des rituels qui le déposèdent de tous les marqueurs de son ancienne identité. Il est formé à la terreur, à la violence sous ses différentes formes : tuer, mutiler, violer, piller, *etc.* Ici apparaissent deux types de formation, antinomiques et antagonistes : familiale et militaire, qui tendent respectivement à les humaniser et les déshumaniser. La violence que les recruteurs font subir aux enfants vise à les rendre insensibles, violents, impitoyables et indifférents à la vie. Il faut les former de façon à ce qu'ils dévalorisent la vie pour qu'ils n'aient pas de retenue à tuer. Tel est l'objectif de la formation idéologique qui se joint à une formation physique caractérisée par des exercices brutaux et éprouvants qui mettent l'enfant dans un état de fatigue physique et morale susceptible de favoriser l'endoctrinement. Quand il est trop fatigué, sa capacité de réflexion et d'autonomie est très réduite. Il est ainsi soumis et dépendant de tout ordre quel qu'il soit et on peut lui faire faire n'importe quoi. Mais la drogue et les stupéfiants que leurs chefs combattants leur donnent, sont aussi des facteurs qui favorisent leurs endoctrinement, instrumentalisation et asservissement. Ce texte décrit l'état de superpuissance et de férocité dans lequel se trouvent les enfants-soldats ainsi traités :

« Une fois drogués, ces gamins, de dix à quinze ans, sont souvent les plus cruels et les plus terrifiants des combattants et accomplissent des meurtres, des viols collectifs, des tortures et autres atrocités. Ils ont la rage, la haine et n'ont envie que d'une chose : tout détruire et tout casser. La drogue les place dans un état où ils se sentent superpuissants et capables de tout faire » (Mouzayan, 2003, p. 33).

² Vieille-Grosjean, 2001, Ndjamena. Conférence sur « les conflits et leurs médiations : le cas de l'AF Centrale » - Colloque internet

Telles sont les conséquences liées à l'enrôlement dans l'armée d'un enfant dont l'âge ne supporte pas toutes les atrocités qu'on lui fait subir. Ces quelques constats sont issus, nous l'avons dit plus haut, des enquêtes, réalisées pour la rédaction de notre mémoire de master et des informations que nous avons pu obtenir des adultes ayant en charge le programme DDR, et des jeunes déjà intégrés dans ce programme et nous ayant répondu.

2.3. LES CONDITIONS DE LA RÉINTÉGRATION SOCIALE

C'est à partir de ces informations qu'il nous a semblé important de nous centrer sur la réintégration sociale de l'enfant. Cette expression signifie en effet que le comportement de l'enfant abîmé par sa participation à la guerre doit retourner à son état normal, c'est-à-dire retrouver une dynamique de construction identitaire positive, à partir des signaux envoyés par les adultes appartenant à son contexte de vie, et qui l'interpellent comme un enfant. Il doit dans le même temps renoncer à la sauvagerie ainsi qu'à la férocité héritées de l'armée, pour acquérir ou retrouver des modes et formes de comportements, dignes et acceptées par la société. Comme il n'est pas en mesure de le faire par lui-même, il a besoin des membres de sa famille et de toutes les forces vives de sa communauté pour être accompagné, éduqué de différentes façons afin d'arriver à ce changement.

Les concepteurs du programme de réintégration sociale des enfants-soldats ont arrêté quelques activités, entre autres les programmes d'éducation incluant des *cursus* et des méthodes d'apprentissage adaptées, les stages d'apprentissage et les formations à tous les niveaux, combinés avec un soutien psychosocial et avec une aide matérielle dont l'objectif est de générer des revenus, par exemple, ou des prêts pour la création de Micro-entreprises. Ces programmes sont souvent nécessaires pour prendre en compte l'état psychologique des enfants ayant vécu l'expérience de la guerre.

- Les activités éducatives, dans lesquelles se trouvent la formation professionnelle, l'éducation scolaire et l'alphabétisation, peuvent constituer une composante cruciale de la réhabilitation et de la réintégration dans la société des enfants ayant été recrutés pour combattre et n'ayant pas eu l'occasion de se scolariser. Les enfants-soldats démobilisés ont besoin de programmes éducatifs tenant compte de leur expérience spécifique de la guerre et les préparant à la paix et à la réconciliation. La réussite de la réintégration de ceux-ci ne peut être possible que si les activités éducatives sont prises en compte. Les

autres programmes non éducatifs ne peuvent pas, à eux seuls, suffire pour une bonne réintégration sociale des enfants-soldats. Comme le remarque Tumba Tutu-De-Mukose (2008) :

« La réintégration au sein de la communauté ne suffira pas si les enfants ne peuvent pas aller à l'école ou n'ont pas les moyens d'acquérir des connaissances, d'apprendre un métier ou de gagner leur vie, ce qui les rend vulnérables à un nouveau recrutement par des factions armées ».

Pour Graca Machel, les activités éducatives, sous leurs différentes formes, sont généralement les éléments déterminants d'une réinsertion sociale réussie. L'école et d'autres milieux éducatifs peuvent assurer ce passage de la désocialisation à la resocialisation. En effet, « l'éducation contribue à normaliser la vie et créer une identité distincte du soldat. L'établissement de rapport avec des jeunes du même âge et l'acquisition d'un amour-propre nouveau peuvent également être facilités par les loisirs et les activités culturelles » (Machel, 1996, p. 19). Mais, ce même auteur préconise des dispositions particulières pour éviter que les ex-enfants-soldats ayant eu des retards dans leur scolarité étudient avec les élèves plus jeunes. Il préconise que les enfants-soldats démobilisés suivent d'abord un enseignement spécialisé avant d'être intégrés progressivement dans des classes normales :

« Une difficulté à prévoir est le risque que les anciens combattants aient pris du retard dans leurs études et soient placés dans des classes où le reste des élèves sera bien plus jeunes. Des mesures spécifiques devront être adoptées dans certains cas, et il pourra être nécessaire d'organiser des classes spéciales pour les enfants qui ont été soldats pour qu'ils puissent peu à peu être réincorporés à des classes normales » (Machel, 1996, pp. 54-56).

L'enseignement spécialisé pour les enfants-soldats se justifie dans la mesure où, étant avancés en âge par rapport aux autres élèves qui n'ont pas interrompu leurs études, une fois démobilisés ils « éprouvent de la honte ou de la rancœur à l'idée de devoir se mêler à des enfants plus jeunes » (Tumba Tutu-De-Mukose, 2008). Le risque qu'il faut aussi éviter est celui de certains enseignants et parents qui s'opposent à ce que des enfants qui faisaient partie des combattants fréquentent l'école de crainte qu'ils ne la perturbent. Selon Boia Efraime :

« le programme de scolarisation consiste à sensibiliser les enseignants aux besoins spécifiques de ces enfants afin de pouvoir les aider efficacement. L'enfant doit réapprendre à avoir confiance en lui-même, en ses propres

capacités, et dans le monde qui l'entoure. Pour l'enfant, l'école et la collectivité sont essentielles. L'enfant doit être accepté tel qu'il est, il ne faut pas lui demander de renier ses expériences de guerre. Une vie scolaire normale avec ses relations confiantes sont les éléments essentiels de cette réhabilitation. L'enfant doit avoir la possibilité d'exprimer ses pensées, grâce à des activités comme le jeu dramatique, le chant, la peinture, la danse... Les maîtres doivent être formés pour être capables de se mettre à la place d'un tel enfant. Ils doivent aider l'enfant à reconnaître ce qu'il ressent et à se confier à une autre personne » (Boia Efraime, 1997, p. 64).

- Le soutien psychosocial concerne les enfants-soldats qui ont des difficultés à vivre avec des mauvais souvenirs du passé, des atrocités dont ils ont été témoins ou des acteurs pendant ces années de guerre. Il permet de les accompagner, de les aider, à travers des échanges de paroles, à dépasser les événements malheureux qu'ils ont vécus dans l'armée. Cette technique consiste à faire parler les enfants-soldats. Cette façon de faire peut conduire l'intéressé à dépasser son incertitude, son manque de confiance en soi, ses incapacités, ses troubles, et ses défaillances ; elle peut l'incliner à se donner de la valeur à soi-même, à la vie, aux autres personnes et à s'approprier au mieux l'histoire ainsi que la relation qu'il entretient avec les autres personnes.

« Les rites traditionnels et familiaux ainsi que la médiation communautaire, qui font partie du soutien psychosocial, sont aussi efficaces pour aider les enfants-soldats à sortir de leur traumatisme. La thérapie de groupe, les approches de résolution collective des conflits et l'inclusion de cérémonies traditionnelles sont très efficaces ». (Verbrey, 2002, p. 4).

Tumba Tutu-De-Mukose (2008) renforce cette idée quand il affirme que le soutien psychosocial par les rites traditionnels et par la médiation familiale constitue aussi un moyen efficace pour la resocialisation des enfants-soldats. En effet il dit :

« Le soutien psychosocial, qui inclut les rituels traditionnels et la médiation familiale et communautaire, est décisif lorsqu'il s'agit de faire face au comportement asocial et agressif imposé aux enfants-soldats et de les aider à se remettre de leurs expériences traumatiques ».

- La réunification familiale est aussi un facteur important pour la réussite d'une réinsertion. Les relations familiales et communautaires constituent ainsi les facteurs détermi-

nants dans la réintégration sociale des enfants-soldats, la famille jouant le premier rôle dans leur retour à la vie civile. Davantage encore que l'école, la famille remplit ce rôle aussi bien dans le processus de socialisation que dans la resocialisation ou la réintégration sociale car ces enfants-soldats démobilisés ont besoin, pour se reconstruire, « d'une vie paisible, dans une communauté ou une famille leur offrant sécurité et affection. L'aide, au cas par cas, est nécessaire, mais n'offre que des solutions limitées ». (Boia Efraime, 1997, p. 63).

3. LES PROBLÈMES DE RÉINTÉGRATION SOCIALE DES ENFANTS-SOLDATS DÉMOBILISÉS EN RDC

3.1. L'INSUFFISANCE DES PROGRAMMES DE DÉTRAUMATISATION

Dans la province du Nord-Kivu en RDC où nous avons mené nos recherches sur les enfants-soldats en février 2012, les enfants sortis des groupes et forces armés sont accueillis dans les centres de transit et d'orientation où les animateurs du centre les enregistrent et constituent un dossier pour chacun. Étant traumatisés, ils sont placés dans des centres d'accueil, où ils suivent les programmes de détraumatisation pendant une durée de trois mois. Ces programmes portent sur l'écoute, le regroupement familial, les activités sportives et culturelles (cinéma, théâtre, *etc.*). Ces programmes d'assistance alimentaire, de réveil culturel et récréatif ont pour objectif de leur assurer un avenir qui leur permette d'être autonomes et reconnus socialement comme utiles, et non pas nuisibles ; ils prétendent être suffisants pour leur transmettre certaines vertus comme l'obéissance, la politesse, la responsabilité, la cohabitation pacifique, le respect, l'humilité, la patience, la tolérance, le pardon ainsi que d'autres qualités humaines qu'ils ont été obligés d'abandonner pendant leur séjour dans les forces et groupes armés. Après leur passage au centre de transit et d'orientation, si l'on trouve qu'ils présentent des signes de changement, les enfants sont remis à leurs familles et leurs communautés, qui malheureusement, n'arrivent pas à assurer leur accompagnement socioéducatif, à cause du manque de moyens matériels. En conséquence, la plupart de ces jeunes soldats démobilisés réintègrent les groupes armés ou grossissent les chiffres des enfants de la rue qui contribuent à créer, eux aussi, l'insécurité dans leurs milieux. Selon Mokonzi, ces jeunes de la rue

« sont prêts à se jeter sur un véhicule accidenté, à arracher aux passants des sacs à main, des bijoux, ..., à harceler tous les passagers qui débarquent ou s'apprêtent à embarquer. Franchement, ils sont nombreux ces jeunes qui traînent dans les rues, autour des grands marchés et d'autres lieux publics en train de se tourner les pouces, d'échafauder de vilains tours, ...l'école les a simplement éjectés sans se poser de questions sur leur avenir. Des enfants qui, par une formation professionnelle de qualité, contribueraient pourtant, eux aussi et significativement, à la reconstruction du pays. » (Mokonzi, 2009, p. 116).

3.2. *LE DÉSENGAGEMENT DES INSTANCES SCOLAIRES*

Les centres d'accueil sont des centres de dépannage pour ces enfants démobilisés sortis de la guerre avec un comportement qui reste très marqué par les récentes habitudes apprises pendant les époques de leur appartenance à la vie militaire. Aux programmes développés dans ces centres manquent des activités de réintégration sociale qui sont, comme cela a été dit précédemment, des activités éducatives attribuées généralement à l'école. C'est ici que cette dernière aurait dû intervenir. Elle aurait dû prendre le relais des organisations humanitaires en assurant l'accompagnement scolaire de ces jeunes soldats démobilisés, en complément de l'encadrement social que leur donnent les organismes humanitaires. L'école, étant supposée avoir des spécialistes en éducation, devrait assurer l'accompagnement scolaire et psychologique de ces enfants-soldats démobilisés pour qu'ils changent leur personnalité et rétablissent leur être. Mais il est étonnant de constater que l'école congolaise ne s'y intéresse pas, comme si cette catégorie des jeunes ne la concernait pas. L'action des organismes humanitaires se limite aux camps de transit et d'orientation. S'ils interviennent sur le plan social et humanitaire en faveur de ces jeunes dans les camps de retranchement, ils ne peuvent pas leur assurer une formation scolaire et professionnelle, car non seulement ils n'ont pas la vocation d'enseigner - c'est la vocation de l'école - mais aussi leurs encadreurs n'ont pas de compétences pédagogiques. Ils n'ont pas terminé, pour la plupart, l'école secondaire. Ils sont qualifiés pour l'animation sociale et culturelle et pour la distribution des vivres. L'accueil et l'encadrement social de ces jeunes soldats démobilisés dans les camps de transit et d'orientation par les organismes humanitaires est un travail non négligeable, mais ne suffit pas pour le changement et la réhumanisation de ces enfants. Comme il a été souligné plus haut, la contribution de l'école, à travers les activités scolaires, professionnelles et psycholo-

giques en faveur de ces jeunes soldats déshumanisés, est indispensable car sans activités scolaires, la réintégration sociale n'est pas possible. Il convient de noter que quand nous parlons de l'école, nous faisons allusion à l'État, car c'est ce dernier qui est responsable de l'éducation. Les écoles sont sous sa gestion. Il y a lieu de se demander la raison pour laquelle il baisse les bras devant la scolarisation de ces enfants-soldats démobilisés, alors qu'il est la seule instance décisionnelle qui puisse intervenir pour favoriser une éducation les orientant vers l'humanisme. Peut-on considérer le silence de l'État face à la souffrance de ces enfants comme un châtement infligé pour avoir participé à la disparition des personnes, voire leurs membres de familles pendant les atrocités ? Or ces enfants ne se sont pas recrutés eux-mêmes. Ils ont été enrôlés souvent contre leur gré par les chefs des armées gouvernementales ou bien par les chefs de guerre qui ont, par la suite, détruit leur personnalité en les métamorphosant en machines à tuer et en les deshumanisant. Ces jeunes, ayant été privés de leurs droits, il est du devoir de ceux qui les ont recrutés souvent contre leur gré et à l'âge non autorisé de les réhabiliter dans leurs droits en les remettant à l'école ou en formant à un métier ceux qui ne peuvent pas suivre un enseignement théorique, pour qu'ils guérissent de leur traumatisme et de leur agressivité qu'ils ont intégrés pendant leur formation militaire.

3.3. LES INTERROGATIONS DÉTERMINANT NOTRE RECHERCHE

Dans ce même dossier des enfants-soldats, nous nous sommes aussi intéressés au phénomène de l'échec scolaire. En effet, comme il a été dit auparavant, certains enfants sont recrutés de force ; mais il y en a également qui ne peuvent aller jusqu'au bout de leur scolarité, à cause de l'échec scolaire ; parmi eux, quelques-uns se sentent obligés d'aller combattre avec les groupes armés, espérant y trouver leur bonheur et la solution à leurs problèmes promise par leurs recruteurs, tandis que d'autres s'associent au groupe des enfants de la rue. Ces réalités ainsi que celles décrites précédemment, nous ont poussés à nous poser deux questions :

- la première concerne la raison pour laquelle l'école congolaise écarte de son programme d'action l'encadrement des jeunes Congolais qui se sont désolidarisés des groupes armés. Et pourquoi ne s'occupe-t-elle pas des enfants de la rue dont le nombre est augmenté par les jeunes soldats démobilisés ? Peut-on croire que cette catégorie de jeunes ne concerne peut-être pas l'enseignement en RDC ? Or nous savons que l'éducation est

un droit pour tous. Tous les hommes ont droit à l'éducation, quels que soient leurs origines, leur race, leur situation sociale, géographique, tribale, leur sexe, leur âge et leur handicap. L'éducation n'est pas limitée par la durée, l'espace, l'âge ou le genre. C'est une affaire de tous âges, de tous temps, de toutes catégories sociales, *etc.* L'éducation concerne tous les hommes sans exception et va de l'enfance jusqu'à la fin de la vie.

- La deuxième question porte sur la raison pour laquelle les élèves sont déclarés en échec scolaire, sachant que ce constat oblige certains jeunes, les enfants-soldats, à exercer un métier qui les détruit, ne correspondant pas à leur âge et à leur niveau psychologique. D'autres se font mendiants et bandits de la rue. L'échec n'est pas une fatalité. Tous les élèves peuvent arriver au bout de leur formation avec succès, s'ils sont bien suivis et accompagnés. Et alors pourquoi échouent-ils ? Cette situation dans laquelle se trouvent ces jeunes nous place devant une école qui travaille à perte en négligeant une catégorie d'enfants qui seront plus tard inutiles pour la société à cause notamment du manque d'encadrement scolaire ; or, comme cela a été souligné par Mokonzi, s'ils étaient encadrés par une formation scolaire et professionnelle de qualité, ils pourraient contribuer, eux aussi, à reconstruire leur pays, qui traverse depuis 1996, une situation désastreuse. Peut-on penser que c'est à cause du manque des dispositifs d'accompagnement scolaire qu'elle ne parvient pas à encadrer tous ces jeunes vulnérables, ou par négligence, ou par option, ou agit-elle par préférence, *etc.* Comment est-elle structurée et organisée ? Existe-t-il des intérêts cachés ? Toutes ces questions que nous nous sommes posées au moment de la recherche du sujet de notre thèse, ont suscité en nous la curiosité de découvrir ce grand inconnu qui se cache derrière le système scolaire en RDC en étudiant son fonctionnement, ses formes d'accompagnement et de médiation.

Nous allons commencer par décrire les réalités de l'enseignement en RDC et par la suite nous parlerons des perspectives d'avenir. La présentation des réalités se fera de la façon suivante :

- Dans un premier temps, nous commencerons par l'approche contextuelle de l'enseignement en RDC des origines à nos jours. Nous parlerons de l'école congolaise en général. Mais nous prendrons comme échantillon les écoles de la ville de Goma. Il nous a été impossible de sillonner toutes les provinces de la RDC pour y faire des recherches, car d'une part, la RDC est un pays très vaste dont la superficie équivaut à cinq fois celle de la France. Il était difficilement envisageable de passer dans les vingt-deux

provinces du pays pour y mener des recherches sur la scolarité. D'autre part, hormis la province du Nord-Kivu dont la ville de Goma est la capitale, où nous sommes connus pour y être né, y avoir grandi et travaillé, nous ne sommes connus nulle part dans les autres régions. Ce n'est donc pas évident que les personnes de rencontre soient disposées à nous fournir les données dont nous avons besoin pour nos investigations. Et puis les conditions de sécurité et de déplacement ne nous l'ont pas permis : les groupes armés créent l'insécurité un peu partout, les routes sont délabrées, les vols sont irréguliers, les avions sont dans un état défectueux, *etc.* Face à ces difficultés, j'ai été protégé par le fait que toutes les écoles sont gérées, dirigées et supervisées par le ministère de l'éducation nationale. Toutes les écoles publiques suivent ses directives. Ce qui fait que les réalités scolaires qui sont vécues dans les écoles d'une province se retrouvent partout. Par exemple, les problèmes que connaissent les enseignants de Goma (la sous-qualification, l'insuffisance des formations permanentes, l'ignorance des méthodes modernes, la démotivation des enseignants due au salaire médiocre de l'État, *etc.*) sont les mêmes pour tous les enseignants qui exercent sur le territoire de la RDC. Ne pouvant pas me déplacer dans tous les coins du pays, suite au motif évoqué plus haut, je me suis servi avec satisfaction des ouvrages de quelques auteurs congolais. L'école qui a fait l'objet de notre recherche est celle dédiée à l'enseignement secondaire, indistinctement des classes, des âges, des filières, des sections, de l'appartenance confessionnelle et non confessionnelle (catholique, protestante, officielle, privée, publique, *etc.*).

- Dans un second temps, nous continuerons en travaillant sur quelques notions, ou quelques concepts-clés, communs aux recherches sur l'éducation, et plus particulièrement qu'on rencontre dans les travaux abordant l'éducation en Afrique.
- Une partie sera consacrée ensuite au questionnement de recherche : la problématique et l'hypothèse.
- Puis nous présenterons la méthodologie, c'est-à-dire des moyens que nous allons prendre pour confronter les hypothèses, que nous avons construites, à la réalité du terrain.
- Et nous restituerons les informations obtenues, après entretiens, discussions, enquêtes.
- Enfin nous terminerons par des préconisations et une conclusion.

PREMIÈRE PARTIE :
APPROCHE CONTEXTUELLE

CHAPITRE 1 - LA PRÉSENTATION SOMMAIRE

DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO³

1.1. LES ÉLÉMENTS GÉOGRAPHIQUES

La RDC est située dans la partie centrale du continent africain⁴. Ce pays est cinq fois la France et quatre-vingt-dix la Belgique. Sa superficie est de 2 350 000 km² et est réparti en vingt-deux provinces. Neuf pays sont frontaliers à la RDC :

- l'Angola au sud-ouest,
- la République Centre Africaine au Nord-ouest,
- la République du Congo à l'Ouest,
- le Soudan au Nord-est,
- l'Ouganda,
- le Burundi,
- le Rwanda,
- la Tanzanie à l'Est,
- la Zambie au sud-est.



Avec le Rwanda et le Burundi, la RDC fait partie de la Communauté Économique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Il est également membre de la SADEC (Communauté de développement d'Afrique Australe) qui est composée de dix pays :

- l'Angola,
- le Lesotho,
- le Malawi,
- le Mozambique,
- la Namibie,
- le Swaziland,
- la Tanzanie,

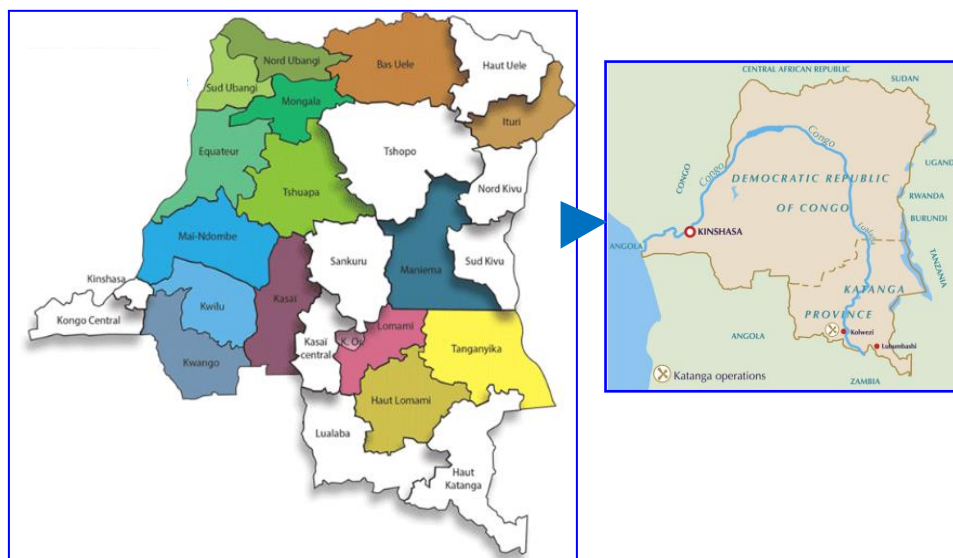
³ Les livres sur la situation géographique, sociale, culturelle et historique *etc.* sur la RDC sont rares. Je me suis inspiré et contenté des thèses d'Ilenda, 2011 et de Mukata, 2013.

⁴ Image libre de droit et gratuite repérée à <https://www.freepik.com/free-photos-vectors/africa-map>

- la Zambie,
- le Zimbabwe.

La RDC a un grand fleuve, le fleuve Congo ⁵, qui possède un important réseau hydrographique. Son débit est toujours régulier parce que beaucoup d'affluents s'y déversent. Presque la moitié de son étendue est couverte par la forêt équatoriale. C'est une immense et importante forêt, qui occupe la deuxième place au niveau mondiale après celle du Brésil. Le Congo est riche en minerais de toutes les sortes et possède une terre fertile qui est favorable à l'agriculture et à l'élevage. Elle est parmi les pays les plus riches en cuivre, diamant, or, étain, cobalt, uranium, fer, zinc et cassitérite, *etc.* (cf. Ilenda, 2011). Sur le plan climatique, vue sa situation de part et d'autre de l'Équateur,

« la RDC ⁶ connaît toute la gamme des climats caractéristiques de la tropicale humide. Les hautes terres, aux températures tempérées, contrastent avec les étendues chaudes et humides de l'intérieur du Bassin. Avec plus de deux mètres de pluie par an, sa cuvette centrale est typiquement équatoriale, sans véritable saison sèche. Il y règne au contraire une humidité atmosphérique constamment élevée, et des températures variant autour d'une moyenne de 25 à 27 °C » (Tshimbalanga, 2006, p. 12, *in* Mukata, 2012, p. 33).



⁵ Image libre de droit et gratuite repérée à <http://www.notreafrik.com/rdc-23-morts-dans-un-nauffrage-sur-le-lac-kivu/>
⁶ Image libre de droit et gratuite repérée à <http://www.ctmp-pf.org/province.php>

1.2. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES

On peut estimer à plus de soixante millions, les habitants de la RDC, avec un taux d'accroissement annuel qui varie entre 2 et trois 3 %. Plus de la moitié de la population est rurale.

« Les femmes représentent 51 % contre 49 % d'hommes. La structure globale par groupe d'âges indique que 46 % sont âgés de moins de quinze ans, 50 % sont entre quinze et cinquante-neuf ans et 4 % ont plus de soixante ans. Cette structure montre que la population est jeune d'où le besoin de formation dans un système scolaire. Sa croissance démographique est plus élevée en milieu urbain qu'en milieu rural et des disparités existent entre provinces. Sa densité est de vingt-trois habitants par km² »⁷.

1.3. LES DONNÉES CULTURELLES ET LINGUISTIQUES

Il existe plus de 450 ethnies et 350 à 600 dialectes, qui constituent la richesse culturelle et linguistique de la population congolaise. Chaque peuple se trouvant sur le territoire congolais a sa langue. Mais à côté de ces différentes langues ethniques, il existe quatre langues nationales, dont :

- le lingala est parlé dans la capitale, dans la province de l'Équateur et par l'armée,
- le kikongo est la langue utilisée par les habitants du Bas-Congo et de Bandundu,
- le tshiluba est en usage dans les deux provinces du Kasai : occidental et oriental,
- le swahili est en vigueur dans les provinces de l'Est (Haut-Zaïre, Kivu et le Shaba).

Ces langues sont écrites et servent pour la liturgie. À cet égard, il convient de souligner que sur le plan religieux, la population de la RDC est en majorité chrétienne, surtout de confession catholique à 90 %. La langue française, qui est un héritage de la colonisation, est la langue officielle. C'est la langue de l'enseignement. Elle est utilisée partout dans le pays.

S'agissant du domaine social, comme il a été souligné auparavant, la majorité de la population congolaise vit dans la pauvreté, malgré les immenses richesses du sol et du sous-sol dont regorge la RDC. Ceci révèle que le pays connaît des problèmes de gestion et que ses ressources naturelles ne sont pas suffisamment exploitées.

⁷ Annuaire statistique de la République Démocratique du Congo 2006/2007, Kinshasa, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, cité par Ilenda, 2011, p. 36.

Concernant l'aspect sanitaire, l'accès aux soins en cas de maladies est difficile. Les gens se débrouillent pour se faire soigner, d'autant qu'ils ne bénéficient pas de couverture maladie.

Sur le plan éducatif, le système scolaire est défaillant à maints égards. En témoigne la faiblesse de la rétribution octroyée aux enseignants. Ils perçoivent des parents une prime en supplément du modique salaire attribué en fin de mois et avec retard par l'État.

1.4. LES DONNÉES HISTORIQUES

La République Démocratique était une colonie belge. La colonisation de la RDC a connu deux grandes périodes que nous allons décrire succinctement :

1.4.1. LA PÉRIODE LÉOPOLDIENNE (1885-1908)

La conférence de Berlin, de novembre 1884, qui avait réuni les principaux gouvernements européens, a octroyé à Léopold II, le roi de la Belgique à l'époque, la gestion du territoire du Congo. La même conférence donna à la France le vaste empire, de la Méditerranée à l'Afrique occidentale. L'Angleterre reçut l'Afrique orientale. La Belgique, l'Allemagne et l'Italie se partagèrent le reste de l'Afrique. Le roi Léopold II fonda le 1^{er} octobre 1885 l'État Indépendant du Congo (EIC), un État « fantoche », une vaste propriété privée, une colonie sans métropole dont il assume le titre de souverain.

Dans le but d'exploiter maximale son domaine, en fin politicien, Léopold II y associe des hommes de tout bord, acquis à sa cause, après le refus du gouvernement belge de s'impliquer dans les visions expansionnistes du monarque. Ces hommes, Léopold II les recrute dans le monde des affaires (les capitalistes) parmi les grands propriétaires, détenteurs de capitaux de l'époque, comme aussi dans le monde religieux (missionnaires). Malgré les abus, les mauvais traitements infligés aux Congolais et l'exploitation excessive des richesses de l'État Indépendant du Congo au seul profit du monarque, il faut lui reconnaître quelques points positifs à la tête de ce dernier.

« Du point de vue formel, il faut noter qu'en deux décennies, une réalité politique nouvelle s'est créée, un État de type colonial, avec ses frontières définies, une capitale, une administration, des centres commerciaux, des postes missionnaires, une armée, une infrastructure ferroviaire, des bâtiments ont été créés » (Ilenda, 2011, p. 31).

1.4.2. LA PÉRIODE DU CONGO-BELGE (1908-1960)

- Pendant ce nouveau régime, qui va durer soixante ans, le pays change de dénomination ; il n'est plus l'EIC, mais le Congo-Belge. Durant cette période, il aura des transformations dans tous les domaines. Une réorganisation sur le plan diplomatique avec une séparation des pouvoirs s'impose. Le pouvoir législatif est confié au roi, qui doit en user sous forme de décrets rendus sur proposition du ministre des colonies. Le pouvoir exécutif relève quant à lui du ministre des colonies (résident en Belgique) et du gouverneur général (résident au Congo) assisté des gouverneurs provinciaux. Le pouvoir judiciaire est exercé au Congo par des tribunaux coloniaux hiérarchisés et des tribunaux indigènes coutumiers.

- Sur le plan social, une certaine organisation se met en place pour améliorer les conditions de vie des autochtones. Une connaissance de leurs coutumes et de leurs mœurs devient une condition pour travailler dans la colonie. Un institut de formation des futurs coloniaux s'ouvre à Anvers.

- L'enseignement pendant la période coloniale et après l'indépendance sera l'objet du chapitre suivant dédié à l'enseignement d'hier et d'aujourd'hui en RDC.

CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT EN RDC

DURANT LA PÉRIODE COLONIALE

La première approche que nous présentons de ce travail, est contextuelle et se réfère à une dimension historique. Elle consistera d'abord à situer dans le temps l'enseignement en RDC et à déterminer les circonstances qui ont occasionné sa naissance, son évolution, son apogée et son déclin. Par la suite, nous aborderons quelques problèmes spécifiques et actuels qui émergent du fonctionnement du système éducatif congolais. À partir de ces problèmes, nous en dégagerons un qui fera l'objet de notre étude. Nous nous appuyerons sur les arguments de plusieurs sources autorisées pour soutenir notre réflexion. Nous aurons en outre recours à plusieurs théories élaborées par les penseurs du domaine de l'éducation pour éclairer notre recherche.

2.1. L'ÉCOLE CONGOLAISE : L'HÉRITAGE COLONIAL BELGE

2.1.1. LA GENÈSE

L'école de la RDC est un héritage de la colonisation belge. Avant la colonisation, les congolais recevaient une éducation traditionnelle qui était dispensée par les sages du village. Selon Bavuidinsi,

« l'éducation traditionnelle accorde une grande place à la morale et l'instruction civique ainsi qu'à la connaissance de l'histoire du clan, et aussi des principes moraux et civiques qui régissent son *credo*. Toute cette éducation traditionnelle congolaise se trouve condensée et véhiculée surtout dans les contes, les fables, les légendes, les devinettes et les proverbes » (Bavuidinsi, 2012, p. 40).

Pendant la colonisation, les colonisateurs et les missionnaires belges ont imposé une nouvelle école qui correspondait merveilleusement à la politique coloniale. Le système d'enseignement de la RDC, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, est l'émanation de l'école coloniale. Cette dernière a été fondée par les colonisateurs et les missionnaires belges, suite à un accord conclu entre le gouvernement belge et le Saint-Siège. Décrivant le contexte historique dans

lequel est né l'enseignement en RDC, Mopondi Bendeko Mbumbu affirme ce qui suit :

« L'enseignement commence en 1906 avec la signature de "la convention du 26 mai 1906" entre le Saint-Siège apostolique et le gouvernement de l'État Indépendant du Congo. Il avait comme mission première de répondre aux désirs d'évangélisation des missionnaires, notamment catholiques, et aux besoins de la métropole de former les cadres d'exécution au service de l'économie et de l'administration territoriale »⁸

Cette convention déterminait le travail ou la contribution de chaque partie pour le fonctionnement de l'école. Ainsi, « l'État Indépendant du Congo accepte d'octroyer aux missions religieuses catholiques, des concessions foncières pour leur travail d'évangélisation, et en contrepartie, celles-ci, s'obligeront à ouvrir des écoles pour l'instruction des indigènes dans leurs postes d'évangélisation » (Ilenda, 2011, p. 160).

2.1.2. LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE CONGOLAISE

L'école coloniale a été créée pour une double motivation : l'intégration des congolais à la civilisation occidentale et la formation des cadres subalternes pour l'administration coloniale et les entreprises.

2.1.2.1. L'intégration des Congolais à la civilisation occidentale

Pour Kita,

« Les buts poursuivis par l'école coloniale étaient de répandre les idées de la civilisation occidentale afin de modeler les congolais en fonction des idées de la colonisation, intérêts économiques, administratifs et politiques : objectifs poursuivis avec la totale collaboration des missionnaires catholiques belges » (Kita, 1982, pp. 7-8).

Edinga abonde dans le même sens que Kita en affirmant que l'école coloniale était pour les colons belges un outil d'assimilation et d'aliénation des congolais : « L'enseignement colonial incarnait par son idéologie une volonté assimilationniste. En effet, le système des valeurs qu'il véhicule constitue une véritable source d'aliénation des populations zairoises » (Edinga, 2000, p. 80). C'est dans ce cadre que se situe la déclaration d'un colon belge, du nom de L. Frank : « l'école doit faire rayonner notre civilisation jusque dans les villages les plus reculés où elle

⁸ <http://www.congoforum.be/upldocs/L%20ENSEIGNEMENT>, pp.1-2

introduit une certaine discipline morale, des fervents du progrès, le respect et la sympathie pour nos entreprises coloniales »⁹.

2.1.2.2. La formation des cadres subalternes pour l'administration coloniale et les entreprises

Nous nous sommes servis des points de vue des auteurs Iyeli, d'Almeida-Topor, Ilenda et Bavuidinsi pour expliquer le deuxième objectif de l'école coloniale. En effet, pour Iyeli :

« On n'enseignait pas pour instruire ni pour adapter les enfants à leurs besoins et à la société, mais pour les préparer à servir d'outils et d'auxiliaires des agents et fonctionnaires des comptoirs commerciaux et de l'administration. D'autre part, on visait la préparation d'une petite élite noire qui devait plus tard dominer sur l'ensemble de la population afin de perpétuer l'idéologie religieuse et coloniale (Iyeli, 1977, p. 52).

En complément à cette assertion, d'Almeida-Topor déclare que :

« L'école est donc l'instrument essentiel dans la conquête morale de la population indigène et sert à former des indigènes comme auxiliaires des colonisateurs, comme cadres subalternes. Elle vise donc à donner aux indigènes des rudiments indispensables pour s'acquitter de leurs tâches futures» (d'Almeida-Topor, 1993, p. 32).

Pour Ilenda, la mission première du système scolaire colonial jusqu'à la décolonisation était de former des auxiliaires congolais dont le rôle est de gagner le plus des congolais possibles aux idées, aux valeurs et aux modes de production de la mission « civilisatrice » : « Les objectifs éducatifs se résument à avoir plus de bras pour l'administration coloniale, pour les sociétés industrielles et pour le culte organisé par des confessions religieuses » (Ilenda, 2011, p. 38). S'inspirant de Milito¹⁰, Bavuidinsi conçoit l'école coloniale comme un outil de production pour les sociétés industrielles et capitalistes :

« L'enseignement organisé par le pouvoir colonial belge avait été substantiellement influencé par les théories et modèles d'organisation se référant à l'optique industrielle et bureaucratique en vogue au début du XX^e siècle avec de grandes découvertes scientifiques et aux progrès technologiques ayant révolutionné le mode de production

⁹ Voir l'article de Paul Malenube, Paris dans la revue TAM-TAM, N° spécial, mai et juin 1965, p. 48, cité par Edinga, 2000, pp. 80-81.

¹⁰ Milito, D., 2006, Le nuove competenze del dirigente scolastico, Roma, Anica,

et les styles de vie des personnes. C'est dire finalement que le pouvoir colonial belge s'est justement appuyé sur ce double théorie et modèle d'organisation pour asseoir le secteur de l'enseignement au service presque exclusif des intérêts socio-économiques occidentaux belges ». (Bavuidinsi, 2012, p. 47).

Ilenda nous donne la raison pour laquelle les colonisateurs belges ont imposé leur culture aux congolais. Selon les Belges, les congolais n'avaient pas de culture. Raison pour laquelle ils leur ont imposé la leur, qui était, d'ailleurs considérée comme modèle pour tous les hommes. Les colonisateurs belges se sont trouvés dans l'obligation d'inculquer les valeurs supposées être universelles de leur civilisation occidentale aux congolais qui n'avaient pas de culture. Selon Georis :

« Appliquer le programme belge, ce serait considérer le développement intellectuel de l'humanité comme processus évolutif continu dans lequel actuellement, le niveau atteint par la culture occidentale peut-être pris comme point de référence »¹¹.

Et Ilenda d'ajouter ce commentaire :

« Au nom de la mission civilisatrice de la culture occidentale, et pour la légitimer, aucune culture n'est reconnue chez l'indigène à qui il faut inculquer les valeurs du colonisateur. Ces valeurs censées être universelles sont imposables à tout humain digne de ce nom, surtout en marche vers le progrès. En un mot, il faut l'acculturer et surtout l'acculturer par l'école » (Ilenda, 2011, p. 32)

2.2. L'ÉCOLE COLONIALE ET SES CARACTÉRISTIQUES

2.2.1. UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'enseignement colonial était « exclusivement professionnel, l'unique à être estimé acceptable pour les indigènes » (Mokonzi, 2009, p. 12). Les colonisateurs belges ont érigé beaucoup d'écoles professionnelles où on apprenait aux jeunes congolais les métiers, notamment la menuiserie, la charpenterie, la maçonnerie, la mécanique, la plomberie, la construction, *etc.* Si l'enseignement colonial visait avant tout la pratique d'un métier, c'est parce que les blancs niaient aux noirs la capacité d'abstraction. Ils croyaient généralement ceux-ci et, plus particulièrement, les Congolais inaptes aux hautes études qui exigent une réflexion plus

¹¹ Georis P. , Essai d'acculturation par l'enseignement primaire au Congo, Bruxelles, Cemulac, 1962, p. 23, in Ilenda, 2011, p. 32.

élevée et soutenue. Estimant qu'ils sont vite lassés et décrochent, les colons réservaient à leur intelligence mécanique les études professionnelles plus supportables... C'est dans ce contexte que nous pouvons situer cette affirmation de Bavuidinsi :

« La principale allégation légitimatrice du régime colonial avait trait à la déficience intellectuelle du Noir. Les théoriciens utilisaient constamment ce "préjugé", pour ne pas dire de cette "manipulation" pour nier toute capacité d'abstraction intellectuelle chez le Noir et justifier "sa prise en charge" par le colonisateur » (Bavuidinsi, 2012, p. 53).

Cette affirmation du vicaire apostolique du Haut-Congo, Mgr Roelens, en est la preuve :

« Il faut prendre garde au surmenage intellectuel, surtout chez le Noir. Il n'est pas capable d'une attention soutenue, son cerveau se fatigue vite. Alors, il ne comprend pas, ne suit plus, est distrait. La fatigue du cerveau produit des maux de tête, puis l'anémie du cerveau... Il faudrait un effort de l'intelligence. Ils apprennent les faits, mais ne cherchent pas à connaître la cause, ni la façon de se produire. »¹².

Partant de ces préjugés réducteurs du Congolais, E. Kervy, qui assumait à cette époque-là la direction générale des colonies, refusait d'y introduire l'enseignement littéraire que proposait le comité consultatif de l'enseignement. Selon lui, si les Congolais accèdent aux hautes études, ils se croiront égaux aux Européens, mépriseront leurs frères « nègres » et refuseront de travailler de leurs mains. Or à ce moment-là, on en avait besoin comme main-d'œuvre bon marché pour travailler dans les industries. Il exprime son idée à travers cette déclaration :

« La vanité est un des défauts dominants du caractère du Noir. Dès qu'il a un vernis de civilisation, il se croit volontiers l'égal de l'Européen, ne peut travailler de ses mains, dans la plus grande partie du Congo, l'indigène, dès que lettré, est tenté de se refuser au travail et prend du mépris pour les Nègres. »¹³.

Dans le même rapport, il propose de développer l'enseignement professionnel pour les Noirs :

« Un peu d'instruction, beaucoup d'éducation, mais surtout de la "profession", telle est la formule qui définit le mieux la nature de l'enseignement à donner aux indigènes »¹⁴.

Dans le même angle d'idées, Hautefelt, un autre fonctionnaire colonial, considérait le Congolais comme un

« être paresseux, apathique, sensuel, grand palabreur et violent à l'occasion. L'école devait donc l'imprégner de ses obligations envers le blanc et l'amener à aimer le travail

¹² Mgr Roelens, cité par Tshimanga, 2001, p. 76 et cité, lui aussi, par Bavuidinsi, 2012, p. 53

¹³ Kervin, cité par Tshimanga, 2001, p. 77, cité, lui aussi, par Bavuidinsi, 2012, p. 54.

¹⁴ Tshimanga, 2001, p. 78, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 54

imposé par l'État : débrousement, entretien des routes, cultures vivrières, pêche, le travail producteur, les plantations spéciales, l'observation de toutes les lois de l'hygiène »¹⁵.

2.2.2. UN ENSEIGNEMENT ÉDUCATIF

Pour le colonisateur, les termes instruction et éducation sont différents. Le premier fait allusion à une formation plus approfondie, tandis que le deuxième signifie une formation au rabais. L'enseignement colonial avait le rôle, non pas d'instruire le Congolais, mais de l'éduquer.

« Par éducation, il fallait entendre la mise en place d'un enseignement rudimentaire limité au premier degré du primaire et d'un enseignement professionnel, la création d'un état d'esprit favorable à l'action coloniale, la préparation à des habitudes de travail salarié, l'initiation au travail, particulièrement au travail agricole, inculcation d'une moralisation par le travail »¹⁶.

Ilenda abonde dans le même sens que Tshimanga quand il parle de l'adaptation de l'enseignement colonial aux réalités et aux besoins des indigènes. En effet,

« Le mot adaptation dans la bouche du colonisateur exprimait un maintien dans l'état de sous-instruction de l'indigène. Il lui donne juste un vernis de civilisation pour qu'il ne soit pas en mesure de revendiquer ou de se croire égal au colonisateur » (Ilenda, 2011, p. 185).

C'est pourquoi, continue-t-il :

« Tous les exercices de culture générale doivent être savamment dosés, mesurés aux aptitudes intellectuelles des enfants et au degré de la civilisation de leur milieu. L'école doit se garder de leur inculquer des aptitudes "d'écrivains" ; elle se limite à des notions toutes usuelles, des enseignements généraux (Ilenda, 2011, p. 185).

Même la petite élite des Congolais, choisis comme collaborateurs des Belges, suivra une formation au rabais. Car selon Louwers, ministre belge « éduquons le Noir sans oublier qu'il est Noir et qu'il doit vivre dans une société qui n'est pas comparable à la nôtre. Notre effort doit tendre à la transformation de cette société, mais en évitant des révolutions »¹⁷.

¹⁵ Tshimanga, 2001, p. 78, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 54

¹⁶ Tshimanga, 2001, p. 80, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 55

¹⁷ Maus, « Le nouveau programme de l'enseignement libre » dans Congo, décembre 1938, p. 491, cité par Ilenda, 2011, p. 185.

2.2. 3. UN ENSEIGNEMENT SÉLECTIF

La sélectivité est l'une des principales caractéristiques de l'école coloniale. Lê Thành Khôi résume le caractère sélectif de cet enseignement colonial, en ces termes :

« Dans les colonies belges, la politique de l'administration scolaire est caractérisée par une forte orientation paternaliste et utilitaire. L'enseignement y est volontairement très réduit, car cette politique scolaire coloniale n'envisage pas la formation d'une élite capable d'accéder, demain, à de grands postes de responsabilité. Cependant, l'enseignement primaire est très répandu alors que l'enseignement technique et professionnel demeure peu développé ». (Lê Thành Khôi, 1971, p.17).

La sélection s'explique en fonction de la production, qui était la finalité de l'école coloniale. Comme il a été souligné plus haut, l'école coloniale servait d'outil de production pour la société industrielle. Il fallait sélectionner les gens qui avaient des aptitudes requises pour produire. Ceux qui n'en avaient pas étaient écartés. Les autorités introduisirent dans le système scolaire une méthode pour mesurer les aptitudes de tous les élèves et trier ceux dont l'administration belge avait besoin pour son développement. Cette idée est exprimée par Bavuidinsi à travers ces propos : « C'est ainsi que les colons introduisirent la politique du filtre (sélection) pour que, à partir de la formation, se révèlent les aptitudes de chacun et sélectionner les plus aptes au bénéfice de l'administration coloniale » (Bavuidinsi, 2012, p. 49).

Pour visualiser cette sélection, il nous a semblé nécessaire de montrer la façon dont l'école coloniale était structurée.

2.3. LES STRUCTURES DE L'ÉCOLE COLONIALE BELGE

L'école coloniale était constituée de deux types d'enseignement : l'enseignement primaire, et l'enseignement secondaire ou post-primaire, qui avait chacun sa motivation particulière. L'enseignement primaire était scindé en deux parties : d'abord, l'école primaire du premier degré, et ensuite l'école primaire du deuxième degré. La sélection était pratiquée déjà à partir de l'école primaire. Après les deux premiers degrés du primaire, un groupe très important d'enfants était exclu de l'école et quelques meilleurs élèves étaient accueillis à l'école secondaire. La description de ces différents degrés le montre clairement.

2.3. 1. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU PREMIER DEGRÉ

Dans l'enseignement primaire du premier degré, l'école est organisée comme suit :

« Les études y durent généralement trois ans. Elle est la plus répandue et reçoit de ce fait un grand nombre d'élèves des milieux ruraux. Son recrutement est donc quantitatif et son enseignement très élémentaire. Sa fonction prédominante est celle de répandre l'idéologie coloniale sur une grande échelle » (Edinga, 2000, p. 81).

2.3. 2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU DEUXIÈME DEGRÉ

Le deuxième degré « regroupait des élèves sélectionnés, recrutés parmi les meilleurs sujets sortant des écoles rurales et urbaines du premier degré. On préparait les élèves en vue de l'admission dans les écoles spéciales »¹⁸.

D'après Ilenda,

« Les écoles primaires du premier et du second degrés organisaient un enseignement au rabais. Elles répondaient à la logique coloniale qui consistait à dire : "ce sont soit les indigènes ou soit nous". Pour nous maintenir, notre travail dans la colonie est de rendre impossible jusqu'aux rêves la liberté de l'indigène. Il faut rendre son développement cognitif et son esprit critique nuls ». C'est le primat de l'éducation sur l'instruction » (Ilenda, 2011, p. 217).

2.3. 3. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Appelé aussi post-primaire, l'enseignement secondaire

« était essentiellement adressé à une élite sortie de l'école primaire sélectionnée pour la préparer à occuper des places subalternes dans l'administration et les entreprises coloniales. Seuls accédaient à l'enseignement secondaire les élèves qui, outre les résultats scolaires, font preuve de bonnes qualités morales. C'est ce que le colonisateur appelle "sujet de choix". Ceux-ci étaient distingués des autres élèves, par leurs attitudes de loyalisme et de discipline envers l'autorité coloniale et sa politique » (Edinga, 2000, pp. 83-84).

Cette sélection exprimait fidèlement le principe colonial selon lequel

¹⁸ Kita, 1982, p. 174, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 60

« la formation du caractère dans les pays colonisés est plus importante que celle de l'esprit ; on s'efforcera de n'orienter vers le degré supérieur d'enseignement que des élèves, qui font preuve avec les qualités d'intelligence et de travaux, de qualités morales »¹⁹

Notons, par ailleurs, que l'enseignement secondaire était subdivisé en deux parties, à savoir un enseignement secondaire spécial et un enseignement secondaire général :

« Le premier avait pour but, selon les instructeurs, d'assurer aux élèves une bonne formation générale, de donner à la majorité d'entre eux, une formation qui leur permette d'occuper des emplois intellectuels intéressants, à l'issue de leurs six ans d'études, de préparer un choix d'élèves aptes à assimiler avec succès, après leurs études, un enseignement supérieur de développement modeste. Tandis que le second, c'est-à-dire, le secondaire général, prépare un choix d'élèves à l'enseignement universitaire qui, précises les instructions, devra se créer au Congo dès que les circonstances le permettront »²⁰.

Kita souligne la pratique d'une discrimination sociale préméditée qui s'est renforcée par la distribution des compétences pédagogiques dans les établissements :

« les enseignants mieux formés sont classés dans les écoles spéciales où l'on formait l'élite pour l'administration coloniale, et l'école primaire de base où se joue l'avenir de l'enfant était laissée à des enseignants qui n'ont même pas terminé, eux-mêmes, l'école primaire » (Kita, 1982, p. 216).

L'enseignement secondaire spécial était constitué de plusieurs filières ou écoles vers lesquelles étaient orientés les élèves sélectionnés, finalistes du second degré du primaire. Ces élèves pouvaient fréquenter l'une des écoles suivantes : l'école normale, l'école de la force publique, l'école des fils des chefs, l'école des commis et l'école professionnelle.

2.3.3.1. Les écoles normales

Selon Tryphon Ilenda,

« Leur objectif est la formation des futurs instituteurs et institutrices des écoles primaires. Cette formation s'étend sur trois années. Elle poursuit un double but : amener l'élève à bien connaître toutes les matières qu'il enseignera plus tard et lui apprendre à communiquer ses connaissances aux enfants en développant

¹⁹ De Jonche : rapport colo-inter XXVe siècle 1932, p. 90, in Edinga, 2000, p. 84.

²⁰ Congo belge, p. 20, in Ilenda, 2011, p. 209

progressivement et harmonieusement toutes leurs facultés. Un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation et un cours de méthodologie sont indispensables » (Ilenda, 2011, pp. 201-203).

« Aussi le sentiment de l'honneur et de la dignité, la prédominance des intérêts généraux, les habitudes de véracité et de droiture, la pratique d'une bonne hygiène et de propreté seront au premier plan de l'enseignement et de la discipline des écoles normales »²¹.

2.3.3.2. Les écoles de la force publique

La force publique était constituée par les soldats congolais. Leurs écoles étaient construites dans les camps militaires. La formation était assurée par les militaires belges. La mission des soldats congolais de la force publique était de protéger la population et de répandre dans leurs milieux l'idéologie occidentale : Selon Edinga,

« ces écoles étaient construites dans des camps militaires et comprenaient des classes primaires, et des ateliers d'apprentissage, des écoles artisanales préparant au métier des mécaniciens vélo, cordonnier, tailleur, ajusteur... Leur but était de former quelques sous-gradés et en même temps des artisans d'élite pour le service militaire. La force publique en elle-même se présentait comme une grande école idéologique, c'est elle qui incarnait le mieux l'idéal moral colonial, et avait ainsi la mission de la répandre au sein de la population. Les soldats indigènes étaient obligatoirement des chrétiens parmi lesquels on pouvait compter des catéchistes. Fierté du colonisateur belge, la force publique était éduquée et encadrée en permanence par des officiers et sous-officiers belges » (Edinga, 2000, pp. 91-92).

2.3.3.3. Les école des fils de chefs

« La création de cette école était inspirée par la nécessité d'ordre politique. Elle est le résultat de l'hostilité que manifestaient jusque-là certains chefs traditionnels à l'égard du colonisateur. Le pouvoir colonial est persuadé que, pour implanter solidement ses assises dans le pays, il lui fallait les différentes complicités du pouvoir local

²¹ Congo Belge, 1929, Organisation de l'Enseignement libre au Congo Belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Missions nationales, Bruxelles (sous appellation commune « la brochure jaune) consulté sous www.aequatoria.be/04common/038manuels_pdf/Org.scol.1929.pdf

traditionnel. Aussi préconisait-il une certaine alliance avec des futurs chefs. La seule possibilité de les avoir, était de se retourner vers l'école ; une école spécialement réservée aux fils des chefs et des notables. Elle avait la tâche de recueillir des enfants de chefs et de notables pour leur donner une instruction primaire et les préparer après par des programmes spéciaux basés essentiellement sur les rapports avec l'administration, sur les devoirs des chefs et des notables, les égards auxquels la population a droit, enfin quelques éléments d'instruction technique et agricole. Bien entendu, tout ceci se passait d'après l'idéal arrêté de former une nouvelle génération de chefs indigènes, fidèles et soumis au colon » (Edinga, 2000, p. 92).

2.3.3.4. Les écoles de commis

« Elles ont comme finalité de former des employés auxiliaires appelés à travailler au quotidien avec les Européens dans la fonction publique ou dans des entreprises privées. Le contenu de formation des écoles de candidats commis est presque semblable à celui des écoles du deuxième degré de l'école primaire. Cependant, destinés à travailler aux côtés des Européens et compte tenu du caractère propre aux tâches qui leur sont confiées, quelques notions relevant de certaines disciplines entre autre la sténographie complètent la formation des candidats commis ». (Ilenda, 2011, pp. 200-201).

Selon Odimba, « Les candidats commis reçoivent un enseignement essentiellement professionnel et utilitaire » (Odimba, 1999, p. 44)

2.3.3. 5. Les écoles professionnelles

On regroupe sous cette appellation toutes les écoles dont la finalité de la formation est de donner à l'élève un savoir-faire requis pour un métier. La formation s'étale sur trois ans. Il existe deux types de formations :

➤ La formation des agents des métiers

Selon Mopondi Bendeko,

« pour construire les bâtiments et les moyens de communication (routes, chemins de fer, *etc.*), l'administration coloniale et les missionnaires ont eu besoin

de former les maçons, charpentiers, menuisiers, cantonniers, *etc.* Les missionnaires et les sociétés privées ont donc créé des écoles et des métiers manuels comme les écoles professionnelles (quatre ans) orientées vers la menuiserie, maçonnerie, charpenterie, construction, mécanique, plomberie, *etc.* »²².

➤ La formation des auxiliaires agricoles, miniers et médicaux

D'après ce même auteur,

« L'État Indépendant du Congo devait augmenter sa productivité pour consolider la puissance de la métropole au niveau international. Pour cela, des cadres moyens compétents assurant un niveau élevé de production devaient être formés. Les missionnaires ont alors créé des écoles de moniteurs agricoles.¹⁹.

Il continue sa réflexion en déclarant ce qui suit :

« Il en a été de même dans le domaine minier où les ingénieurs venaient de la métropole et travaillaient avec les agents initiés au travail des mines (les mineurs). Ces derniers avaient été formés dans des structures mises en place dans les lieux d'exploitation de ces minerais ou envoyés en stage en métropole. Nous citerons par exemple l'école agricole, l'école de mines, les écoles de formation des cheminots, soudeurs, chauffeurs, machinistes, forgerons »¹⁹.

Enfin, il décrit les circonstances de la création des structures sanitaires. En effet,

« pour augmenter sa production, l'administration avait besoin d'une main d'œuvre en bonne santé. Elle a alors mis en place des structures paramédicales permettant de suivre les populations, notamment dans les cas des épidémies les plus ravageuses, en l'occurrence la malaria, le choléra, la maladie du sommeil *etc.* On a ainsi, dans les plantations et dans les missions comme dans les villes proches créé des hôpitaux et des structures de formation paramédicale. Les instituts d'enseignement médical ont été créés pour former des infirmiers, aides-infirmiers, sages-femmes et assistants médicaux, qui tous ont été encadrés par des médecins venus de la métropole »¹⁹.

Edinga s'est également penché sur les écoles des sociétés minières et industrielles, relevant qu' :

²² Mopondi B., Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo, p. 3 consulté sur <http://www.congoforum.be/upldocs/L%20ENSEIGNEMENT%20EN%20RDC%20SELON%20LE%20PROF%20MOPONDI.pdf>

« après la première guerre mondiale, plusieurs grandes sociétés coloniales entre autres l'Union Minière du Haut-Katanga, les huileries du Congo, le Kilo-moto, les sociétés des chemins de fer ont entrepris la formation de leur personnel technique. La formation donnée dans ces écoles était uniquement professionnelle, liée directement à la pratique. Elles avaient comme finalité première la mise sur pieds des ouvriers semi-qualifiés ou qualifiés pour des différentes tâches techniques que réclamait impérativement l'exploitation coloniale. Compte tenu de cette extrême nécessité, les écoles devaient faire un simple dressage : la préoccupation n'était pas de former des cadres techniques capables de se conduire tout seul, mais simplement des exécuteurs automates » (Edinga, 2000, p. 95).

Cette sélection est également perceptible dans les méthodes d'enseignement. Ainsi, selon Mokonzi, la méthode d'enseignement de l'époque coloniale présente deux acteurs impliqués dans le processus enseignement-apprentissage, à savoir le maître et l'élève se trouvant dans une relation verticale et présentant deux postures différentes :

- le maître avec la posture de domination,
- l'élève en position de dominé.

Il compare la relation entre l'enseignant et l'élève à celle du maître et de son esclave ; le maître traite son esclave comme il veut, lui dit tout ce qu'il souhaite lui faire savoir, *etc.*, tandis que l'esclave subit et obéit à toutes les consignes du maître. Interprétant l'idée de l'auteur, nous pouvons dire qu'une telle relation pédagogique, marquée par la domination et la soumission favorise la sélection, dans la mesure où elle ne permet pas l'épanouissement de tous dans l'apprentissage. Ceux qui savent se soumettre arrivent jusqu'au bout, mais ceux qui en sont incapables s'arrêtent en cours de route. La démarche pédagogique fondée sur le dialogue et la négociation permet aux élèves d'atteindre les objectifs visés. Nous aurons l'occasion d'en parler dans la deuxième partie de notre travail. Mokonzi souligne que cette méthode, qui est d'usage dans le système d'enseignement en RDC depuis l'époque coloniale jusqu'à aujourd'hui handicape l'amélioration de son système scolaire. À travers ces propos, il met en exergue une

« didactique du maître et de l'esclave, fondée sur une relation verticale entre les deux acteurs du processus enseignement-apprentissage, relation d'imposition et non de collaboration. Didactique du savant et de l'ignorant, en fonction de laquelle l'éducation

ne peut développer une conscience nationale susceptible d'impulser le développement du pays au lendemain de son indépendance. Ces pratiques laisseront des traces profondes dans la tradition pédagogique et constituent, aujourd'hui encore, l'un des grands obstacles à la réforme de l'enseignement congolais» (Mokonzi, 2009, p. 12).

2.4. LES CONSÉQUENCES DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE COLONIALE

Les conséquences de la politique éducative belge peuvent être regroupées en deux points qui sont la déscolarisation massive des jeunes congolais et la carence en personnel qualifié au lendemain de l'indépendance. Au sujet du premier point, le système scolaire basé sur la sélection, a créé un déséquilibre, qui, selon Mokonzi,

« se traduit, à l'indépendance, par une pyramide scolaire ayant une base très large et un sommet très étroit. En effet, en 1960, la scolarisation touche à tous les niveaux plus ou moins 1791268 élèves et étudiants répartis ainsi :

- 1 730 365 élèves au primaire, soit 96,60 % des effectifs ;
- 60 129 élèves au secondaire, soit 3,36 % des effectifs;
- 774 étudiants au supérieur, soit 0,04 % . » (Mokonzi, 2009, p. 37).

Les élèves qui ne réussissaient pas ne recevaient pas un encadrement scolaire particulier. Ils restaient dans leurs villages où ils augmentaient le nombre des analphabètes. Et pourtant, il était possible de leur assurer une scolarisation pouvant tenir compte des capacités intellectuelles de chacun. Promouvoir les diverses potentialités des élèves congolais ne figurait pas parmi les objectifs de l'école coloniale. Cette idée est exprimée à travers cette assertion de Kita :

« La politique coloniale de la stricte sélection a créé la perdition scolaire, l'analphabétisation et la déscolarisation d'un grand nombre d'enfants congolais. Une telle politique scolaire n'a pas promu la richesse de la diversité des potentialités de chaque élève congolais, parce que justement la finalité de cette sélection à outrance était de créer une stratification, une pyramidisation de la société caractérisée par une base très large et un sommet effilé. » (Kita, 1982, p. 191).

Il est important de noter que cette masse des jeunes Congolais déscolarisés et analphabètes n'était pas un souci pour les autorités coloniales belges. La préoccupation de l'école coloniale

était de former une petite élite des jeunes Congolais qui recevaient, à la fin de leur formation, la mission de travailler comme des auxiliaires des blancs. Les autorités scolaires de cette époque se sont battues bec et ongles pour atteindre l'objectif qu'elles s'étaient fixé, celui de fournir des cadres subalternes à l'administration coloniale belge. À ce propos, A. Moumouni affirme que :

« l'enseignement colonial avait effectivement réussi à fournir à l'administration coloniale les divers cadres subalternes qui lui étaient indispensables: interprètes, commis, moniteurs, infirmiers, médecins, instituteurs. Que le nombre en ait été restreint, cela était en parfaite conformité avec la politique générale et la doctrine impérialiste, dont l'enseignement n'était qu'un auxiliaire ; ce n'était là que la simple conséquence des buts utilitaires de l'enseignement colonial » (Moumouni, 1998, p. 59).

La priorité pour l'école coloniale était de former des personnes capables de travailler avec les colonisateurs européens. La masse des analphabètes n'était pas concernée par l'enseignement colonial.

La carence en personnel qualifié après l'accession du Congo à l'indépendance s'explique par le fait que les colonisateurs n'ont jamais eu le souci de former beaucoup de Congolais qualifiés qui pouvaient assurer le développement de leur pays après leur départ. Les quelques vingt universitaires congolais qu'ils avaient formés ne pouvaient pas faire face à tous les défis qui se sont présentés après leur départ précipité. Tous les services étaient bloqués après le retour précipité des Belges dans leur pays. Au lendemain de l'indépendance, la plupart d'entre eux sont revenus en Belgique. Les écoles gérées par l'État étaient complètement abandonnées. La situation était moins catastrophique dans les écoles catholiques, parce que les missionnaires en assuraient la gestion. On n'avait ni un commissaire de district, ni un agent territorial, ni un officier supérieur dans l'armée, ni un médecin, ni un avocat. Le pays était dépourvu d'instances décisionnaires. On se demande comment il ne s'est pas disloqué alors. Les quelques Congolais, à qui les Belges avaient donné une formation rudimentaire et qui étaient leurs subalternes étaient incapables de prendre leur relève. À ce propos, Ilenda affirme que « la conséquence de cette politique éducative coloniale, à la veille de l'indépendance est que le Congo s'est retrouvé sans cadre et une masse de subalternes » (Ilenda, 2011, p. 38).

CHAPITRE 3 - L'ENSEIGNEMENT EN RDC

DURANT LA PÉRIODE POSTCOLONIALE

3.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS PENDANT LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE (1960-1965)

3.1.1. UN ENSEIGNEMENT PLURIEL

Les autorités de la première république, après le départ des colons belges, sentirent la nécessité de restructurer l'école coloniale en remplaçant le système sélectif par le pluralisme afin de scolariser plusieurs jeunes Congolais. Le pluralisme est l'œuvre des réformes scolaires qui se sont succédées pendant les dix premières années de l'indépendance de la RDC, dont les plus importantes sont les suivantes : les réformes scolaires de 1960, de 1961, de 1962 et de 1964. Ilenda précise que le but de ces réformes était de

« reconsidérer et de restructurer radicalement l'école coloniale pour passer des écoles de métiers à des véritables écoles primaires et secondaires, chacune d'une durée de six ans d'études, ouvertes à tous les fils et à toutes les filles du pays. La promotion humaine devient la philosophie qui soutient et oriente toute action éducative » (Ilenda, 2011, p. 40).

3.1.2. LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1960

La réforme scolaire de 17 juin 1960

« décréait la liberté de l'enseignement et imposait aux pouvoirs publics le devoir de mettre tout en œuvre pour assurer à tous les Congolais l'accès à l'enseignement en créant les établissements nécessaires et en subsidiant les établissements privés présentant les garanties souhaitables »²³.

Selon le ministère de l'EPSP, cette réforme a été fructueuse, car à cette époque-là, il s'était manifesté

²³ Article n° 13 de « La loi fondamentale de la République Démocratique du Congo » de 1960, cité par Bavuidinsi, 2012, p.72

« une demande accrue de scolarisation. Il a plu, à cet égard, d'augmenter le taux de celle-ci par une politique de scolarisation intensive, de démocratiser l'enseignement et d'écarter la sélection jugée sévère et discriminatoire. Il fallait aussi se conformer aux décisions de la conférence d'Addi-Abeba de 1961 sur l'éducation et le développement dont l'objet retenu était la scolarisation de 15 % au niveau de l'enseignement secondaire, alors que le Congo en était à 3 % seulement. L'objectif de la même conférence en 1962 pour 1980 était la scolarisation à 100 % des jeunes africains de six à douze ans »²⁴.

3.1.3. LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1961

Pour marquer la rupture avec l'enseignement sélectif et introduire la massification de l'enseignement, la réforme scolaire de 1961 a adopté quelques principes fondamentaux, tant au niveau primaire qu'au secondaire.

- Au niveau primaire, cette réforme scolaire a adopté le principe de l'éducation fonctionnelle. D'après ce principe :

« l'éducation doit tenir compte des intérêts de l'enfant, de ses besoins et de ses tendances. Elle doit être adaptée au milieu congolais et le français choisi comme langue d'enseignement, bien que la possibilité de recourir à une langue congolaise soit également permise » (Mokonzi, 2009, p. 43).
- Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, la réforme prévoyait la formation des cadres moyens et supérieurs qui faisait défaut et la création aussi rapide que possible du cycle d'orientation de deux ans et du second cycle d'une durée de quatre ans.

« Les deux premières années de cet enseignement, de caractère plutôt général, ne se préoccupent pas des sections d'études qui apparaissent seulement à partir de la troisième année. Le second cycle comprend à son tour deux ramifications : le cycle court d'une durée de deux à trois ans et le cycle long qui se déploie plutôt sur quatre ans » (Mokonzi, 2009, p. 43).

Ilenda précise qu'un des buts du cycle d'orientation était

« d'offrir un accès équitable à l'enseignement secondaire au cours des premières

²⁴ Ministère de l'EPSP, Réformes du système éducatif congolais de 1960 à 1998, Kinshasa, Secrétariat Général, Janvier 2009, p. 2, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 72.

années d'enseignement. Un programme commun qui consolide les acquis de base et prépare à une bonne orientation. Il est question de mettre fin à la sélection et à l'orientation précoce mises en place par le système scolaire colonial » (Ilenda, 2012, p. 40).

3.1.4. LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1962

Cette réforme scolaire

« unifiait les structures et programmes d'études primaires en cycle long de six ans de trois degrés (élémentaire, moyen et terminal) comprenant deux ans pour chacun. Elle avait arrêté le certificat comme titre de fin de cycle ; l'âge d'admission au moins de six ans accomplis, au plus neuf ans pour les filles dans l'année civile en cours »²⁵.

L'objectif de cette structure unifiée de l'école primaire était de « préparer tous les jeunes à l'école secondaire et, après, à l'université »²⁶.

Ilenda précise que cette réforme portant sur l'unification de l'école primaire avait deux buts :

- Elle voulait d'abord
 - « mettre fin à la distinction jugée discriminatoire entre les écoles dites "écoles ordinaires" et les "écoles sélectionnées", et entre les écoles des filles qui les limitaient aux foyers et les écoles des garçons qu'on préparait à accéder au secondaire » (Ilenda, 2011, p. 41).
- Et ensuite, elle voulait conférer à l'école primaire un véritable rôle de préparation à tout le système de l'enseignement :
 - « l'enseignement primaire n'est pas en lui-même une fin en soi, ni comme à l'époque coloniale un cycle terminal, mais le premier degré de tout le système éducatif. Il construit la personnalité de base de l'enfant... Sa mission d'hier qui consistait à être la pépinière de formation aux métiers se transforme complètement. Il devient une préparation à l'enseignement secondaire » (Ilenda,

²⁵ Ministère de l'EPSP, Réformes du système éducatif congolais de 1960 à 1998, Kinshasa, Secrétariat général, Janvier 2009, p. 3. cf. aussi l'ordonnance n° 174 du 17 octobre 1962, in Bavuidinsi, 2012, p. 76

²⁶ Amuri Mpala Lutebele, Le pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire en république démocratique du Congo : une stratégie de développement durable, p. 14, cf. site : <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-amuri.pdf>, in Bavuidinsi, op.cit., p. 76

2011, p.41).

Cette réforme scolaire de 1962 s'est occupée également de l'unification de l'enseignement secondaire. Ainsi, les écoles secondaires étaient regroupées,

« en 1961-1962, administrativement en cinq réseaux ou régimes de gestion :

- les écoles officielles, administrées et financées par l'État ;
- les écoles officielles congréganistes, administrées par les religieux catholiques et financées par l'État ;
- les écoles subsidiées catholiques, administrées par les associations et subventionnées par l'État ;
- les écoles protestantes, administrées par les associations protestantes et subventionnées par l'État ;
- les écoles non subsidiées, administrées et financées soit par des particuliers, religieux ou laïcs, soit par des sociétés agricoles ou industrielles.

Et bien souvent, le régime officiel congréganiste et le régime subsidié catholique se confondaient sous la rubrique « réseau catholique » (Busugutsala, 1997, p. 130).

3.1.5. LA RÉFORME SCOLAIRE DE 1964

La date du 1^{er} Août 1964 a été marquée par la promulgation de la constitution de la République Démocratique du Congo, en remplacement de la Loi Fondamentale. C'est la première constitution du pays, connue sous le nom de la constitution de Luluabourg, élaborée en 1964, qui a initié ce qu'on a appelé, à l'époque, l'enseignement national. Dans les articles 33 à 37 du titre II de la constitution intitulé « des droits fondamentaux » se trouvaient des principes sur l'enseignement, dont les plus importants sont les suivants : l'obligation, la gratuité, la liberté de l'enseignement et la liberté religieuse. Le premier principe stipule que « tous les congolais ont droit à l'éducation. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. L'enseignement est obligatoire et gratuit jusqu'à l'âge prévu par la loi »²⁷. Busugutsala affirme que ces deux principes n'ont jamais été réalisés,

« à cause des contraintes résultant du trop petit nombre d'écoles par rapport aux besoins d'une scolarisation généralisée. Néanmoins, l'opinion était convaincue du bien-fondé de ces deux principes : obligation scolaire et gratuité constituent ainsi le

²⁷ Cf. l'article n°33 de la constitution de 1964 de la République Démocratique du Congo, in Bavuidinsi, 2012, p. 78.

moyen le plus efficace de lutter contre l'analphabétisme et de protéger la jeunesse contre l'abandon moral et ses conséquences » (Busugutsala, 1997, p. 139).

Le deuxième principe constitutionnel, provenant du premier, accorde le droit à toute personne de créer une école moyennant le respect de certaines conditions prévues par la législation scolaire. Ainsi cette loi précise que « l'enseignement est libre. Il est toutefois soumis à la surveillance des pouvoirs publics dans les conditions fixées par la loi nationale »²⁸. Les conditions à remplir pour organiser une école portaient sur :

« l'hygiène et la salubrité, la moralité, la qualification du personnel, le respect des horaires et des programmes prescrits. Et les écoles créées dans ce cadre sont des établissements à part entière de l'enseignement national, au même titre que ceux organisés par les pouvoirs publics » (Busugutsala, op. cit., p. 140).

Ainsi, l'enseignement national comprenait :

« les établissements organisés par les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement agréés, organisés par les particuliers. Le fonctionnement des écoles faisant partie de l'enseignement national est à la charge des pouvoirs publics. Les fonds affectés au fonctionnement de l'enseignement national sont répartis entre ces écoles, compte tenu du nombre effectif de leurs élèves »²⁹.

En son article 24, la constitution promulguait la liberté religieuse et garantissait explicitement la formation morale et spirituelle des élèves dans les écoles : « les établissements d'enseignement national assurent, en collaboration avec les autorités religieuses intéressées, à leurs élèves mineurs dont les parents le demandent et à leurs élèves majeurs qui le demandent, une éducation conforme à leurs convictions religieuses »³⁰. Ainsi, tenant compte de la liberté religieuse, un droit dont jouit tout homme, toute discrimination dans l'enseignement national était exclu: « tous les Congolais ont accès aux établissements d'enseignement national sans distinction de lieu, d'origine, de religion, de race ou d'opinion politique ou philosophique »³¹.

Busugutsala affirme que

« la constitution de 1964 conférait à l'État un rôle central, mais non exclusif en matière d'enseignement. De même, elle consacrait l'unité dans le pluralisme du système scolaire, instrument nécessaire autant de l'intégration sociale et nationale que

²⁸ Cf. l'article n° 34 de la constitution de la République Démocratique du Congo, de 1964, in Bavuidinsi, 2012, p. 78.

²⁹ Cf. l'article n° 35 de la constitution de 1964, in Bavuidinsi, 2012, p. 79.

³⁰ Cf. l'article n°36 de la constitution de la République Démocratique du Congo, de 1964, in Bavuidinsi, 2012, p. 79.

³¹ *Ibid.*

du développement personnel de l'individu » (Basugutsala, p.141).

3.2. LES RETOMBÉES POSITIVES DES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT

Grace aux réformes d'enseignement de 1960 à 1965, l'école de la première république, a connu, au cours des dix premières années de l'indépendance du Congo,

« un développement spectaculaire aussi bien sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif... La RDC s'était ainsi engagée dans une expérience sans précédent. Elle se détournait apparemment radicalement de l'éducation coloniale et instaurait un système d'enseignement correspondant aux progrès les plus sûrs de la pédagogie moderne (Gasibirege, 1979, pp. 221-236).

Selon Mokonzi, sur le plan quantitatif,

« ces réformes des années 60 ont eu des retombées intéressantes dans le secteur scolaire. Elles avaient généré une importante expansion de la scolarisation. De 1 781 268 élèves et étudiants en 1956-1960, l'effectif de la population scolaire passait à 2 196 434 en 1965-1966. Les six premières années de l'indépendance voyaient ainsi cette population enregistrer un taux d'accroissement global de 22,62 %, soit une moyenne annuelle de 3,77 %. » (Mokonzi, 2009, p. 45).

En sus, selon le même auteur,

« l'expansion de l'enseignement supérieur s'expliquait par la création des institutions d'enseignement supérieur pédagogique, devant soutenir le développement de l'enseignement du premier et du second degré, et des institutions d'enseignement supérieur technique, voire d'une université protestante (université libre du Congo), à Kisangani, en 1963. En 1970, la RD Congo s'était dotée d'un important réseau d'enseignement supérieur comprenant trois universités, treize instituts supérieurs pédagogiques et onze instituts supérieurs techniques » (Mokonzi, 2009, p. 48).

Sur le plan qualitatif, le même auteur déclare que

« pendant cette même période, l'enseignement [...] est en adéquation avec les besoins du marché d'emploi. Aussi le chômage des diplômés est-il quasi inexistant. Par contre, les finalistes des cycles secondaire et universitaire sont réquisitionnés par l'État avant l'obtention des diplômes d'études. Par ailleurs, les enseignants ne se plaignaient pas trop du niveau des élèves. Le temps d'apprentissage de ces derniers était assez

important. L'équipement des écoles, en matériel didactique et en manuels, était assez satisfaisant. L'inspection scolaire jouait adéquatement son rôle dans l'encadrement des directeurs et des enseignants. Bref, les principaux ingrédients d'une éducation de qualité étaient réunis » (Mokonzi, 2009, p. 47).

Selon Martin Ekwa,

« L'élan du développement lancé par ces réformes de l'enseignement fait qu'en vingt ans le Congo parvint à former une élite intellectuelle suffisante pour son développement. Il avait des ingénieurs, des médecins, des juristes et des professeurs dans toutes les facultés universitaires. Ceux-ci pouvaient effectuer des recherches dans la plupart des disciplines scientifiques. Le Congo était parvenu à prendre en mains tout son système éducatif, de l'école primaire à l'université » (Ekwa, 2004, *in* Mokonzi, 2009, p.47).

Il importe de souligner qu'aucune réforme scolaire n'a changé la méthode qui est d'usage dans les écoles de la RDC jusqu'à aujourd'hui et qui entrave l'amélioration du système scolaire de la RDC. À ce propos, Ilenda déclare que ces réformes ont échoué

« du point de vue méthodologique. Les méthodes, en effet, sont celles de l'époque coloniale, c'est-à-dire, une trop grande part accordée à la mémorisation au détriment des habiletés cognitives supérieures ; au primat de la rhétorique, de l'éloquence et des habiletés linguistiques sur la réflexion et la créativité » (Ilenda, 2011, p. 41).

Mais ce système éducatif congolais s'effondra avec la deuxième république.

3.3. L'ENSEIGNEMENT PENDANT LA DEUXIÈME RÉPUBLIQUE SOUS LE RÈGNE DE MOBUTU (1965 - 1997)

3.3.1. LA DÉCONFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT CONGOLAIS

Sur le plan éducatif, la deuxième République, dirigée par le président Mobutu, sera marquée par l'étatisation de l'enseignement national. Selon Marc Poncelet, « la seconde guerre scolaire, postcoloniale celle-là, est ouverte à l'initiative du régime MPR (Mouvement Populaire de la Révolution) qui décréta en 1971 l'étatisation complète de l'éducation et la

nationalisation des équipements scolaires »³². Pour nationaliser les écoles, les autorités gouvernementales se sont appuyées sur l'idéologie de la laïcité, qui, dans leur pensée, signifiait « la non-confessionnalité de l'État, c'est-à-dire que la structure juridique de l'État n'implique aucune option religieuse ; elle reste en deçà de l'option religieuse » (Busugutsala, 1997, p. 152). En vertu de la laïcité, elles ont « voulu une école laïque, c'est-à-dire une école non pas sans Dieu, mais débarrassée de toute tutelle du clergé, ouverte à tous les enfants, quelles que soient leurs croyances, ne donnant aucun enseignement religieux en son sein » (Auduc, 2008, p. 229). C'est dans ce contexte que se situe la réforme concernant l'enseignement supérieur et universitaire du mois du mois d'aout 1971, qui stipulait ce qui suit :

« il est créé sous la dénomination "Université Nationale du Zaïre" un établissement supérieur jouissant de la personnalité civile et soumis à la tutelle du Ministère de l'éducation nationale. L'université Nationale du Zaïre comprend des campus universitaires et des instituts d'enseignement technique et pédagogique. Elle est administrée par un conseil d'administration comprenant : le Ministère de l'éducation nationale, le recteur, les vice-recteurs des campus universitaires, le président du conseil général des instituts supérieurs pédagogiques, le président de l'office général des instituts supérieurs techniques, le président de l'office national de la recherche scientifique, deux délégués du parti désigné par le bureau politique pour chaque session du conseil »³³.

Parlant de cette réforme, Mokonzi précise qu'elle consistait

« essentiellement en l'unification des structures et en la centralisation de la gestion des établissements. C'est la création de l'Université Nationale du Zaïre (Unaza). Ainsi, toutes les trois universités de l'époque (Lovanium, l'Université Officielle du Congo et l'Université Libre du Congo) et tous les instituts supérieurs pédagogiques et techniques, créés soit par l'État, soit par les Églises, sont placés sous l'autorité d'un seul conseil d'administration et d'un seul rectorat, les universités devenant, du coup, des *campus* universitaires » (Mokonzi, 2009, pp. 53-54). Dans le cadre de cette réforme universitaire qui stipulait la séparation entre le domaine laïc du religieux, les facultés de théologie ne furent pas partie de l'université nationale du Zaïre, à partir de

³² Poncelet Marc et al. « La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybride et résilience », 2/2010, N°54, p. 12. URL : www.cairn.info/revue-autrepart-2010-2-page-23.htm.

³³ Cf. les articles 1^{er} et 4^e de l'ordonnance-loi N° 71-075 du 6 août 1971 portant sur la création de l'Université Nationale du Congo, ordonnance publiée dans Moniteur congolais, 20 (1971), p. 929, in Bavuidinsi, 2012, p. 86.

décembre 1975. Cette réalité est affirmée par Matangila : « le 30 décembre 1975, les facultés de théologie (catholique comme protestante) furent supprimées de l'UNAZA par le bureau politique du MPR. L'Épiscopat catholique transféra la faculté de théologie à Limeté (Kinshasa) qui fonctionna en toute autonomie » (Matangila, 2003, p. 25).

Selon le même auteur, ce qui était caché derrière l'unification et la centralisation des universités et instituts supérieurs privés et officiels,

« c'était la fin des contestations et des revendications des étudiants, l'encadrement politique et idéologique du monde national universitaire complexe, laïc et placé sous le contrôle de pouvoir de l'État » (Matangila, 2003, p.25).

Mais selon Bavuidinsi complétant Matangila « la politisation de l'enseignement ne s'est pas limitée seulement au niveau supérieur, mais elle a embrassé aussi les niveaux primaire et secondaire » (Bavuidinsi, 2012, p.88). Mokonzi précise que « par cette décision, l'État devient le seul pouvoir organisateur des écoles » (Mokonzi, 2009, p. 55). Pour sa part, De Ketele souligne que cette réorganisation des établissements secondaires et universitaires « offrait l'avantage au plan politique d'un contrôle de l'engagement de l'intelligentsia dans l'idéologie mobutiste en plein essor. Le système académique était politisé » (De Ketele & Mukeni-Beya, 2006, p. 22). Pour asseoir son pouvoir dans les écoles tant primaires, secondaires qu'universitaires, l'État a pris un certain nombre des mesures, dont « la substitution du cours d'éducation politique, portant fondamentalement sur le "mobutisme", au cours d'éducation morale et religieuse ; la fonctionnarisation du métier d'enseignants. Ainsi les enseignants et les inspecteurs deviennent les fonctionnaires de l'État » (Mokonzi, 2009, p. 55). Le professeur Mokonzi souligne aussi que l'État a pris d'autres mesures et supporté des pratiques qui sont indéniablement anti-pédagogiques, notamment :

- « L'instauration du système d'alternance consistant à utiliser les mêmes locaux pour le fonctionnement de deux écoles différentes, l'une dans l'avant-midi et l'autre dans l'après-midi ;
- l'augmentation progressive des effectifs des élèves par classe ;
- la suppression des subsides alloués au fonctionnement des établissements scolaires ;
- la nomination des autorités scolaires sur la base du militantisme et non en fonction des critères de compétence professionnelle » (Mokonzi, 2009, p. 55) ;

Dans le même cadre, De Ketele a énuméré quelques conséquences de la politisation du système scolaire :

« les critères de recrutement à l'université sont assouplis, on passe de 60 % 50 %³⁴ ; l'épreuve d'orientation est supprimée; la sélection de meilleurs candidats ne se fait plus ; l'explosion démographique de la population estudiantine difficile à contenir ; l'augmentation flagrante des taux d'échec ; des performances très faibles des produits formés » (De Ketele & Mukeni-Beya, 2006, pp. 22-23).

Les autorités de la deuxième république ont pris des mesures et des pratiques incontestablement anti-pédagogiques, qui n'ont pas tardé à compromettre ce système scolaire et à en ternir son image. C'est cette crise de l'enseignement congolais qui a contraint le Président Mobutu à procéder à la rétrocession des écoles aux églises.

3.3.2. LA RÉTROCESSION DES ÉCOLES AUX CONFESSIONS RELIGIEUSES

La rétrocession a été initiée en 1977 par les autorités congolaises seulement trois ans après l'étatisation des écoles. Cette rétrocession consiste à « restituer aux églises catholique, protestante et kimbanguiste la gestion des écoles qui leur appartenait dans le passé » (Mokonzi, 2009, p. 56). Les instances gouvernementales congolaises comprirent très rapidement que « s'occuper seul de tout le système éducatif, du primaire à l'université constitue, ni plus ni moins, un fardeau dont le gouvernement mesure de plus en plus le poids et dont il veut à tout prix se décharger » (Mokonzi, 2009, p. 55). Selon Bavuidinsi, en réalité, cette rétrocession ne signifie pas la décentralisation, mais une forme de déconcentration, car :

« il (l'État) avait accordé simplement le mandat aux Églises tout en restant le seul pouvoir organisateur. C'est pour ainsi dire que malgré l'apparence de la lettre, l'esprit de la convention traduit l'attitude d'un État "patron" face à son subordonné, l'Église » (Bavuidinsi, 2012, p. 90).

Dans ce même cadre, Mokonzi précise que :

« La restitution ne signifie nullement la renaissance de la liberté d'initiative, de la démocratie et du pluralisme, principes qui définissaient jadis l'enseignement national. Dans la convention signée entre l'État et les Églises, il est clairement stipulé que le premier est le pouvoir organisateur des écoles, les secondes jouissant simplement du pouvoir du statut des gestionnaires » (Mokonzi, 2009, p. 56).

³⁴ Il s'agit de l'assouplissement du taux de réussite aux épreuves exigibles qui passe de 60 % à 50 %.

Le même auteur continue en disant :

« En vertu de cet accord, désormais il n'y aura pas d'écoles catholiques, protestantes et kimbanguistes, mais des écoles conventionnées catholiques, conventionnées protestantes et conventionnées kimbanguistes. Par ailleurs, certaines mesures prises et pratiques acquises pendant la période d'étatisation des écoles ne vont pas disparaître au nom de la rétrocession » (Mokonzi, 2009, p. 56).

3.3.3. LA RÉFORME DE JUIN 1980

Suite au fait que « la forte centralisation de l'administration de l'UNAZA ne peut guère impulser l'efficacité de la gestion des établissements » (Mokonzi, 2009, p. 56), la réforme du 1^{er} juin 1981 marqua la fin de l'UNAZA et fut décidée par le comité central du MPR. En vertu de cette réforme :

« les universités eurent chacune son autonomie et sa personnalité juridique, sous l'autorité d'un seul conseil d'administration des universités. Chaque institut supérieur aussi devait fonctionner de façon autonome avec son conseil d'administration. Chaque conseil d'administration fut l'organe de contrôle et de décision de son établissement » (Matangila, 2003, p. 26).

Mais il y a lieu de se demander si la réforme de 1981 a accordé aux universités et aux instituts supérieurs une véritable autonomie. Selon Mokonzi :

« La réforme de 1981 n'est-elle pas simplement une déconcentration, lorsqu'elle n'accorde pas aux gestionnaires la possibilité de procéder au recrutement du personnel scientifique au regard des besoins de leurs institutions, lorsque les grandes décisions sur les normes d'inscription, sur le contenu des programmes... sont du ressort du pouvoir central ? » (Mokonzi, 2009, p. 57).

3.3.4. LA LOI-CADRE DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL DE 1986, 1987 ET 1989

Elle a été promulguée le 23 septembre 1986. Elle « exigeait une gestion rationnelle du système éducatif congolais. On arriva alors à la consécration de la souveraineté sur l'ensemble du système éducatif, à la détermination des droits et des devoirs des parents, des élèves et du personnel enseignant » (Bavuidinsi, 2012, p. 93). La loi-cadre de 1987

« fut accompagnée par les études de la banque mondiale sur la rationalisation de l'enseignement supérieur et universitaire. On vise une formation capable de répondre aux exigences de l'économie nationale, une utilisation maximale et efficace des ressources limitées allouées à l'enseignement par un assainissement rationnel, la promotion d'un enseignement de qualité par les normes et les méthodes appropriées. Malheureusement, les pillages et l'arrêt des cours (1992-1993) constituèrent une perturbation pour la mise en œuvre de ces études » (Matangila, 2003, p. 27).

Le 29 avril 1989, l'État modifia la décision étatique du 11 avril 1986 qui lui accordait le monopole de la création des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. Léon Matangila précise que

« dès lors, les particuliers, personnes physiques ou morales, qui remplissaient les conditions exigées par la loi-cadre, après agrément accordé préalablement par ordonnance présidentielle, pouvaient créer des établissements d'enseignement supérieur et universitaire. Il devient claire que chaque établissement devait avoir son propre conseil d'administration ; un conseil académique serait un organe d'harmonisation et de coordination académique. Seulement, le début de démocratisation des instituts politiques du 24 avril 1990 n'a pas permis l'application de ladite décision » (Matangila, 2003, p. 27).

3.3.5. LA CONFÉRENCE NATIONALE SOUVERAINE (1991-1992)

La conférence Nationale Souveraine s'est déroulée à Kinshasa de 1991 à 1992. Ce forum national a réuni quelques représentants du peuple congolais pour « l'évaluation de la situation générale du pays » (Bavuidinsi, 2012, p. 97). L'éducation figurait à l'ordre du jour de cette grande rencontre nationale. « Compte tenu de son impact dans le développement intégral de l'homme comme de la communauté » (Matangila, 2003, p. 28), l'éducation devait être débattue lors de ces assises. Pendant ce forum, les différentes discussions sur celle-ci ont mis l'accent

« sur la finalité de l'enseignement en tant que vecteur du développement, des transformations sociales. On requit du professeur de l'enseignement universitaire et supérieur d'être non un simple transmetteur de connaissance, mais bien plus un éducateur. Quant à la professionnalisation, on insista sur l'initiation des jeunes à l'apprentissage par soi-même pour favoriser l'acquisition du goût de

perfectionnement. Il s'agissait de la revalorisation de la formation permanente » (Matangila, 2003, p. 28-29).

L'université fut envisagée davantage

« comme un lieu de formation à l'excellence en vue de promouvoir les transformations constructives et positives dont le pays a besoin. Les contacts et les concertations avec le monde de travail apparurent comme indispensables pour la promotion des programmes d'enseignement adaptés aux réalités nationales et internationales afin d'encourager le développement intégral du Congolais et de la communauté congolaise » (Matangila, 2003, pp. 28-29).

3.4. L'IMPACT DES RÉFORMES DE LA DEUXIÈME RÉPUBLIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT

Pendant la deuxième République, les autorités congolaises ont pris quelques initiatives afin d'améliorer la qualité du système d'enseignement, en passant par la rétrocession des écoles de 1977, la réforme de 1981, la loi-cadre de l'enseignement de 1986, de 1987 et de 1989 et la conférence nationale souveraine (CNS). Mais toutes ces réformes n'ont pas atteint leurs objectifs. Elles n'ont pas pu libérer l'école congolaise de la crise qui se fait sentir encore aujourd'hui avec acuité. Notre affirmation s'appuie :

- sur le constat de Mokonzi sur l'inefficacité de ces réformes scolaires de la deuxième république :
 - « la rétrocession n'a pas permis de juguler les méfaits de la politisation du système. En outre, contrairement à ses ambitions, la loi-cadre n'a pas réussi à mettre de l'ordre dans le secteur de l'enseignement. De même la charte nationale de l'éducation et les résolutions prises par la CNS ont été de véritables mort-nés car n'ayant pas été mises en application. Bref, les opérations de sauvetage amorcées jusqu'alors n'ont pas permis à l'école congolaise de sortir du gouffre » (Mokonzi, 2009, p. 59).
- sur les entretiens menés auprès du personnel enseignant dans les écoles secondaires de Goma.

CHAPITRE 4 - SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE

4.1. LA GENÈSE ET LES REPÈRES DIACHRONIQUES

L'enseignement au Congo-Kinshasa, ex Congo-Belge à l'époque, a commencé en 1906 avec la signature de « la convention du 26 mai 1906 » entre le Saint-Siège apostolique et le pouvoir colonial belge et avait comme mission première de répondre aux désirs d'évangélisation des missionnaires, notamment catholiques, et aux besoins de la métropole de former les cadres d'exécution au service de l'économie et de l'administration territoriale. L'une des caractéristiques essentielles de l'enseignement colonial est sa sélectivité à la fois précoce et excessive qui se pratiquait de manière soutenue déjà à partir du primaire. La politique coloniale de la stricte sélection a créé la perte scolaire, l'analphabétisation et la déscolarisation d'un grand nombre d'enfants congolais. L'enseignement colonial avait réussi à fournir à l'administration coloniale les divers cadres subalternes qui lui étaient indispensables: interprètes, commis, moniteurs, infirmiers, médecins, instituteurs, mais n'a pas pu doter le Congo des cadres concepteurs pourtant si indispensables pour pouvoir engager son développement, car elle n'envisageait pas la formation d'une élite capable d'accéder, demain, à de grands postes de responsabilité. Au lendemain de l'indépendance, la plupart des belges étant rentrés dans leur pays, le Congo s'est trouvé dépourvu de tous les cadres décideurs avec une masse de subalternes. C'est pour cette raison que les structures de formation de niveau supérieur se multiplient à la veille, comme au lendemain de l'indépendance, pour assurer une formation accélérée des cadres et d'enseignants qualifiés destinés à prendre la relève. L'élan du développement lancé par les réformes de l'enseignement fait qu'en vingt ans le Congo parvint à former une élite intellectuelle suffisante pour son développement. Le Congo était parvenu à prendre en mains tout son système éducatif, de l'école primaire à l'université. Mais ce système scolaire s'écroula pendant la deuxième République sous le règne de Mobutu. En effet, sous l'ordre de ce dernier, l'État congolais a pris des mesures et toléré des pratiques dont le caractère anti-pédagogique est indéniable, notamment la permanente surveillance et la confiscation de l'école par l'État, la nomination des autorités scolaires sur la base du militantisme et non en fonction des critères de compétence professionnelle, la politisation à outrance du système scolaire par la création de la jeunesse pionnière et de la jeunesse étudiante, chargées de l'endoctrinement idéologique des élèves et des étudiants, la

substitution du cours d'éducation politique, portant fondamentalement sur le mobutisme, au cours d'éducation morale et religieuse, l'augmentation progressive des effectifs des élèves par classe, la suppression de l'épreuve d'orientation, l'assouplissement des critères de recrutement à l'université, l'explosion démographique de la population estudiantine difficile à contenir et la suppression des subsides alloués au fonctionnement des établissements scolaires.

4.2. LES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT : DÉLIMITATION DE L'OBJET D'ÉTUDE

Des mesures et pratiques anti-pédagogiques prises pendant le règne de Mobutu ont influé négativement sur la qualité du système éducatif et précipité l'école congolaise dans la crise qui est caractérisée par quelques facteurs suivants :

- le manque de liberté de l'école congolaise qui entraîne une sorte de prévention culturelle et demeure imperméable à des transformations radicalement innovantes (Bavuidinsi, 2012, pp. 124-126),
- la détérioration des infrastructures scolaires qui constitue un réel empêchement pour la formation harmonieuse de la jeunesse et des futurs cadres dont le pays a besoin (Matangila, 2003, pp. 35-37),
- l'insuffisance des ressources humaines et financières qui empêche l'inspection scolaire d'assurer adéquatement le contrôle de l'enseignement (Bavuidinsi, 2012, p.126),
- l'inadéquation entre la formation et l'emploi qui expose les diplômés au chômage (Mokonzi, 2009, p. 68),
- l'inefficacité du système scolaire liée à l'augmentation flagrante des abandons et des redoublements (Mokonzi, 2009, p 66),
- l'engagement des enseignants qui se fait en tenant compte de la corruption, du clientélisme, du favoritisme, du tribalisme, du régionalisme, *etc.* (Matangila, 2003, p. 66),
- la débrouillardise et le cumul des fonctions devenus des modes de subsistance pour les enseignants (Bavuidinsi, 2012, p. 146),
- la détérioration de la formation et l'éducation des jeunes par l'introduction au sein du corps enseignant des enseignants sous-qualifiés pédagogiquement (Mokonzi, 2009, p. 85),
- et l'exclusion scolaire.

Mokonzi, a consacré une longue étude sur le phénomène d'exclusion scolaire en relevant les différentes catégories des congolais qui ne jouissent pas du droit à l'éducation. En effet, les

plus concernés par l'exclusion scolaire sont :

- Les enfants habitants les milieux ruraux : leur taux de scolarisation, pour ceux âgés de six à onze ans, est nettement plus faible (43 %) que le taux de scolarisation de leurs pairs des milieux urbains (72 %) ³⁵.
- En outre, l'exclusion scolaire frappe plus certaines provinces que d'autres. Il existe trois catégories des provinces :
 - les provinces les plus favorisées (Bas-Congo, Bandundu, Kinshasa et Kasai-Oriental);
 - les provinces bénéficiant d'un niveau moyen de scolarisation (Kasai-Occidental et Katanga);
 - les provinces les plus défavorisées (Équateur, Province Orientale et le Kivu) ³⁶.
- Par rapport au sexe, l'exclusion scolaire touche plus les filles que les garçons. Si au niveau de l'accès à l'école primaire, les filles ne sont pas défavorisées par rapport aux garçons, il n'en va pas de même pour la fréquentation du cycle secondaire ³⁷.
- Le niveau de pauvreté renforce l'écart de scolarisation entre les filles et les garçons : si l'équilibre entre les sexes se manifeste pour les enfants des parents riches et plus riches, il n'en va pas de même pour la scolarisation des enfants des pauvres et de revenu moyen ³⁸.
- Une autre catégorie des exclus de l'école congolaise est constituée des personnes handicapées physiques et mentales (les sourds, les muets, les arriérés mentaux...). En effet, l'école formelle ne prévoit pas de structures de formation appropriées à cette catégorie de citoyens ; ces derniers se voient ainsi privés de la possibilité d'épanouir leurs potentialités pour se prendre eux-mêmes en charge et condamnés à vivre aux dépens de leurs familles. L'exclusion des enfants des familles les plus pauvres et des enfants handicapés montre combien la RDC ne fournit pas actuellement des efforts

³⁵ Cf. UNICEF. (2002). dans Mokonzi, 2009, p. 63.

³⁶ Cf. Mokonzi, Les exclus de l'école congolaise. École pour tous: discours ou réalité ? Repéré à <http://www.org/spip.php?article 242articlesuite=2>, p. 15.

³⁷ *Ibid.* p. 17.

³⁸ Cf. UNICEF. (2002). Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001), Kinshasa, p. 78.

requis pour la réalisation du premier objectif de l'éducation pour tous³⁹.

- De par son organisation, l'école congolaise exclut également des citoyens qui n'ont pas profité de la scolarisation pendant leur jeune âge mais qui en ressentent le besoin à l'âge adulte. L'observation des timides tentatives d'alphabétisation des jeunes et des adultes organisées çà et là principalement par les organisations non gouvernementales, indique que l'on est loin d'un effort systématique en faveur de cette catégorie de la population⁴⁰.
- Le système éducatif congolais organise plus, en termes de nombres et d'effectifs des élèves, les filières de formation pédagogique et générale, tandis que les entreprises recherchent plus les produits de formation technique. Et pourtant, lorsque le système éducatif organise des formations dont l'*output* n'est pas recherché et absorbé par le marché du travail, il s'ensuit un chômage massif des diplômés, ce qui crée progressivement le désintéressement de la jeunesse à l'égard de la scolarisation. Ce système exclut les élèves qui n'ont pas d'aptitudes pour suivre les formations théoriques. (Lomaliza, 2004).
- Enfin, en dépit de l'adhésion de la RDC au mouvement de l'Éducation Pour Tous, certains peuples sont encore, sinon exclus, du moins marginalisés du système formel d'éducation⁴⁰.
- La catégorie qui fera l'objet de notre étude concerne les enfants qui se trouvent en échec scolaire et exclus de l'école, à cause de la méthode traditionnelle ou impositive, basée sur la transmission magistrale des savoirs. Cette réalité est étayée par le rapport des réussites dans cinq écoles de la coordination catholique de la ville de Goma.

³⁹ Cf. Mokonzi, Les exclus de l'école congolaise. École pour tous: discours ou réalité ? Repéré à <http://www.org/spip.php?article242articlesuite=2>, p.10.

⁴⁰ *Ibid.* p. 11.

TABLEAU 1 : TAUX DE RÉUSSITE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE GOMA

ÉCOLES SECONDAIRES	LYCÉE AMANI	INSTITUT MWANGA	LYCÉE CHEMCHEM	INSTITUT SAINT JOSEPH	INSTITUT TECHNIQUE INDUSTRIEL DE GOMA (ITIG)
OPTIONS	Chimie biologie	Commerce-administration. Chimie-biologie. Latin-philosophie	Coupe-couture Sociale	Pédagogie générale Commerce-administration	Mécanique générale, Électricité Électronique Automobile
ANNÉES SCOLAIRES	Nb d'élèves	Nb d'élèves	Nb d'élèves	Nb d'élèves	Nb d'élèves
2010-2011	84	461	185	300	235
2011-2012	64	335	127	225	107
2012-2013	41	320	99	150	52
2013-2014	36	285	67	95	17
2014-2015	35	220	55	59	9
2015-2016	32	133	48	31	6
Taux de réussite	38 %	28,8 %	25,9 %	10,3 %	16 %

En moyenne, 23,8 % d'élèves terminent les humanités et 76,2 % d'élèves n'arrivent pas à la fin de l'école secondaire ; ces échecs ont suscité en nous le souci de chercher les raisons pour lesquelles la méthode traditionnelle, utilisée dans les écoles congolaises depuis l'époque coloniale, est un frein à l'objectif premier et fondamental de tout enseignement : l'accompagnement de tous les élèves vers l'assimilation du savoir et la réussite scolaire. Cette étude fera l'objet de l'approche notionnelle précédant la démarche de terrain conduite auprès des personnels des établissements scolaires congolais.

DEUXIÈME PARTIE :
APPROCHE NOTIONNELLE
ET CONCEPTUELLE

La question qui nous intéresse, et qui peut occuper le centre de notre recherche, renvoie à la pratique d'enseignement traditionnel, encore très usitée en RDC, ainsi qu'à ses incidences et ses conséquences sur la santé scolaire des enfants fréquentant les écoles dans lesquelles cette méthode est appliquée. La transmission dont on peut dire qu'elle est avant tout définie par son caractère magistral soulève un problème dans la formation des élèves. En effet, la méthode en question, traditionnelle ou impositive en favorise certains et en défavorise d'autres. Une autre question peut renvoyer à l'inadaptation de la méthode traditionnelle et son obsolescence. Celle-ci prétend en effet concerner tous les élèves, résiste le plus souvent aux tentations d'évolution pédagogique, de changement et se montre inadaptée pour répondre aux besoins et intérêts d'une partie des enfants auxquels elle s'adresse. Il s'agit d'en approcher les limites et de présenter ou d'explicitier les raisons pour lesquelles elle constitue parfois un frein à l'objectif premier et fondamental de l'enseignement : l'accompagnement de tous les élèves vers la réussite favorisant l'épanouissement personnel et social. Pour progresser dans notre réflexion, nous allons confronter les méthodes traditionnelles avec celles modernes en dégagant leurs caractéristiques, la différence entre les deux, en espérant que cette étude comparative mettra en lumière notre objet de recherche, à savoir les limites ou les failles de la méthode traditionnelle. Nous nous appuierons sur les arguments de plusieurs sources autorisées pour soutenir notre réflexion. Nous aurons en outre recours à plusieurs théories élaborées par les penseurs du domaine de l'éducation pour éclairer notre recherche.

CHAPITRE 5 - LES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES

Les pédagogies traditionnelles sont aussi appelées « pédagogies de la transmission », ou « pédagogies de l’empreinte ». Centrées sur le contenu, elles sont nommées « pédagogie de la connaissance » ou de l’enseignement » (Altet, 1997, pp. 5-6) et caractérisées par les aspects présentés ci-après.

5.1. LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES

La spécificité des pédagogies traditionnelles réside dans la transmission des savoirs constitués. Selon Altet, « L’acte d’enseigner implique chez l’élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l’enseignant et de le transformer en "réponses, performances, savoirs", mais pas nécessairement le fait de le construire, c’est-à-dire de se l’approprié personnellement » (Altet, 1997, p. 5).

En définissant les méthodes traditionnelles, Astolfi abonde en ce même sens. En effet, l’enseignant, considéré comme le possesseur du savoir, communique à l’élève des connaissances qu’il a préparées d’avance. L’élève se trouve dans une posture de passivité et de réceptivité. La situation dans laquelle il est placé, ne lui permet pas d’élaborer lui-même son savoir. Son rôle est de recevoir celui établi par l’enseignant :

« l’idée de transmission des savoirs aux élèves renvoie à un modèle assez rustique de la communication didactique, avec lequel ceux-ci occupent une position plutôt passive. Ils sont les destinataires d’un enseignement apprêté pour eux, et par rapport auquel il est attendu qu’ils se placent en situation d’écoute, d’accueil et d’effectuation docile. Cela n’empêche pas que leur participation active soit sollicitée (et que de vifs regrets des enseignants soient exprimés lorsqu’elle n’est pas obtenue), mais il s’agit d’une forme de participation assez particulière, dans la mesure où elle se fait selon le "schéma" de l’enseignant. » (Astolfi, 2003, p. 24).

Meirieu emboîte le pas à Astolfi, en affirmant que dans la logique de transmission des connaissances,

« Le maître croit à la puissance absolue de sa parole, à la transparence et la malléabilité complètes de l’esprit des élèves ; son unique préoccupation est donc la qualité tout à

fait formelle d'une prestation dont le savoir n'est que le prétexte et les auditeurs de simples récepteurs manipulés ou magnétisés » (Meirieu, 1995, p. 106).

5.2. L'INCULCATION DES CONNAISSANCES

Selon Not, citant le dictionnaire⁴¹, inculquer signifie :

« faire entrer et imprimer fortement quelque chose dans l'esprit de quelqu'un. L'enseignement traditionnel y recourt, en complément des leçons, avec les apprentissages par cœur et les exercices dits d'application qui sont, en fait, des imitations répétées des comportements magistraux... La connaissance ici, prend forme, et s'inscrit dans la personnalité de l'élève grâce à sa propre activité ; mais c'est le pédagogue qui, de l'extérieur, règle lui-même, au moyen d'un programme... ou d'un algorithme, l'ordre et la succession des actions qui détermineront la structure et le contenu du savoir ainsi inculqué. Le rôle de l'élève se limite à répondre aux questions ou à exécuter des consignes données dans un ordre préétabli, en vue de créer une structure de comportement, fondée sur une succession d'actes partiels, et définissant une connaissance déterminée » (Not, 1991, p. 21).

Hadji relève à cet égard que

« les verbes « inculquer » et « transmettre » ont le double inconvénient d'orienter vers une vision réductrice du rôle de l'enseignant, qui se bornerait à modeler l'élève, ou à lui faire passer (mettre entre ses mains) un objet extérieur, fût-ce le savoir ; et de sous-estimer l'activité propre de celui qui apprend, en le réduisant à n'être qu'un sujet en quelque sorte passif » (Hadji, 2012, p. 11).

5.3. UNE SEULE PROCÉDURE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Dans les pédagogies traditionnelles, il n'existe qu'une seule façon d'enseigner et une seule manière d'apprendre : l'enseignant transmet le même contenu à tous les élèves, de façon simultanée, indistinctement de leur diversité et de leur pluralité, et tous les élèves doivent le mémoriser. À ce propos, Sylvain affirme ce qui suit : « La pédagogie traditionnelle s'appuie sur une seule procédure, la transmission, en imposant simultanément le même savoir à tous

⁴¹ Définition d'inculquer reprise du Larousse L.F., III., 2618.

les élèves (méthode impositive, collective) » (Connac, 2011, p. 133).

5. 4. LE DRESSAGE

La méthode traditionnelle n'éduque pas les élèves. Elle les dresse. Les élèves qui sont éduqués sont placés dans des situations d'apprentissage qui leur permettent de construire leurs connaissances. Ce qui n'est pas le cas pour l'enseignement traditionnel, où ils sont contraints d'assimiler des connaissances sans faire appel à tout leur potentiel. Cette réalité est appuyée par Pacho qui souligne que

« dresser, c'est mater le sujet, le plier par contrainte extérieure à l'acquisition de certaines conduites sans faire appel à son initiative... Nié dans ses goûts, ses désirs, ses aspirations et sa volonté, le sujet est réduit à la dimension de ses craintes et de ses répulsions, corrigé dans son comportement par une peine et non par une sanction réfléchie et assumée » (Pacho, 2007, pp. 154-155).

Dans le même cadre, Olivier Reboul précise que le dressage se définit comme un « processus qui se déroule en lui sans lui (dressé) » (Reboul, 1980, p. 45).

CHAPITRE 6 - LES PÉDAGOGIES MODERNES

6.1. LES CARACTÉRISTIQUES DES PÉDAGOGIES OU MÉTHODES ACTIVES

« À l'origine, il s'agissait des méthodes utilisées par les pionniers de l'éducation nouvelle ou l'école active : Bovet, Claparède, Coussinet, Dewey, Ferrière, Freinet, Montessori... qui, voulant rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte qui le caractérise, ont basé leur pédagogie sur l'activité propre de l'enfant, sa spécificité fonctionnelle, son intérêt.... Ces pédagogues ont mis en œuvre d'originales stratégies de formation grâce auxquelles ils ont tenté de développer l'autonomie des enfants et leur capacité à "apprendre à apprendre" » (Raynal et *al.*, 2014, p. 367).

Les caractéristiques majeures en sont les suivantes :

6.1.1 L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

Par rapport aux pédagogies traditionnelles, qui visent la transmission des savoirs, les pédagogies modernes favorisent l'accompagnement des élèves dans la recherche du savoir. Pour plusieurs auteurs, l'accompagnement scolaire renvoie au principe premier de l'éducation. Selon Michel Develay, « Éduquer, c'est dans sa plénitude accompagner. Et vice versa » (Develay, 2011, p. 27). André Pacho définit l'éducation comme

« action délibérée de formation s'inscrivant dans une relation entre un éducateur et un éduqué et un groupe d'éduqués. Cette relation est provisoire. L'investissement fort et lucide de l'éducateur dans la relation éducative ne doit pas installer une dépendance mais susciter une liberté chez l'éduqué. [...] L'éducation ne tend pas assujettir quelqu'un. Elle vise à le faire advenir comme sujet autonome, désireux et capable de décider de sa liberté en se dotant des consignes et des moyens pour y parvenir » (Pacho, 2007, pp. 152-154).

Chesnais définit l'autonomie comme étant « la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et

de mener à bien la tâche demandée » (Chesnais, 1998, p. 11). Dans cette même logique, « l'autonomie présuppose la capacité du sujet de contrôler non seulement les résultats du processus d'apprentissage, mais surtout le processus lui-même, c'est-à-dire les conditions et les modalités, irréversiblement subjectives, qui permettent au sujet d'apprendre » (Barbot, & Camatarri, 1999, p. 199). Pour Michel Vial et *al.*, « Accompagner c'est être personne-ressource pour que l'autre trace son chemin » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 160). L'accompagnement, qui va de pair avec le désir de s'améliorer dans une relation engageant les deux parties en vue d'autonomiser l'accompagné,

« est une relation de coopération entre deux personnes qui aide la personne accompagnée à être le maître de son projet. [...] Ainsi, il ne s'agit pas de déposséder la personne accompagnée de son pouvoir d'agir, bien au contraire, mais de lui donner un espace pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle est et de ses potentialités » (Charlier, Biemar, 2012, p. 41)

6. 1. 2. LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Tandis que les pédagogies traditionnelles maintiennent l'élève dans la passivité, dans les pédagogies modernes, « l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet qui interagissent avec le milieu environnant. Ces pédagogies dites actives, font du savoir le produit de l'activité de l'élève. L'enseignant a alors un rôle de guide qui fait apprendre, aide l'apprenant dans son travail en classe, et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants » (Altet, 1997, p. 6). Selon Raynal, « Toutes ces méthodes actives impliquent réellement l'apprenant et tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôle, de situations proposées par les apprenants ou le formateur et dans lesquelles la part d'implication de l'apprenant est forte (Raynal et *al.*, 2014, p. 367).

6. 1. 3. LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Altet (1994, pp. 211-212) relève que la méthode traditionnelle ou « interrogative » met en place des situations de réception, de consommation et d'application qui ne favorisent pas l'activité de l'élève et le développement de ses opérations cognitives productives. Les enseignants sont obsédés par le programme, le volume de connaissances à communiquer et

négligent les opérations cognitives supérieures ainsi que les aspects affectifs, sociaux et éthiques de la personnalité du jeune. Les courants pédagogiques contemporains insistent sur la nécessité d'un décentrage de l'enseignant par rapport aux contenus et lui-même pour se centrer sur l'apprenant, et son apprentissage.

6.1. 4. LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT

« Si tu veux enseigner les mathématiques à John, il faut connaître les mathématiques et connaître John » (Locke).

Contrairement à l'enseignement traditionnel qui priorise la connaissance disciplinaire, les techniques visant à la transmettre, les méthodes modernes mettent l'accent sur ce que sait déjà l'enfant : ses prérequis, sa façon d'apprendre, son rythme d'apprentissage. Car, pour accompagner l'élève dans son apprentissage et l'aider à assimiler le savoir, le maître doit avoir « quelques connaissances sur les caractéristiques psychologiques, ou psychosociologiques, de ses élèves », et une idée « de la façon dont un élève parvient à effectuer ses apprentissages » (Hadji, 2012, p. 11). Dans ce même ordre de pensée, Theberge trouve que la « connaissance disciplinaire » est indispensable, mais n'est pas suffisante pour que le maître assure la médiation entre l'élève et le savoir. Il doit avoir aussi « le savoir épistémologique qui permet de reconnaître comment le savoir disciplinaire est construit par l'apprenante ou l'apprenant » (Theberge, 2000, pp. 152-153). Pour sa part, Hadji, affirme que : « pour pouvoir construire intelligemment une situation éducative, il faut donc connaître les forces et les faiblesses, les atouts et les lacunes de celui ou de ceux à qui elle est destinée » (Hadji, 1992, p. 141).

6. 2. LES DIFFÉRENTES PÉDAGOGIES MODERNES

Dans « pédagogie : dictionnaire des concepts clés » (1998, pp. 367-372) et Altet (1997, pp. 21-41), les cinq types de pédagogies modernes suivants sont abordés :

- la pédagogie de l'apprentissage,
- la pédagogie du projet,
- la pédagogie basée sur l'activité et l'intérêt,

- la pédagogie différenciée,
- la pédagogie cognitive et métacognitive.

Nous allons nous appesantir sur les deux dernières pédagogies, car elles éclairent mieux que les autres l'objet de notre préoccupation, à savoir la recherche de la différence entre les pédagogies traditionnelles et modernes.

CHAPITRE 7 - LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

7.1. LE PRINCIPE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

7.1.1. LA GENÈSE ET LE CONTEXTE

Altet (1997, p.33) nous fait part des circonstances dans lesquelles la différenciation pédagogique s'est propagée. En effet, elle s'est développée avec la scolarisation de masse et l'école unique à partir de la fin de la différenciation institutionnelle des deux ordres d'enseignement. C'est la constatation de l'échec d'un enseignement indifférencié - celui qui utilise la méthode traditionnelle - avec un public d'élèves hétérogènes qui a amené l'idée de pratiques différenciées... La forte hétérogénéité des élèves dans une même classe, au niveau de leurs connaissances, de la maîtrise de la langue, de leurs profils et rythmes d'apprentissage, des savoir-faire, de leurs potentialités mais aussi de la présence de différences d'âge, d'ordre affectif, d'origine sociale a entraîné la nécessité sociale d'une prise en compte de l'élève avec ses différences. Le respect de l'individu implique des pratiques diversifiées qui permettent de faire réussir à chacun son apprentissage.

7.1.2. LA DIFFÉRENCIATION ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Les circonstances dans lesquelles la pédagogie différenciée est née montrent que sa raison d'être se trouve dans l'hétérogénéité. Ce terme a servi parfois à expliquer ou affirmer une différence de niveaux, parmi les élèves d'une classe, en servant également de caution à un classement entre bons et mauvais élèves, élèves doués et faibles, ingénieux et endormis... Ce n'est pas là le sens que nous lui donnons. L'hétérogénéité apparaît lorsque deux individus sont amenés à exécuter, accomplir ou s'initier à une tâche, et il ne s'agit pas de classer l'un dans une supériorité ou infériorité par rapport à l'autre, mais bien de discerner en eux des différences d'approches, de réflexion, et de résolution... un terme plus pertinent serait alors celui de différence, chacun étant original et singulier. Les auteurs que nous citons emploient le terme pour avancer dans leur démonstration, sans préciser la plupart du temps ce qu'ils en comprennent ou comment ils le définissent, mais en évitant d'inférer dans leur discours une notion relevant de la hiérarchie des intelligences. Nous lirons leurs écrits à partir de la

définition que nous avons donnée plus haut. Selon certains penseurs, comme Perreadeau, « la pédagogie différenciée est une façon de résoudre les différences cognitives, culturelles et sociales entre les élèves dans une classe » (Perreadeau, 2006, p. 177). Il précise qu'

« il est possible de distinguer ce qui relève de l'inter-hétérogénéité, qui différencie les élèves entre eux dans leurs différents rythmes d'appropriation, de l'intra-hétérogénéité qui définit les variations dans la résolution de tâche pour un même élève, en fonction des opérations cognitives sollicitées selon les contenus » (*ibid.*).

Connac estime que la pédagogie différenciée

« part du constat que, dans une classe, un professeur doit enseigner à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents. Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire. » (Connac, 2012, p. 21).

Avant de donner quelques définitions de la différenciation pédagogique, nous allons expliquer le terme « hétérogénéité » en nous servant des théories d'Howard, de Sprengler, Meirieu et Vieille-Grosjean, qui révèlent les différences entre les apprenants, relatives à leur façon d'apprendre. Les approches sur lesquelles nous nous appuyons ne sont pas forcément d'une pertinence telle qu'elles dépasseraient d'autres, plus actuelles ou moins systématiques. Mais il est intéressant pour nous de regarder avec intérêt ce que disent certains auteurs qui se sont particulièrement intéressés au processus d'apprentissage dans le cadre de notre questionnement de recherche, parce qu'ils répondent partiellement à la question que nous nous posons sur les modes et habitudes didactiques de l'école traditionnelle (et encore actuelle). Nous espérons avoir ainsi une idée plus aboutie des espaces dans lesquels nous travaillons, et qui relèvent de la didactique, et de la pédagogie. Enseigner de manière à ne solliciter qu'une seule forme d'enseignement (globalement l'intelligence hypothético-déductive) condamne le professeur, et l'élève tout à la fois. Le professeur d'abord, qui oublie ou néglige les entrées différentes de la sienne, mais qui lui permettraient de solliciter chaque élève en fonction de son appétence, de ses capacités d'ouverture et de compréhension. Les élèves d'autre part, qui sont contraints d'emprunter une seule porte vers le lieu du savoir, dont la configuration, la taille et l'encablure peuvent les empêcher d'accéder à d'autres voies complémentaires de connaissance, dans la mesure où les enseignements, informations, artefacts et modèles ne correspondent pas ou peu à ce qu'ils peuvent entendre ou comprendre.

7.2. QUELQUES THÉORIES SUR L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

7.2.1. LA THÉORIE DE L'INTELLIGENCE MULTIPLE

Les recherches de Gardner l'ont conduit à envisager l'existence des intelligences verbale (linguistique), logique et mathématique, visuelle et spatiale, musicale et rythmique, corporelle et kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Hourst observe à cet égard :

- « Un élève ayant particulièrement développé l'intelligence verbale/linguistique prend plaisir à lire et/ou à écrire ; possède un vocabulaire bien développé, précis et étendu ; parle et s'exprime avec fluidité ; explique bien. » (Hourst, 2006, p. 40).
- Tandis que celui qui a « développé l'intelligence logique et mathématique : calcule bien ; retient facilement les formules et les stratégies logiques ; est précis et méthodique ; recherche le pourquoi et le comment des choses ; est capable d'abstraction et de conceptualisation » (*ibid.*, p.57).
- Celui qui possède l'intelligence visuelle/spatiale « apprend plus facilement à travers des manipulations et avec des aides visuelles ; a besoin d'images pour comprendre » (*ibid.*, pp. 50-55).
- Une personne qui a l'intelligence musicale
 - « aime toutes sortes de musique ; chantonne souvent ; est attiré par le rythme, le mouvement, la composition et le chant ; est sensible aux sons, au ton et au timbre des voix, à l'environnement sonore ; bouge au moindre rythme ; chante juste et peut se souvenir et reproduire vocalement des mélodies ; peut battre un rythme en suivant une musique ; peut imaginer et créer des rythmes et des chansons. [...]. La musique dans un processus d'apprentissage excite simultanément la partie rationnelle et la partie émotionnelle du cerveau, ce qui semble aider les élèves à mieux comprendre, mieux retenir et mieux appliquer l'information ». (*ibid.*, pp.42-45).
- On trouve l'intelligence corporelle/kinesthésique chez un élève qui aime utiliser
 - « des gestes et des mouvements physiques pour s'exprimer ; préfère le concret et la dimension pratique du processus d'apprentissage. L'introduction du mouvement dans un apprentissage semble donc exciter plusieurs parties importantes du cerveau, favorisant la compréhension et la mémorisation à long terme de l'information. Le manque de mouvement, *a contrario*, ferait disjoncter le cerveau,

ou du moins ne lui permettrait pas de réaliser son plein potentiel » (*ibid.*, pp. 46-50).

- Un apprenant qui possède une intelligence interpersonnelle est celui qui « aime travailler et étudier en groupe, aime discuter avec les autres de ce qu'il a appris ; organise volontiers les tâches à faire à plusieurs ; a une bonne capacité d'écoute et communique bien ; aime parler et influencer, *etc.* (*ibid.*, pp. 59-60).
- On reconnaît particulièrement l'intelligence intrapersonnelle chez celui ou celle qui sait « se motiver personnellement, est capable d'autodiscipline ; apprécie la solitude, privilégie la réflexion, l'introspection et la méditation ; préfère travailler seul, en utilisant et en faisant confiance à son "soi" pour le guider ; *etc.* » (*ibid.*, pp.63-66).
- L'intelligence naturaliste est
« particulièrement développée chez le biologiste, le botaniste, l'anatomiste, l'agriculteur, la naturaliste, le documentaliste, le physicien, le sociologue, l'astronome. Un élève ayant cette intelligence bien développée est sensible à la nature, aux animaux, aux phénomènes naturels, aime bien être dehors, dans la nature, en plein-air, il aime recueillir, observer, tirer, classer, collectionner » (*ibid.*, pp. 67-68).

7.2.2. LA THÉORIE DES VOIES SENSORIELLES

Pour Marilee, initiatrice de cette théorie, toutes les informations nous sont transmises par nos cinq sens, mais nous développons une préférence pour l'un d'entre eux en particulier. Nous pouvons appeler cette voie un style d'apprentissage. Tous apprennent toujours mieux s'ils s'appuient d'abord sur leur voie sensorielle dominante. (Marilee, 2010, p. 36). Le terme modalité sensorielle est synonyme de « porte d'entrée » de l'information sensorielle, alors que celui de voie sensorielle désigne plutôt le chemin parcouru par l'information, de la « porte d'entrée » à la mémoire à long terme (*ibid.*, p. 30)... laquelle mémoire sert « à classer les informations pour les stocker de façon permanente et les rappeler au besoin » (*ibid.*, p. 38). Ainsi, l'auteur détermine cinq voies sensorielles par lesquelles passent les informations : le canal visuel, auditif, verbal, tactile et kinesthésique. L'apprenant qui préfère la modalité visuelle cherche à voir l'information ou à l'écrire (*ibid.*, pp. 38-39). La préférence pour la modalité auditive/verbale s'incarne autant dans le langage oral que dans l'écoute. Les aires de l'audition et de la parole sont en effet voisines dans le cerveau. En général, les apprenants

auditifs aiment beaucoup écouter les autres et se parler à eux-mêmes ! (Markova, 1992, *in* Marillee, 2010, p. 39). Les apprenants tactiles/ kinesthésiques actifs ont besoin de faire une chose pour apprendre. Globalement, ils ont plus de facilité à traiter l'information s'ils assemblent des éléments, recourent à des éléments concrets, travaillent avec des tissus texturés ou manipulent les objets. Ceux-ci sont centrés sur le corps ont besoin de vivre ce qu'ils apprennent. Pour eux, il est pertinent de privilégier les jeux de rôles, les exercices, la construction, les démonstrations dynamiques et les mouvements de tout le corps. Quand ils sont « gribouilleurs », ils apprennent en dessinant, coloriant et en griffonnant. La possibilité de faire cela à leur pupitre pendant une discussion peut effectivement les aider à écouter... Le gribouillage « active leur cerveau ». (*ibid.*, p. 40). Mickael Grinder (1991) désigne comme traducteurs, les élèves qui doivent traduire l'information perçue par les autres sens dans leur modalité préférée. La traduction est difficile, sinon impossible, pour plusieurs d'entre eux. Beaucoup d'informations peuvent être perdues dans le processus de traduction. Ce sont ces élèves qui ont besoin de plus d'aide. (Marillee, 2010, p. 36).

Ledoux centre sa réflexion sur la façon dont s'effectue le traitement de l'information. Cette dernière se rend au cerveau grâce à nos sens. Il existe une voie sensorielle pour chaque sens. Le thalamus trie les informations et les transmet à la couche supérieure, le néocortex. Le néocortex possède une zone pour chaque type de stimulus sensoriel. Le cortex visuel traite les données visuelles, l'auditif se charge du traitement des sons tandis que le cortex somatique exploite les éléments qui proviennent du toucher. Les informations fournies par chaque sens sont ensuite transmises au cortex entorhinal. Il s'agit d'une région où les informations de nature sensorielle sont réunies en une seule représentation. À partir du cortex entorhinal, l'ensemble est acheminé jusqu'à l'hippocampe. Cette structure importante de la mémoire reçoit des données en provenance de plusieurs zones de convergence du cerveau. C'est là que l'information peut passer de l'état de simple perception de ce qui se passe à un concept abstrait. (Ledoux, 2002, *in* Marillee, 2010, p. 38). Le psychologue behavioriste Meltzoff (2000) recommande que tous les enseignants s'adressent aux diverses modalités dans leurs stratégies de présentation des contenus à apprendre. Toutes leurs informations parviennent au cerveau par les sens. Non seulement des élèves répondant à certains profils, ont des styles d'apprentissage différents dont les enseignants doivent tenir compte, mais il est évident que plus nous activons de voies sensorielles, plus il est probable que l'information sera encodée. Certains élèves sont cependant plus équilibrés que d'autres quant à leur capacité à comprendre l'information par des voies diverses (Meltzoff, 2000, *in* Marillee, 2010, p. 30).

7.2.3. *LA THÉORIE DE MEIRIEU*

Meirieu (1995, pp. 114-119) situe les différences entre les élèves sur les plans cognitif, sociologique et affectif :

- sur le plan cognitif, il existe des êtres à l'intelligence essentiellement visuelle ; ils ont besoin, pour comprendre, d'un schéma qu'ils s'approprient dans l'instant ; d'autres, en revanche, exigent le passage par la parole et, si on les regarde travailler, on les voit fermer les yeux pour refaire mentalement une démonstration qu'ils appréhendent essentiellement par le discours... s'il y a ceux qui ont besoin de voir un triangle et ceux qui ont besoin de le parler pour le comprendre, il y a également ceux qui doivent, pour l'appréhender vraiment, le découper avec une paire de ciseaux. Le nombre d'élèves qui s'adaptent et profitent de toutes les situations est extrêmement réduit ; il représente... entre 8 et 12 % : ce sont les habituels « bons élèves » qui tirent leur épingle du jeu dans la plupart des situations... ; mais d'autres ont tout simplement besoin d'une progression plus linéaire, peut-être plus logique, qui les rend moins sensibles à un exposé où la trame de la voix et les vagabondages inévitables les désarçonnent toujours un peu.

- Sur le plan sociologique, le rapport que chacun entretient avec les différents outils utilisés à l'école est, en effet, très largement déterminé par l'usage dont ces outils sont perçus dans la classe sociale d'appartenance de l'apprenant ; ainsi l'utilisation systématique de l'écriture dans les exercices d'évaluation sélectionne ceux qui entretiennent avec elle des rapports de familiarité... En revanche, les élèves ayant effectué un réel apprentissage pratique et susceptible de faire leurs preuves dans un exercice de manipulation impliquant moins de maîtrise du langage se trouvent ici injustement défavorisés... Il est évident que les comportements, très largement conditionnés par le niveau socioculturel, se répercutent sur l'attitude en classe : les outils à caractère linéaire et irréversible, qui requièrent une attention soutenue en permanence et interdisent le retour en arrière (comme l'exposé oral ou le film) sélectionnent ceux qui, parmi les élèves, ont été habitués à une appréhension en continu ; en revanche, ceux se prêtant à un usage plus souple, disposant de mécanismes de rappel quand l'attention se relâche, peuvent être utilisés opportunément avec les enfants dont la perception spontanée est particulièrement segmentée.

- Enfin, sur le plan affectif, le désir de ressembler à un professeur, d'obtenir son estime, déclenche des énergies scolaires dont il n'est pas sûr que l'on puisse se passer. De plus, ces phénomènes jouent à l'intérieur d'un groupe d'élèves et font que, à certains moments, l'amitié ou l'hostilité vis-à-vis de pairs détermine la réussite ou l'échec d'un dispositif dans lequel ils sont impliqués ensemble.

7.2.4. LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE DE VIEILLE-GROSJEAN : ANAMNÈSE, MÉTANOÏA, ET AUTOPOÏÈSE

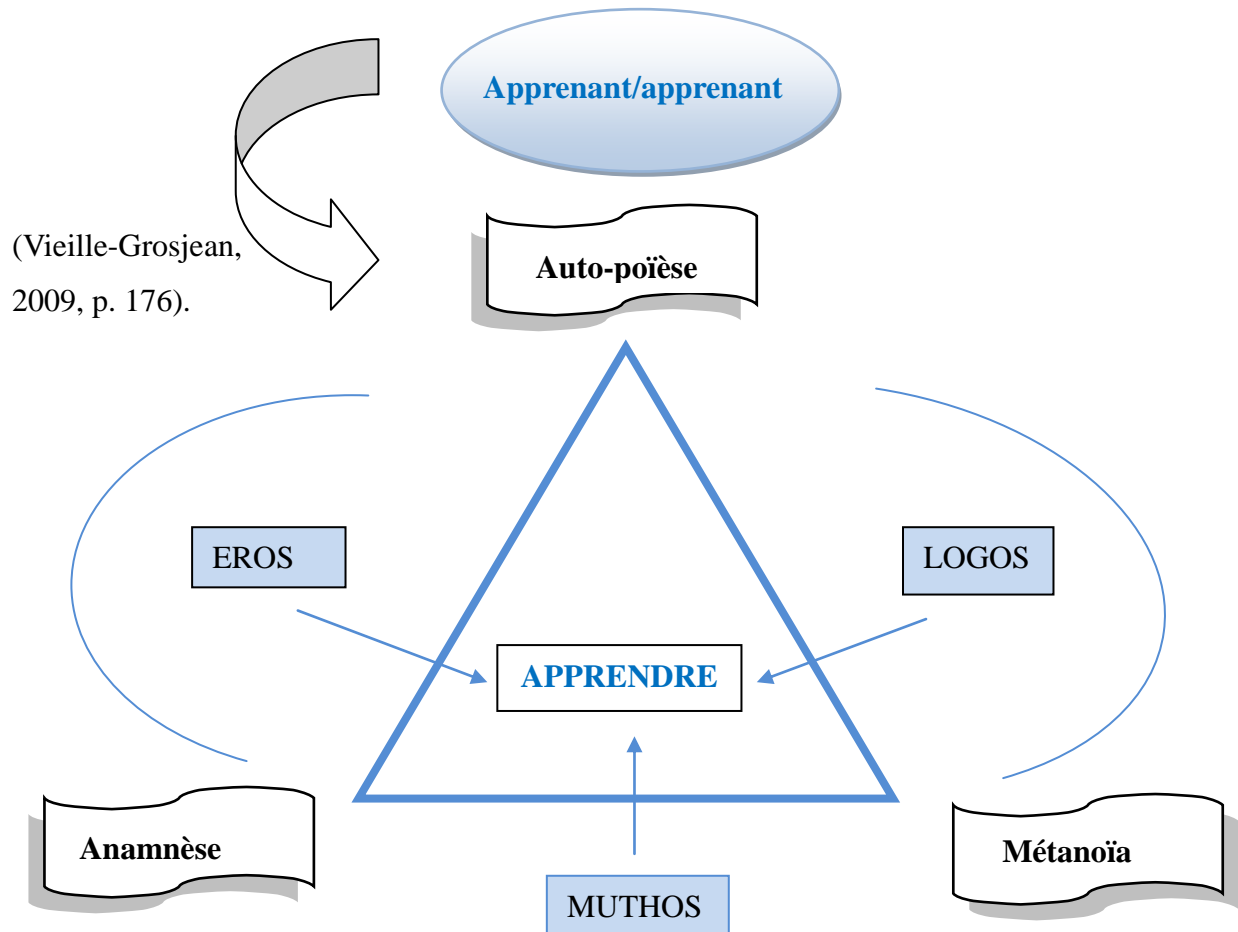
Vieille-Grosjean propose un modèle qui peut, selon lui, servir à expliquer le processus d'apprentissage, sa genèse, les conditions de son affectation, et sa finalité. Pour apprendre, un individu se retrouve en face de trois espaces de sens, qu'il a à connaître et à maîtriser :

- une première condition est de savoir d'où il vient, par où il « est passé », et le cheminement qui est le sien (*anamnèse*). Ainsi, l'*anamnèse* veut dire « faire renaître les souvenirs, le déjà vu et déjà appris, la correspondance avec une autre et précédente rencontre, la possibilité de reprise et de rachat. Mais aussi et dans le même temps mobiliser le réinvestissement à la mesure de la nouvelle proposition et d'une nouvelle envie,... » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 173).
- La deuxième condition de l'apprentissage, est la possibilité dont chacun est capable, sans forcément le savoir, et l'utiliser, de se pardonner. « Se pardonner ses faiblesses, ses indigences et ses pauvretés », devant les connaissances, les théories par exemple et ce qui est appelé généralement le savoir. Faire fi de... et dépasser ses peurs devant le pari d'apprendre, de connaître, et de progresser (*métanoïa*).
« *Métanoïa* signifie que celui qui apprend doit rentrer dans une perspective d'ouverture et de découverte, et de remise en question de ses savoirs. Qu'il puisse et veuille entrer dans une dynamique, ou plutôt se préparer à une conversion qui l'oblige à accepter ce paradoxe, qui fait de l'acte même d'apprentissage à la fois un processus d'acquisition et une prise de risque, et refuser de céder facilement à l'instinct de préservation et à la tentation de l'immobilisme » (*ibid.*, p. 173).

- Enfin, apprendre, pour Vieille-Grosjean, renvoie à une dynamique d’auto-construction d’une identité qui se découvre et se donne les moyens de sa propre et originale entité, dans le respect des contextes qu’elle côtoie et des intelligences rencontrées (*auto poïèse*). Il explicite cette notion à travers ce texte :

« Ainsi, la mise en chantier et en œuvre d’un processus d’apprentissage, pour se donner les moyens d’une progression et d’une réussite, devrait répondre aux trois questions : qui/quoi, comment/où, pourquoi (causal/final), au moyen d’un premier niveau de sens constitué par l’aboutissement du tissage entre perceptions, raisons et intentions, qui sont indissociables et mobilisées pour que s’accomplisse l’acte. Le deuxième niveau, qui vient se greffer sur le premier pour lui donner épaisseur et personnalité, utilise les références de l’histoire et de la géographie des personnes en relation, la capacité de chacune d’entre elles à s’aventurer hors de ses représentations et de ses acquis, de se faire violence et prendre le risque de l’ailleurs et de l’autrement, pour se mettre en posture de construire, ou reconstruire, enfin de s’investir » (*ibid.*, p. 177).

Schéma actanciel de l’apprentissage



7.3. QUELQUES DÉFINITIONS

7.3.1. **LA DIFFÉRENCIATION COMME REFUS DE L'INDIFFÉRENCE AUX DIFFÉRENCES**

La pédagogie différenciée

« c'est une manière de prendre en compte les différences et les inégalités entre les élèves de façon à ne pas les aggraver et autant que possible, à les affaiblir. Cette problématique reste d'actualité à tous les niveaux d'études, dans toutes les disciplines, dans tous les *cursus*, dès lors que le système éducatif et les enseignants sont confrontés à un public hétérogène. La pédagogie différenciée commence lorsqu'on cesse de traiter les élèves comme égaux en droit et en devoir alors qu'ils sont fort inégaux en fait ». (Perrenoud, 2012, p. 18).

Racle complète cette idée de Perrenoud en affirmant que « la pédagogie interactive ou différenciée s'adapte à ces différences par la diversité de ses modes de présentation des données enseignées, la structuration de ses activités, ses stratégies multimodales » (Racle, 1983, p. 97). Selon le même auteur, la raison d'être de la diversification des modes d'enseignement se trouve dans le fait que

« l'apprentissage est un processus actif, dans lequel le cerveau choisit, organise, code, compare, associe des éléments dans un processus analytico-synthétique. Cette activité doit donc être encouragée par une présentation suffisamment abondante et diversifiée ; la compréhension n'est pas une démarche passive mais un processus constructif qui est encouragé et facilité notamment par une contextualisation des données présentées. Le cerveau peut ainsi faire des hypothèses, des regroupements, des associations » (*ibid.*)

7.3.2. **LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET LA PÉDAGOGIE FRONTALE**

Selon Perrenoud, « la seule pédagogie incompatible avec la différenciation est la pédagogie frontale, autre manière de dire indifférent aux différences ou indifférenciée » (Perrenoud, 2012, p. 30) pour deux raisons :

➤ La première se trouve dans sa simplicité :

« un maître devant la classe, qui alterne entre une leçon collective et des exercices individuels, les mêmes, faits en parallèle par tous les élèves. Certes, il faut gérer la disparité des rythmes de travail, occuper les élèves qui ont fini avant les autres et accepter que certains élèves passent à une autre activité avant d'avoir fait tous les exercices... La pédagogie différenciée fait passer d'une organisation de travail relativement stable et simple à une autre organisation sans cesse répétée, remaniée, ajustée en temps réel » (*ibid.*, p. 31).

➤ La deuxième raison se trouve dans sa procédure : « La pédagogie traditionnelle s'appuie sur une seule procédure, la transmission, en imposant simultanément le même savoir à tous les élèves (méthode impositive, collective) ».

➤ Connac, (2011, p.133)

« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale - la même leçon, les mêmes exercices pour tous -, mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, et d'abord ceux qui ont le plus à apprendre.» (Perrenoud p., 2005, p. 57).

7.3.3. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LA DISCRIMINATION POSITIVE

« La pédagogie traditionnelle s'appuie sur une seule procédure, la transmission, en imposant simultanément le même savoir à tous les élèves (méthode impositive, collective) » (Connac, 2011, p. 133). La discrimination positive refuse

« de considérer qu'il est équitable de donner à chacun la même dose d'instruction. L'équité n'est plus dans l'uniformité, mais dans une pédagogie gouvernée par un principe connu dans d'autres domaines de la politique sociale : "à chacun selon ses besoins". Il s'agit de rompre avec "l'indifférence aux différences" et de "favoriser les défavorisés", de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances » (Perrenoud, 2012, p.25).

Le même auteur précise que « le principe de la discrimination positive légitime un investissement inégal de l'institution et des enseignants, destiné à favoriser les défavorisés,

afin de neutraliser les mécanismes qui engendrent l'échec et les inégalités » (*ibid.*, p. 28). Poursuivant la même réflexion, Perrenoud précise que « dans une classe hétérogène, un professeur qui différencie peut, par souci d'égalité, distribuer inégalement son temps, son inventivité didactique, son énergie : les bons élèves de sa classe n'ont pas besoin d'autant de soin que ceux qui sont en grande difficulté » (*ibid.*, p.9). Mais

« la pédagogie différenciée n'est pas comprise seulement comme un moyen de lutte contre l'échec scolaire, "donc exclusivement comme méthode avec des élèves en difficulté", mais un moyen de faire réussir tous les élèves. Ce qui ne signifie pas qu'il "faut mésestimer" l'idée de "discriminations positives" envers ceux qui en ont le plus besoin... bien au contraire, mais sans que cela entraîne des "discriminations négatives" à l'égard de ceux dont certains pensent qu'ils n'ont pas besoin de l'attention et des sollicitations du pédagogue » (Gillig, 1999, p. 53).

À ce propos, le ministère de l'éducation, à travers la circulaire de préparation de la rentrée dans les collèges du 9 janvier 1998, stipule ce qui suit : « le collège doit donc apporter davantage aux élèves qui en ont le plus besoin, ce qui ne l'empêche pas de permettre aussi aux élèves les plus motivés d'aller au bout de leurs possibilités ». (*ibid.*). Perrraudeau abonde en ce même sens quand il affirme que la différenciation pédagogique n'est pas

« réduite aux périodes de soutien. Il n'y a pas une pédagogie active, nouvelle, réservée aux élèves en difficulté et une pédagogie plus traditionnelle destinée aux "bons" élèves. Admettre ce principe c'est reconnaître un clivage pédagogique permanent. Cette coupure revient à constituer des groupes de niveaux dont on sait qu'ils s'instaurent toujours durablement dans la réalité du fonctionnement comme dans les représentations mentales » (Perrraudeau, 1999, p. 112).

7.3.4. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT

La différenciation pédagogique tient compte des différences entre les élèves et les aide à atteindre les mêmes objectifs en utilisant des voies différentes. Selon Sprengler « il s'agit de mener vos élèves à la même destination en leur proposant des modes de transport différents. J'apprends d'une manière, vous apprenez d'une autre façon. Pourtant, nous sommes tous deux capables d'apprendre. » (Marillee, pp. 2-4 et Nurley, 2007). Pour Perrraudeau, la différenciation pédagogique est une « diversification des supports et des modes

d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs » (1999, p. 112). Cette même définition de la différenciation est reprise par Sylvain Connac à travers ces propos : « différencier, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que les élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs » (Connac, 2011, p. 94). Perrenoud explicite cette définition en montrant que par la différenciation, nous prenons en compte les différences mais en gardant les mêmes objectifs d'arrivée et de parcours scolaires pour tous, ainsi que la même durée, y compris si les chemins et étapes intermédiaires peuvent varier. En effet,

« le système éducatif pratique une forme de différenciation qui consiste à renoncer, implicitement ou ouvertement, à faire atteindre certains objectifs à certains élèves... Cette forme de différenciation aggrave en fin de compte les inégalités... La différenciation défendue ici ne renonce à aucun objectif. Elle porte sur les moyens et les cheminements permettant à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs... On ne peut viser l'égalité des acquis en multipliant les objectifs, ni en définissant pour chacun un seuil de maîtrise très élevé » (Perrenoud, 2012, pp. 28-29).

Si tous les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs en passant par différentes voies, cela veut-il dire que le maître doit s'occuper de chacun d'eux individuellement ? Cette question qui occupe une place importante dans cette recherche sera élucidée au chapitre suivant qui clarifiera le rapport entre différenciation pédagogique, individualisation et personnalisation.

7.3.5. LA DIFFÉRENCIATION, L'INDIVIDUALISATION, LE GROUPE ET LA PERSONNALISATION

Différencier l'enseignement, ce pourrait être individualiser les informations et les explications données par le maître, les activités et le travail des élèves, en classe et à la maison, l'observation et l'évaluation. Mais la différenciation, sans exclure une telle individualisation, ne peut selon Perrenoud se réduire à « une relation duale : un enseignant et un élève engagés dans un face-à-face » (*ibid.*, p. 30), pour des raisons suivantes :

➤ d'une part,

« l'enseignant n'est pas la seule source d'apprentissage. Son travail consiste en

partie à organiser non seulement des situations, mais des interactions entre les élèves ou entre eux et des acteurs à la classe ou des dispositifs technologiques. De toute manière, l'enseignant est une source rare, trop rare pour qu'il puisse se rendre disponible pour chaque élève séparément, sauf à certains moments stratégiques, lorsque son intervention est aussi décisive qu'irremplaçable » (*ibid.*).

➤ D'autre part,

« L'individualisation des interventions du maître et des activités des élèves méconnaît la force du groupe comme lieu d'éducation mutuelle et d'apprentissage, à travers la communication et la coopération, à l'échelle du groupe-classe ou de sous-groupes. Le groupe-classe est à la fois un réseau très riche de relations, de communication entre enfants, un collectif capable - si on lui donne l'occasion et le temps - de s'organiser de manière coopérative, un milieu de vie et d'expérience ... » (*ibid.*, p.36).

Malgré la richesse et la force du groupe, la différenciation ne peut pas se limiter aux ressources groupales. Vue la complémentarité entre les deux démarches, la différenciation exige l'une et l'autre. Ainsi elle pourrait se faire par :

« l'individualisation dans certains domaines ; la médiation par l'enseignement mutuel et le fonctionnement coopératif en équipes et en groupe-classe ; le respect des différences et la construction de relations interpersonnelles positives au sein du groupe-classe ; la recherche d'activités et de situations d'apprentissage significatives et mobilisatrices, diversifiées en fonction des différences personnelles et culturelles » (*ibid.*, p. 37).

Perraudau soutient cette idée en attirant notre attention sur le fait qu'il ne faut pas confondre la différenciation avec le différentialisme, qui est

« une conception qui, considérant chaque élève comme différent de l'autre, aboutit à un enseignement individualisé. Chacun poursuit son parcours mais il n'existe ni communication ni réel échange. On retrouve un comportement presque aussi segmenté et cloisonné qu'avec l'enseignement strictement collectif » (Perraudau, 1999, p.112).

L'auteur ajoute que

« le risque d'un enseignement exclusivement différentialiste, est que le groupe social que constitue la classe, avec ses objectifs culturels et ses projets communs

d'appropriation de savoirs, indépendamment du niveau des élèves, disparaisse. De même, l'organisation groupale de la classe ne peut se rigidifier au point d'être le seul mode relationnel entre élèves » (*ibid.*, p. 176).

Grandserre et Lescouarch mettent en relief dans le différentialisme l'intérêt de la différenciation pour éviter, car ils considèrent que « chaque enfant possède un fonctionnement si singulier qu'il faudrait s'adapter en lui enseignant "dans son mode" avec un risque évident d'enfermement de l'autre dans sa supposée différence » (Grandserre, & Lescouarch, 2009, p.133). C'est dans la même logique que Connac avance cette réflexion : « La différenciation fait appel à d'autres procédures qui s'appuient sur le principe que l'on n'apprend pas tout seul. Il s'agit également d'interagir avec son environnement, en particulier de développer les interrelations avec ses pairs » (2011, p. 95). Mais, poursuit-il,

« lorsque l'on aboutit à des formes de différenciation qui développent de concert des dispositifs d'individualisation et de coopération, on peut alors parler de personnalisation... Elle consiste à mettre à disposition des élèves des outils inhérents à de l'individualisation, tout en leur permettant des choix quant aux supports à sélectionner, aux personnes à solliciter, aux voix à emprunter pour apprendre... L'autonomie est ici définie comme la capacité de l'apprenant à choisir et utiliser par lui-même les ressources mises à sa disposition pour définir son projet, tracer et suivre son itinéraire, s'approprier savoir et savoir-faire, évaluer ses acquis » (*ibid.*)

Pour expliciter cette idée, le même auteur affirme que :

« permettre la personnalisation des apprentissages, c'est adapter au plus près ses choix pédagogiques aux caractéristiques de la personne humaine que représente un élève. Ce n'est renoncer ni aux situations collectives en classe, ni à un rapport intense aux savoirs scolaires. C'est la raison principale pour laquelle personnaliser les apprentissages consiste à trouver un équilibre, à chaque fois propre à chacun, entre des moments de travail individuel, des situations d'aide et d'entraide et des occasions où le groupe entier se concentre sur une activité partagée » (2012, p. 33)

7.3.6. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET LE DÉSIR D'APPRENDRE

Pour certains auteurs, la différenciation pédagogique crée chez les élèves le désir d'apprendre. Selon Jean Houssay, « La première obligation qui incombe aux enseignants est de faire en

sorte que l'environnement et les activités d'apprentissage soient et restent signifiants pour les enfants » (Houssay, 1993, p. 231). C'est par la pédagogie différenciée qu'ils peuvent créer chez les élèves les émotions positives : la confiance, le plaisir, la sécurité, qui produisent la motivation qui, seule, peut faciliter l'apprentissage et la mémorisation des informations de façon durable. Przesmycki définit la pédagogie différenciée comme

« une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école, au collège ou au lycée. [...]. Organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves, selon des processus diversifiés, elle leur permet de rendre conscience de leurs capacités ; développer leurs capacités en compétences ; débloquent leur désir d'apprendre ; sortir de l'échec par la répétition de situations analogues ; trouver leur propre chemin d'insertion dans la société ; prendre conscience de leurs possibilités. » (Przesmycki, 1991, p.13)

Pour sa part, Chapman trouve qu'

« en aidant les élèves à s'exprimer sur la façon dont ils apprennent le mieux, sur ce qui les aide à apprendre ou sur ce qui les bloque, nous favorisons ainsi leur prise de conscience et les aidons à planifier les étapes de leur apprentissage... Lorsque les élèves comprennent votre démarche et sont en mesure de saisir les liens avec leur propre apprentissage, leur confiance est accrue... » (Chapman, 2012, p. 26)

Mais, ajoute-t-il, « Si notre enseignement est déconnecté de leur réalité, si nous leur présentons des concepts qu'ils ne sont pas prêts à recevoir et s'ils ne peuvent faire aucun lien avec ce qu'ils connaissent déjà, les élèves seront déroutés » (*ibid.*, p. 159). Perraudau insiste sur deux réalités : « il est nécessaire que l'élève soit motivé pour apprendre et il ne faut pas attendre que l'élève ait envie d'apprendre. Le maître doit créer cette envie » (Perraudau, 1999, p. 102).

Dans cette même logique, Berbaum affirme :

« qu'il n'y a apprentissage que si l'apprenant a une image positive de lui-même, dans l'état présent et dans le futur. On peut encore parler d'une attitude positive à l'égard de soi. C'est elle qui s'exprime dans une affirmation comme "Je me sens capable d'apprendre...". Une image positive de soi dans l'avenir correspond à l'ambition qu'il peut avoir de remplir telle ou telle fonction. Cette attitude entretenue à son égard, traduction du dynamisme personnel, constitue sans doute une des conditions les plus déterminantes dans la réussite de l'apprentissage. L'élève qui se dit incapable de réussir en mathématiques, quelle que soit l'origine de cette affirmation, aura

certainement des difficultés à réussir » (Berbaum, 1991, p. 57).

Perreaudeau approfondit cette réflexion en montrant qu'

« une des sources des difficultés qu'éprouve un élève peut venir de ce qu'il ne se repère pas dans son apprentissage, que cet aspect insuffisamment valorisé soit source d'image négative, de fragilité, de déstabilisation... Un des paris de la différenciation consiste à permettre à l'élève d'organiser une image valorisante. L'échange, le dialogue, la mise en place d'un langage commun sont de nature à favoriser cette construction ». (*ibid.*, pp.103-104).

7.3.7. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET L'ÉVALUATION FORMATIVE

On ne peut pas ne pas parler de l'évaluation formative quand on traite la différenciation pédagogique. Les deux démarches pédagogiques fonctionnent de pair. La mise en place de la différenciation pédagogique dépend de l'évaluation formative. Car, selon Altet, « l'évaluation formative informe..., identifie pour réguler, ajuster, adapter. Sa finalité première c'est la régulation des processus d'enseignement-apprentissage. Sa fonction, c'est l'ajustement de l'intervention pédagogique aux caractéristiques de chaque apprenant. » (Altet, 1994, p. 214).

Dans le même cadre, Manitoba affirme que l'évaluation est un outil que les enseignants doivent s'approprier pour accompagner chaque élève dans son apprentissage en tenant compte de sa façon d'acquérir le savoir, des obstacles qu'il peut rencontrer, de ce qui l'encouragera à les dépasser... Sans l'évaluation, il est impossible pour l'enseignant de gérer une classe hétérogène, constituée d'élèves ayant des capacités et des styles d'apprentissage variés :

« Les pratiques d'évaluation mènent à un apprentissage différencié lorsque les enseignants s'en servent pour recueillir des informations leur permettant de soutenir chaque élève dans son apprentissage, chaque jour et dans chaque classe. Pour tenir compte de la grande diversité des capacités, des motivations et des styles d'apprentissage de leurs élèves, les enseignants doivent déterminer le degré d'autonomie des élèves ainsi que les types d'apprentissage et les degrés de difficulté » (Manitoba, 2006, p. 8).

À l'antipode de l'évaluation formative se trouve l'évaluation formatrice. En effet, selon Connac, « alors que l'évaluation formative s'attache aux stratégies pédagogiques de

l'enseignant, l'évaluation formatrice ne s'intéresse qu'aux stratégies d'apprentissage de l'élève » (Connac, 2012, p. 134).

Les pédagogies métacognitives, que nous allons analyser dans les lignes qui suivent, s'intéressent aux stratégies d'apprentissage de l'élève.

CHAPITRE 8 - LES PÉDAGOGIES MODERNES COMME APPEL AUX ENFANTS ET AUX ENSEIGNANTS

8.1. LES PÉDAGOGIES CENTRÉES SUR LES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'ENFANT

En reprenant ce qui a été énoncé plus haut, dans les pédagogies traditionnelles, les enseignants priorisent « le programme, le volume de connaissances à communiquer et négligent les opérations cognitives supérieures et les aspects affectifs, sociaux et éthiques de la personnalité de l'élève » (Altet, 1994, pp. 211-212). Les pédagogies cognitives et métacognitives s'intéressent aux stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant et l'aident à connaître les siennes, à découvrir par lui-même sa façon d'apprendre et à construire son autonomie.

La notion de métacognition recouvre deux sens : pour certains auteurs, elle est un processus de production de connaissances et, pour d'autres, un processus d'autorégulation.

- S'agissant du premier aspect, « la métacognition est un phénomène qui s'applique aux connaissances qu'un apprenant possède sur son fonctionnement cognitif et à l'évaluation qu'il peut en faire » (Noël, 2001, p. 111). Grangeat précise qu'elle « recouvre tout ce que le sujet sait sur la manière d'apprendre, sur la façon d'effectuer au mieux telle tâche cognitive, ou sur les stratégies efficaces pour réussir » (Grangeat, 1999, p. 116). Selon Altet, « Les connaissances métacognitives correspondent aux connaissances que l'apprenant possède à propos de ses propres connaissances et de son fonctionnement cognitif. Il s'agit pour l'élève de comprendre comment il mémorise, comment il apprend, il résout, il comprend ». (Altet, 1997, p. 38).
- le second aspect de la métacognition, qui se traduit par un processus d'autorégulation, « désigne également les capacités qu'un individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé ». Sous cet angle fondamental, elle désigne un processus de contrôle, ou de régulation, qui produit « des actions » permettant au sujet de réguler son activité

d'apprentissage » (Noël, 2001, p. 111). Grangeat parle du

« contrôle de ses propres démarches cognitives par l'apprenant. Ce niveau, c'est celui de la régulation métacognitive, de la manière dont le sujet, afin de mener à bien ses apprentissages, anticipe des procédures, les évalue et les réadapte en fonction de leurs effets constatés » (*ibid.*, p. 116).

La responsabilité de la représentation du but est donc confiée aux élèves, comme l'anticipation de la démarche à suivre, le choix stratégique, son exécution et le contrôle des effets. Il ne s'agit nullement de laisser les élèves choisir les critères de leurs apprentissages, mais plutôt de leur permettre de les construire et de s'y appuyer, en référence aux savoirs enseignés et par l'intermédiaire de l'accompagnement de l'enseignant. (Connac, 2012, p. 135).

Selon Hadji, la métacognition est d'une telle importance que « pour un sujet qui apprend, ces connaissances sont à coup sûr précieuses : mieux je sais comment je dois m'y prendre pour apprendre, plus facilement et rapidement j'apprendrai. » (2012, p. 101).

En reprenant ce qui a été énoncé plus haut, dans les pédagogies traditionnelles, les enseignants priorisent « le programme, le volume de connaissances à communiquer et négligent les opérations cognitives supérieures et les aspects affectifs, sociaux et éthiques de la personnalité de l'élève » (Altet, 1994, pp.211-212). Or les pédagogies cognitives et métacognitives s'intéressent aux stratégies de l'apprenant en ce domaine et l'aident à identifier les siennes, à découvrir par lui-même sa façon d'apprendre et à construire son autonomie.

8.2. LE RÔLE DU MAÎTRE DANS LES PÉDAGOGIES MODERNES

Dans les pédagogies traditionnelles, le rôle de l'enseignant est limité à l'inculcation et à la transmission des connaissances à l'élève, qui est réduit « à n'être qu'un sujet en quelque sorte passif » (Hadji, 2012, p.11), « dont le seul projet est de se remplir de la science et des savoirs prodigués » (Vieille-Grosjean 2009, p. 173). Par contre, les pédagogies modernes préconisent la diversification des rôles de l'enseignant. Car, « les rythmes », « les chemins d'apprentissage et les fonctionnements mentaux des apprenants » étant différents, les rôles (ou postures) de l'enseignant doivent être aussi diversifiés, dans le but d'aider chaque élève à bien cheminer dans son apprentissage. Nous nous limiterons à quelques rôles éclairant l'objet de recherche.

8.2.1. *LE GESTIONNAIRE DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE*

La compréhension de cette posture peut être facilitée par ces deux réalités : L'apprentissage est affaire de conjonction entre l'élève et l'enseignant.

➤ Ceci étant, l'élève est le premier acteur et gestionnaire de son apprentissage. C'est lui qui doit s'impliquer dans son apprentissage. Ces réalités sont soutenues par Hadji et Doolittle qui avancent respectivement les allégations suivantes : « nul ne peut apprendre à la place de l'élève » (Hadji, 2012, p.11) et « l'apprentissage de l'apprenant dépend de lui-même et non de son enseignant. L'apprentissage nécessite un engagement profond de la part de l'apprenant »⁴². L'enseignant fait travailler l'élève et veille à ce qu'il ne s'égaré pas. Cette assertion est partagée par Porcher et Abdallah-Preteuille : « ne rien faire, tout faire faire, ne rien laisser faire. En somme, ce sont les élèves qui doivent travailler, le professeur, d'une part, qui doit les faire travailler, et d'autre part, veiller à ce qu'ils ne dérivent pas » (Porcher, Abdallah-Preteuille, p. 51). En bon pédagogue, l'enseignant-accompagnateur de l'apprenant, agit avec une bonne méthode, qui consiste à lui donner, non pas le savoir, mais à lui proposer la bonne voie à suivre et la façon de procéder pour qu'il atteigne lui-même la connaissance. Ainsi, il va « résister à la suffisance d'un savoir académique incluant le savoir-faire ; il élabore un savoir du savoir-faire, un savoir du comment faire savoir » (Prairat, 1994, *in* Pacho, 2007, p. 172).

➤ Mais, si le meilleur enseignant est celui qui fait mieux travailler les élèves, cela signifie que

« l'enseignant n'est plus seulement celui qui fait face aux élèves. Il n'agit pas davantage à leur place. En revanche, il organise et félicite. Il accompagne et analyse. Il se démarque des pratiques d'accumulation des connaissances, de stratification des savoirs, où l'élève joue un rôle prioritairement passif. » (Perreudeau, 1998, p.13).

Dans la même logique, Vieille Grosjean attire notre attention sur deux écueils à éviter : « la tentation de considérer le maître comme seul capable de donner vie et nourriture à

⁴² Doolittle, 1999, Les techniques de l'information et de communication et la pédagogie constructiviste, in site internet : <http://www0.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf>.

d'immobiles et aphones disciples dont le seul projet est de se remplir de la science et des savoirs prodigués... Autre tentation permanente de l'adulte, considérer que l'enfant n'est qu'un adulte en miniature... » (Vieille-Grosjean, 2009, pp. 173-174). « Faire travailler l'élève », ne veut pas dire qu'il faut le laisser voler de ses propres ailes. Il n'est pas capable de faire cavalier seul ; « tout ne peut venir des élèves, on a besoin de maîtres pour apprendre » (Grandguillot, p. 100). Not affirme à juste titre que « si on laisse l'initiative à l'élève qui ignore ce qu'il doit apprendre, il risque de s'enliser dans des tâtonnements sans fin, des impasses ou des erreurs ». (Not, 1991, p. 15). Altet apporte aussi un éclairage quant à la participation de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève. Le maître aide l'élève à apprendre en mettant à sa disposition des moyens qui lui facilitent la construction des connaissances. En effet, elle dit : « Le rôle de l'enseignant consiste à susciter des conditions d'apprentissage qui déclenchent et favorisent son activité, sa recherche, développent ses initiatives et l'amènent à mettre en jeu ses mécanismes cognitifs productifs de savoir » (de l'élève) » (Altet, 1994, pp. 212-213). Compte tenu de ce rôle, l'enseignant est un « spécialiste de l'analyse des processus d'apprentissages » (*ibid.*, p. 212) ou « l'agent principal de la gestion des conditions d'apprentissages offertes aux élèves » (Bru, 1990, p. 257). La gestion des apprentissages revient à l'apprenant, car « la conduite d'apprentissages proprement dite est gérée par celui qui apprend même si elle reçoit l'influence de l'enseignant » (*ibid.*, p.257). Pacho, pour sa part, souligne que dans le processus d'accompagnement des élèves dans leur apprentissage, l'enseignant

« est partagé entre deux mouvements de sollicitude : le besoin irrépissible de faire quelque chose pour l'autre et l'impossibilité radicale de le faire sans lui, la volonté de faire pour lui mais pas sans lui, le souci de soi et le souci de l'autre... » (Pacho, 2007, p. 155).

Rien ne doit être fait sans lui. Il est capable de réaliser quelque chose. Car il dispose des capacités qui le lui permettent. Selon Soëtar, il y a un « déjà-là sensé » de l'éduqué à reconnaître avant d'entreprendre une action éducative, car « on n'éduque jamais à partir de rien » (2001, p.102). Ceci s'explique par le fait que l'apprenant entre dans une action éducative avec

- « ses propres connaissances, expériences ;
- sa propre capacité d'apprendre et sa propre expérience de l'apprentissage ;
- ses connaissances passées, actuelles, les habilités et l'actuelle modalité de compréhension ;
- ses propres préférences; l'actuelle évolution de sa propre intelligence ». (Mc Gilchrist, *in* Fiorin, op. cit., *in* Bavuidinsi, 2012, p.267).

8.2.2. LE RÉVÉLATEUR DÉVELOPPANT LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DE L'APPRENANT.

La création des situations d'apprentissage qui favorisent l'activité et la recherche de l'apprenant va amener l'enseignant à jouer un autre rôle, qui consiste à aider l'élève à mieux apprendre, à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage, à « développer sa capacité d'apprentissage ». (Altet, 1994, p. 213). Selon Berbaum, « développer la capacité d'apprentissage, c'est développer l'intérêt pour l'objet d'apprentissage et pour le changement, c'est développer la confiance en soi et le désir de parvenir à une réalisation, c'est développer une capacité d'organisation de situations et de traitement d'information » (Berbaum, 1991, p. 79). C'est encore ce que propose Barth énonçant qu'« il s'agit de développer la métacognition et d'apprendre à l'élève à conduire consciemment sa pensée, le rendre plus conscient de son fonctionnement intellectuel » (Barth, 1987, p. 111). Pour aider les apprenants à développer ses propres stratégies d'apprentissage, l'enseignant devrait alors procéder de cette manière :

- « favoriser une auto-centration de l'apprenant, en lui donnant les moyens d'observer et d'identifier ses propres caractéristiques comme apprenant ... ;
- faire évoquer par les apprenants leurs stratégies cognitives et en suggérer pour qu'ils prennent conscience de leurs diversités et de leur laisser le choix ;
- suggérer l'utilisation de matériel didactique adapté aux différentes stratégies en laissant des possibilités de choix ;
- aider les apprenants à savoir quand transférer les stratégies d'une situation, d'un domaine à l'autre » (Barbot, & Camatarri, pp. 200-201) ;
- « outiller l'élève en lui proposant des outils très concrets pour faire comprendre, faire prendre conscience et lui permettre de faire seul » (Altet, 1997, p. 38).

8.2.3. LE MÉDIATEUR

Selon Develay, « dire de l'enseignant qu'il est médiateur, c'est conclure que sa fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec un élève, mais de faire en telle sorte que l'élève développe un bon rapport avec le savoir » (Develay, 2001, p.116). L'enseignant médiateur est aussi « un passeur vers les rives des savoirs » (Grandguillot, 1993, p. 100), « un être de conjonction. C'est un fabricant de lien. Un faiseur de sens. Il éveille la curiosité, développe la

pensée critique, favorise la parole argumentative » (Perreaudeau, 1998, p.13). Garguillot explique le rôle de la médiation en ces termes :

« Les paroles du maître ne suffisent plus pour provoquer les apprentissages. Le rôle de l'enseignant est désormais de choisir des situations et de les aménager pour qu'elles deviennent le lieu de la médiation entre chacun des élèves et les objets de savoir. Proposer la réalisation d'une tâche complexe, faire analyser ce projet par les élèves pour qu'il devienne le leur, mettre à leur disposition des critères pour évaluer et réguler leur progression, piloter les démarches et les apprentissages individuels relèvent, entre autres, de ce rôle de médiateur » (Grandguillot, 1993, p. 101, *in* Astolfi, 2003, pp. 28-29).

Pour Imbert

« une seconde signification de la médiation réfère à l'instauration d'une transition, au respect d'une latence pouvant s'avérer assez longue, en s'appuyant sur l'opposition entre l'immédiat et le médiat. On identifie alors des intervalles, des stades ou des étapes. L'idée-clé est qu'un apprentissage véritable ne se donne d'emblée, mais qu'il s'effectue nécessairement dans la durée, dans le détour, qu'il oblige souvent à des formulations intermédiaires, qu'il s'accroche à des points d'appui transitoires devant être ensuite dépassés. » (Imbert, 1994, p. 28).

Christiane Montandon, quant à elle, considère la médiation comme « un pontage sur une rupture maintenue », et inversement « une séparation préservée tout en maintenant le lien ».

Si le médiateur renonce à être le maître, ce n'est pas pour se dispenser d'intervenir, mais pour éviter de se substituer à l'élève qui doit rester en première ligne. Tour à tour, il va accompagner et encourager, temporiser et donner patience, rompre avec les facilités du sens commun. (Montandon, 2002, *in* Astolfi, *ibid.*, pp. 28-29). La médiation, considérée comme un ensemble d'attitudes, de questionnements, des situations, d'interventions de l'adulte susceptibles d'aider l'apprenant à construire ses connaissances, a fait l'objet de réflexion de Moal. En effet, il la définit plus précisément comme

« l'ensemble des interventions structurantes qu'un adulte peut opérer pour aider un sujet à surmonter une tâche qui dépasse, actuellement les compétences qu'il peut mettre en œuvre spontanément. Par moments, cela passera par de la transmission, à d'autres, par de l'aménagement de situations pédagogiques. Dans cet aménagement, l'enseignant a un rôle à jouer pour inciter l'élève à aller plus loin et sortir strictement de ce qu'il sait faire pour oser prendre des initiatives, même si cela comporte toujours

un risque d'échec ». (Moal, 1991, p. 93).

Dans la même ligne que les auteurs plus hauts cités, Granserre et *al.* proposent quelques postures concrètes à un enseignant pour pouvoir assurer convenablement la médiation entre l'apprenant et le savoir. En effet, il lui propose de prendre la posture

« visant à s'interdire de donner une réponse avant que l'enfant ait cherché. Mais aussi s'interdire de laisser un enfant se noyer dans sa recherche solitaire d'une réponse impossible pour lui. Par les relances, les remarques, les questionnements de l'adulte, il faut donner à l'enfant une possibilité de s'en sortir mais par son raisonnement à lui... À un moment, il peut exposer un savoir au groupe mais à d'autres moments, il peut circuler d'une table à l'autre ou d'un groupe à l'autre ». (Granserre et Lescouarch, 2009, p. 92).

8.2.4. LE STRATÈGE ET LE TACTICIEN

Selon Pacho,

« Au quotidien, l'enseignant est... un chef de guerre usant de stratégie et de tactique. Sa stratégie tient dans les contenus, les méthodes, les instructions officielles, sa préparation des séquences intégrées dans une progression. Dans l'action, celle-ci va laisser place à la tactique, l'art d'improviser et de tirer parti des circonstances, de s'accommoder aux élèves en fonction des imprévus de la vie quotidienne et de la gestion du groupe. Il va reconnaître l'aléatoire et le fortuit comme aussi essentiels que le prévu et le programmé... L'enseignant, professionnel des apprentissages scolaires et spécialiste de la relation éducative, va devoir gérer son groupe-classe comme un professionnel de l'action prenant en compte l'initiative du (des) sujet(s) et le jeu laissé à l'aléatoire, activant diverses compétences : anticiper, analyser, conduire rationnellement et efficacement, évaluer son action... Travailler ainsi suppose que l'enseignant quitte les logiques traditionnelles des écoles normales qui visaient à intérioriser des modèles didactiques pour les exécuter avec un écart moindre et contrôlé en situation, qu'il développe ses capacités d'adaptation et d'inventivité. La réflexion sur sa propre pratique est un moteur essentiel de l'innovation » (Pacho, 2007, pp. 165-166).

CHAPITRE 9 - SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE

À la base de cette partie notionnelle, se trouve la question de savoir pourquoi la méthode traditionnelle, qui est d'usage en RDC depuis des années, est source d'échecs scolaires et d'exclusion. Pour essayer de comprendre ses limites ou ses failles, nous l'avons confrontée avec les méthodes modernes en dégagant ce qui les caractérise et les différencie.

9.1. LES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES CENTRÉES SUR LA TRANSMISSION DE CONTENU ET LA RÉPÉTITION

Selon certains auteurs, les pédagogies traditionnelles sont caractérisées par la transmission des savoirs constitués. L'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en « réponses, performances, savoirs », mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire le fait de se l'approprier personnellement. L'enseignant, considéré comme le possesseur du savoir, transmet à l'élève des connaissances qu'il a préparées d'avance. Les pédagogies traditionnelles se traduisent également par l'inculcation des connaissances, en recourant, en complément des leçons, avec les apprentissages par cœur et les exercices dits d'application qui sont, en fait, des imitations répétées des comportements magistraux. Autrement dit, la méthode traditionnelle n'éduque pas les élèves. Elle les dresse. L'éducation, quant à elle, consiste à les placer dans des situations d'apprentissage qui leur permettent de construire leurs connaissances. Ce qui n'est pas le cas pour l'enseignement traditionnel, où ils sont contraints d'assimiler des connaissances sans faire appel à leur contribution singulière. En outre, dans les pédagogies traditionnelles, il n'existe qu'une seule façon d'enseigner et une seule manière d'apprendre : l'enseignant transmet le même contenu à tous les élèves, de façon simultanée, indistinctement de leur diversité et de leur pluralité, et ceux-ci doivent le mémoriser.

9.2. LES PÉDAGOGIES MODERNES CENTRÉES SUR L'INTRA-INTER-ACTIVITÉ ET LA COCONSTRUCTION DU SAVOIR

Dans les pédagogies modernes, l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet

qui interagissent avec le milieu environnant. Ce courant pédagogique fait du savoir le produit de l'activité de l'élève. Cette approche contemporaine insiste également sur la nécessité pour l'enseignant de se décentrer des contenus et de lui-même pour se centrer sur l'apprenant et son apprentissage en mettant en œuvre des situations pédagogiques facilitant l'apprentissage.

De plus, les méthodes modernes mettent l'accent sur la connaissance de l'enfant : ses prérequis, sa façon d'apprendre, son rythme d'apprentissage. En effet, pour accompagner l'élève dans son apprentissage et l'aider à assimiler le savoir, le maître doit avoir quelques connaissances sur ses caractéristiques psychologiques, ou psychosociologiques ; il doit être éclairé quant à la façon dont l'enfant apprend.

À travers la différenciation pédagogique, les méthodes modernes s'adaptent aux différences entre les élèves par la diversité des modes de présentation des données enseignées, la structuration des activités, le recours aux stratégies multimodales ; elles intègrent donc les processus cognitifs des apprenants en y adaptant les processus d'enseignement.

9.2.1. UN DES RÔLES DE L'ENFANT

Par le biais des pédagogies faisant appel aux stratégies cognitives et métacognitives de l'enfant, les courants pédagogiques modernes l'aident à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage, à découvrir par lui-même sa façon d'apprendre et à construire son autonomie et à en faire bon usage.

9.2.2. LES RÔLES DE L'ENSEIGNANT

Dans cet esprit l'enseignant n'a pas qu'un seul rôle à jouer. Il en assume plusieurs.

En effet, il veille à choisir des situations et à les aménager pour qu'elles deviennent le lieu de la médiation entre chacun des élèves et les objets de savoir ; il aide les élèves à mieux apprendre, à prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage, à développer leurs capacités d'apprentissage, à conduire consciemment leur pensée à les rendre plus conscients de leur fonctionnement intellectuel.

9.3. UN ÉCLAIRAGE PÉDAGOGIQUE FONDANT L'APPROFONDISSEMENT DE LA RÉALITÉ CONGOLAISE

À travers cette étude comparative, nous constatons que les pédagogies modernes offrent davantage d'opportunités que celles traditionnelles, pouvant permettre à tous les apprenants d'atteindre avec succès les objectifs visés et de réussir leurs apprentissages.

Après cette analyse notionnelle, nous allons exposer la problématique, où il sera question de voir comment la méthode traditionnelle est pratiquée dans l'enseignement et son impact sur l'apprentissage des élèves en RDC. Nous nous appuierons surtout sur les points de vue des auteurs congolais, qui, non seulement font partie des centres de réflexion sur l'éducation, mais sont également actifs dans l'enseignement en RDC. Notre intention est de savoir si le regard qu'ils portent sur la méthode traditionnelle est similaire ou non à ceux des auteurs que nous avons cités plus haut.

TROISIÈME PARTIE :
PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES
DE TRAVAIL ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 10 - LA PROBLÉMATIQUE

Le système éducatif congolais évolue parallèlement à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jombien (1990) qui a fixé l'objectif de l'éducation pour tous que l'ensemble des pays devaient réaliser en 2016. L'approche de l'éducation pour tous vise à satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes et, plus particulièrement, de ceux qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion. Le principe de l'éducation intégratrice a été adopté aussi lors de la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux de Salamanque (UNESCO, 1994) et a été réaffirmé par le forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000). La question essentielle qui réside au cœur de l'éducation intégratrice est le droit pour chaque personne d'accéder à l'éducation, affirmé dans la déclaration universelle des droits de l'homme en 1949. Tout aussi important est le droit de l'enfant d'être protégé contre toute forme de discrimination, énoncé à l'article 2 de la convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). La conséquence logique en est que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation, sans en être écartés du fait d'un handicap, de leur origine ethnique, religion, langue, sexe, *etc.*

10.1. LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE INTERROGÉE SUR LE DROIT DE TOUS À L'ÉDUCATION

Or l'usage de la méthode traditionnelle est un des facteurs qui dévalorisent l'enseignement en RDC, dans la mesure où elle est une entrave à la réalisation de l'objectif premier de l'éducation, qui est l'accompagnement de tous les apprenants dans la recherche des connaissances.

10.1.1. LES ÉTUDES ÉTAYANT UNE PÉDAGOGIE FAVORABLE À QUELQUES UNS PLUTÔT QU'À TOUS

Pour progresser dans notre questionnement problématique, il importe de définir rapidement les principales caractéristiques de cette posture d'enseignement, telle qu'elle est pratiquée dans le système éducatif de la RDC et des techniques y afférant. Selon Mokonzi, Yangoy a procédé, en 1989, à la description des comportements didactiques tels qu'ils se déroulent dans

les classes en dégagant ceux qui sont les plus caractéristiques. Après avoir observé 42 leçons d'arithmétique, 42 leçons de français et 27 leçons des sciences assurées par 27 enseignants de tous les degrés de l'école primaire (élémentaire, moyenne et terminale), il a conclu que l'enseignant de la (RDC) « se maintient au centre de l'action éducative et son style est dominé par la transmission des connaissances d'une manière magistrale » (Mokonzi, 2009, p. 79). Dans le même cadre que la conclusion de Yangoy, Bavuidinsi a fait savoir que, dans certains pays qui sont très avancés sur le plan pédagogique,

« la pratique scolaire est en train de dépasser un système didactique qui mettait l'enseignant et les programmes au centre de l'action pédagogique. L'intervention de l'enseignant se limitait à faire la leçon, et après à distribuer des exercices, des interrogations individuelles ou collectives sanctionnées par une cotation. Et le passage au nouveau contenu, laissé à la discrétion de l'enseignant, était simplement justifié par une association logique avec la matière précédemment enseignée. Curieusement, cette stratégie est encore en vogue dans le système éducatif congolais » (Bavuidinsi, 2012, p. 273).

Pour sa part, Mokonzi a montré que, par la transmission magistrale des connaissances, qui est pratiquée dans le système éducatif de la RDC, la communication entre l'enseignant et l'élève n'est pas interactive. Seul le maître parle tandis que l'élève tente d'enregistrer ce qui lui est ainsi communiqué. L'élève n'a pas droit à la parole parce qu'il est perçu comme ne sachant rien. La parole appartient au maître figurant comme seul possesseur du savoir. C'est pourquoi, il assimile la classe à une église, l'enseignant au prêtre ou au pasteur, la leçon à une célébration de la parole et les élèves aux chrétiens qui, d'habitude, suivent l'homélie du prêtre le dimanche, sans réagir :

« L'enseignement se réduit à des communiqués que le premier fait et que le second enregistre. Les enseignants se transforment donc en prédicateurs et leur communication ressemble à l'homélie donnée par des pasteurs et des prêtres dans les cathédrales et chapelles. Il ne s'agit donc pas dans les classes cathédrales et les classes chapelles d'une véritable communication entre des personnes qui interagissent et s'enrichissent mutuellement. » (Mokonzi, 2009, p.80).

Cette communication pédagogique, caractérisée par l'enseignement magistral, et pratiquée dans les écoles secondaires, est similaire à la méthode dictée qui est d'usage dans les universités congolaises et même dans beaucoup d'universités en Afrique. Par cette méthode

« dictée », qui a fait l'objet d'étude de Mokonzi,

« la communication pédagogique consiste à dicter le contenu du cours aux apprenants et, éventuellement, à expliquer le texte dicté... Ainsi, en plus du fait que l'enseignant et l'apprenant sortent physiquement abattus d'une telle séance, les opportunités d'apprentissage, la réflexion, le raisonnement, la curiosité scientifique, la créativité, l'esprit de recherche s'effritent fortement. » (*ibid.*, pp. 82-83).

10.1.2. UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION DANS LE PROLONGEMENT DE CETTE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

L'évaluation pédagogique se réalise selon la même logique que la méthode de transmission des savoirs. De même que par cette méthode de transmission magistrale des connaissances, les enseignants favorisent la rétention et la reproduction des connaissances, lors de l'évaluation, les professeurs posent plus souvent aux élèves des questions qui exigent des réponses de mémorisation qu'elles ne font appel à la compréhension, à la réflexion personnelle, à l'analyse, à la synthèse et à la critique. Décrivant l'évaluation pédagogique en RDC, Matangila affirme, à travers ce long texte, ce qui suit :

« Beaucoup d'enseignants congolais... posent souvent des questions qui font plus appel à la mémoire qu'à d'autres facultés cognitives, telles que la compréhension, l'analyse, l'évaluation, la synthèse. S'agissant particulièrement de l'enseignement supérieur et universitaire, les questions d'examen formulées par les enseignants sollicitent plus les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles. Ces questions portent sur le quoi et non sur le comment et le pourquoi... Pendant le temps de préparation aux examens, les étudiants occupent leur temps à la mémorisation des notes de cours, à bourrer la mémoire du contenu des cours, sans aucune omission (Matangila, 2003, pp. 61-62).

10.2. UN SYSTÈME D'INSTRUCTION PLUS QUE D'ÉDUCATION

Il sied de signaler que quelques auteurs congolais et non congolais, ont relevé, chacun à sa

façon, les lacunes de cette méthode basée sur la transmission des connaissances :

Selon le professeur Matangila cette méthode traditionnelle ou impositive et la méthode dictée qui sont pratiquées dans les écoles secondaires et les universités congolaises, favorisent, non pas « l'autonomisation de l'étudiant », « son engagement dans l'apprentissage » et « sa participation active », mais la mémorisation et la répétition. Il fait observer que :

« au lieu d'être formé à la recherche personnelle, à la réflexion et à la critique, l'excellence est souvent appréciée par la capacité de l'étudiant de reproduire à l'identique les enseignements du maître. L'accent est souvent mis sur la mémorisation. On arrive ainsi aux têtes pleines plutôt que bien faites. Il n'est pas faux de soutenir que certains jeunes universitaires du Congo-Kinshasa ne pensent pas par eux-mêmes, mais toujours à partir des enseignements d'un maître » (*ibid.*, p.44).

Or pour l'élève, le savoir qui a un sens est celui qu'il construit et s'approprie et non pas celui qu'il enregistre pour le restituer. C'est à ce niveau que Sorin situe la différence entre la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage. En effet,

« par la logique d'enseignement, on entend en fait un ordre magistral d'exposition du savoir tel que l'élève n'aurait pas à le construire et à se l'approprier. La logique opposée, celle de l'apprentissage, correspond au point de vue constructiviste qui est celui de la pédagogie moderne. Le savoir qui a un sens est le savoir que l'on construit ou que l'on pratique et sur ces deux points la pédagogie oppose à l'enseignement la revendication du sens que celui-ci aurait négligé... Dans cette optique, l'apprentissage exige de la part de l'élève une démarche d'appropriation personnelle mettant à contribution ses ressources cognitives et affectives influencées par l'environnement culturel et les interactions sociales favorisées par l'enseignant » (2002, pp. 85-90).

Selon Chesnais, « le "sens" est le "déclencheur" de nos actions"... Lorsque les actions entreprises perdent leur sens ou n'ont plus de sens à nos yeux, très vite une lassitude, un désintérêt, une passivité nous envahissent....» (Chesnais, 1998, pp. 73-75).

10.3. UNE DÉMARCHE INFORMATIVE UNIFORME FACE À LA SINGULARITÉ ET À LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS

Et d'ailleurs, selon certains auteurs, notamment Prost et Meirieu, le vocable « transmission »

n'est pas approprié au domaine de l'éducation. L'activité éducative suppose l'accompagnement de l'enfant dans la recherche de son savoir. La transmission est du domaine de l'information. On transmet les informations, tandis que le savoir se construit. L'élève, étant l'auteur de son apprentissage, c'est lui qui construit son savoir. Il s'approprie et comprend mieux son savoir, qu'il s'est construit et non pas celui qui lui a été transmis par le maître. Selon Prost, cité par Pacho,

« transmettre les connaissances renvoie à un processus linéaire et direct entre une source d'émission et un pôle de réception. Il convient pour les informations, non pour les savoirs véritables. L'enseignant transmet quelque chose, mais il ne sait pas toujours quoi, ni quand, ni souvent comment. C'est là toute la différence entre le *speaker*, qui transmet les informations sans préoccupation première de contrôle d'écoute et le *magister*, qui détient des savoirs à faire partager. En fait, les savoirs ne se transmettent pas, ils se construisent » (Prost, 1985, pp. 16-17, in Pacho, 2007, p. 159).

L'affirmation de Meirieu se situe dans ce même contexte. Selon lui, « sans une appropriation personnelle de ce qui est transmis dans un projet que l'éduqué construit lui-même, il n'y a pas d'éducation⁴³ ». Selon Bavuidinsi, la méthode traditionnelle qui consiste à « enseigner les mêmes choses et de la même manière » constitue « un vrai obstacle à la réussite scolaire pour tous les élèves ». (Bavuidinsi, 2012 p.156). Cet auteur congolais trouve le soutien dans l'affirmation de Desbouts, selon laquelle « la politique éducative qui consiste à imposer un programme unique et applicable dans tous les contextes éducatifs d'un pays déterminé, pour assurer une formation égale à toutes les classes sociales, engendre la sélection... » (Desbouts, 2006, p. 347, in Bavuidinsi, p. 156).

Not abonde dans ce même sens que les auteurs précités et affirme que :

« L'uniformisation de l'enseignement dans les perspectives du collège unique est à l'origine de bon nombre d'échecs : un tiers des élèves si on considère ceux qui ne peuvent s'y adapter, deux tiers si on ajoute ceux qui suivent sans grand profit un enseignement trop théorique pour eux et qui ne leur apprend pas bien ce dont ils auraient effectivement besoin dans la vie pratique ou professionnelle » (Not, 1991, p. 121).

Grandguillot explique mieux que ses devanciers pourquoi la méthode traditionnelle est source de sélection et d'échec scolaire. En effet, celle-ci convient aux classes homogènes où les

⁴³ Meirieu, Histoire des idées éducatives, in Pacho, 2007, p. 154

stratégies d'apprentissage des élèves sont proches des stratégies d'enseignement du maître. Par contre dans les classes hétérogènes caractérisées par la diversité des apprenants, quant à ce qui concerne leurs diverses manières d'apprendre, la méthode traditionnelle doit céder la place aux méthodes plurilinéaires. C'est en ces termes, qu'il affirme cette réalité :

« Les pratiques d'enseignement par transmission pure et simple de connaissances, par imitation d'un modèle, ou conditionnement par répétition, peuvent être efficaces dans une bonne classe. Non que les élèves aient alors la tête vide ou particulièrement perméable, bien au contraire ; mais leurs modes de raisonnement, leur logique de fonctionnement sont relativement proches de ceux de l'enseignant... Dans les classes hétérogènes, ...ces conditions ne sont pas réunies. Autant d'élèves, autant de têtes pleines, autant de systèmes de références, de modes de pensée, de logiques, d'histoires de vie. Cette diversité des logiques d'apprenant rend pratiquement vaine la pédagogie de la transmission au sens étroit et traditionnel du terme ». (1993, p. 78).

En résumé, il nous paraît difficile que puissent être mises en place dans les lieux d'instruction et de scolarisation, des méthodes et des approches ouvertes sur les élèves, les enfants et les apprenants, et prenant davantage en compte les situations personnelles, et les appétences. En effet, même si les pédagogies dites modernes et participatives sont la base de l'enseignement aujourd'hui, elles ne sont pas ou peu connues dans les lieux/écoles congolaises ; elles ne sont donc pas pour l'heure, la pratique la plus fréquente et la plus observée ; il en va de l'autorité du maître, c'est-à-dire en fait de son pouvoir, et la transmission du savoir pour laquelle il est missionné et qui légitime à la fois sa position sociale et sa posture symbolique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. On va alors prétexter la nécessité de pratiques autoritaires en invoquant le côté « hétérogène » du public, qui ne peut être enseigné qu'à travers de telles méthodes. Cette prétention à la pertinence de la transmission *ex cathedra* se retourne contre elle-même : plus le public est hétérogène, plus l'enseignant devrait s'adapter à lui en employant des méthodes et des pédagogies différenciées et plurielles.

CHAPITRE 11 - LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Si l'école congolaise se structure dans ses modes d'enseignements et les postures adoptées par les professeurs, selon des schémas traditionnels de la distribution sélective des connaissances et du savoir, c'est en grande partie parce qu'elle reste prisonnière de l'histoire congolaise ; cette dernière tend à la cantonner à la reproduction, années après années, d'un système scolaire devant principalement servir les intérêts d'une minorité plutôt que de s'inscrire dans des perspectives de développement général du pays. Malgré les réformes scolaires qui ont été initiées par les autorités congolaises après l'indépendance, l'école ne s'est pas libérée de cette méthode traditionnelle que lui ont imposée ses fondateurs pour des motifs inavoués.

En dépit des progrès de la pédagogie depuis le XIX^e siècle, l'école congolaise est restée à l'écart des nouvelles approches pédagogiques, qui, pourtant, militent dans le sens de l'appropriation du savoir et de la réussite de tous les apprenants. Pour évoluer dans notre réflexion, il est nécessaire de clarifier la question qui se profile derrière notre problématique : qu'est-ce qui fait que la méthode traditionnelle en dissonance avec ce qui recommandé partout à travers les textes et discours, soit l'adaptation au public plus que la soumission à l'enseignant, demeure utilisée dans le système éducatif congolais ? Cette question renvoie à deux constats et deux hypothèses :

11.1. UNE MÉCONNAISSANCE DES APPRENANTS PEU PROPICE AUX MÉTHODES PÉDAGOGIQUES MODERNES

Il y a lieu de souligner que :

- dans le système éducatif congolais, l'apprenant n'est pas au centre de l'action pédagogique. Pour se centrer sur l'élève, il convient de connaître ses aptitudes, ses intérêts, sa façon d'apprendre, de raisonner, de comprendre, et d'organiser l'enseignement en tenant compte de son style d'apprentissage.
- Or dans le système éducatif de la RDC, nous pensons qu'il est difficile de proposer une

situation féconde à un apprenant dont on ignore comment il apprend, les difficultés auxquelles il se heurte, les talents, les compétences, *etc.* Malgré la présence d'un public divers dans les classes congolaises, l'enseignement se fait sous une seule forme, à savoir la transmission magistrale de savoirs et l'évaluation des élèves s'opère à la fin de la leçon. La différenciation pédagogique ainsi que l'évaluation diagnostique, formative et l'orientation scolaire sont des réalités qui ne sont pas usitées dans le système éducatif congolais. Ce dernier avantage ceux qui s'adaptent à la forme magistrale et impositive de transmission des savoirs et désavantage ceux qui, pour comprendre et réussir, doivent utiliser d'autres voies.

11.2. UNE FRAGILITÉ DU MONDE ENSEIGNANT CONCOURANT AU MAINTIEN DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES

Il importe de se pencher sur :

- le fait que pour de nombreuses raisons, tenant à la fois à leur manque de formation (initiale et surtout continue), l'absence de valorisation et de reconnaissance sociale de leur métier, la faiblesse de leur rémunération, et l'immobilisme trop fréquent dans leur carrière, les enseignants de la (RDC) ignorent les méthodes modernes qui demandent plus d'énergie et d'investissement professionnel. Ils se préoccupent de transmettre aux élèves des contenus qu'ils ont préparés à l'avance. Se reconnaissant les seuls possesseurs des connaissances, ils travaillent à leur place, au lieu de les aider à construire eux-mêmes leurs savoirs.
- Nous estimons que cette manière d'enseigner ne permet pas à l'apprenant d'avoir l'imagination, la créativité, l'interaction et l'engagement, le sens et l'intérêt, qui facilitent l'appropriation durable des savoirs et la compréhension. Or, nous la jugeons d'autant plus préoccupante qu'elle est confortée par les responsables des écoles qui, en l'absence de formation aux méthodes modernes, sont conduits à évaluer leurs enseignants à l'aulne de l'enseignement traditionnel.

CHAPITRE 12 - LA DÉMARCHE ENGAGÉE

À travers cette partie sur la méthodologie, nous :

- évoquerons d'abord les instruments et les méthodes ayant permis la recherche et l'obtention des informations ;
- ensuite nous consacrerons les résultats de cette investigation sur le terrain,
- enfin nous présenterons la partie conclusive qui synthétisera notre travail et préconisera quelques recommandations.

Pour construire cette partie, nous nous servons des approches ethnologiques et analytico-critique :

- L'approche ethnologique sera utile sur le terrain pour vivre l'expérience de différents partenaires éducatifs des écoles que nous choisirons comme échantillon. Pour collecter les données afin de vérifier la validité ou non de nos hypothèses, nous construirons notre travail à l'aide des techniques suivantes :
 - La technique d'entretien semi-directif qui sera menée, sur la base d'un guide d'entretien, auprès des responsables ainsi que des professeurs des écoles secondaires pour recueillir oralement leurs avis et considérations sur l'accompagnement des élèves.
 - La technique d'observation directe à partir de laquelle nous considérerons directement la façon dont les enseignants encadrent les élèves et la réaction de ces derniers.
- L'approche analytico-critique nous portera de soumettre toutes les données enregistrées sur le terrain à une analyse thématique.

Cela nous permettra de procéder à une confrontation avec nos hypothèses, avant de réaliser une synthèse et en dégager quelques recommandations.

Et, enfin, comme toute recherche scientifique vise à approfondir une problématique, donner des clés de compréhension et dans la mesure du possible ouvrir des pistes de progrès, nous tenterons de suggérer quelques voies d'amélioration du système éducatif congolais.

12.1. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Pendant le mois de mars 2015 et du premier septembre à octobre 2015 (quatre plus six semaines), nous sommes allés sur le terrain pour éprouver la validité de nos hypothèses. Pendant notre investigation, nous avons utilisé la méthode qualitative par entretiens semi-directifs, conduits à partir des trames d'entretiens. Cette méthode nous a permis d'avoir une vue d'ensemble quant à la forme d'accompagnement des élèves dans les écoles secondaires que nous avons choisies en échantillon.

12.2. LES GROUPES CIBLES

L'expression groupe cible fait allusion aux différentes catégories de personnes que nous avons interviewées dans le cadre du recueil des données pendant les enquêtes que nous avons effectuées dans les écoles secondaires chapeautées par le *pool* de la ville de Goma, dans la province du Nord-Kivu. Les différentes personnes ayant accepté de répondre à nos entretiens peuvent être regroupées en quatre catégories :

- les inspecteurs principaux provinciaux adjoints et les inspecteurs itinérants,
- les coordinateurs des écoles conventionnées catholiques, protestantes,
- les préfets et les directeurs des études,
- les professeurs des écoles.

12.3. LES PROCÉDURE D'ENQUÊTES

Nous précisons que nous avons évité de donner aux interviewés des questions à l'avance pour maintenir une spontanéité des réponses et limiter les biais comme l'exagération... Ils en prenaient seulement connaissance au moment des entretiens. Il nous arrivait parfois de poser plusieurs fois des questions importantes pour :

- d'une part, en retirer beaucoup d'éléments de réponses,
- et d'autre part, nous assurer du sérieux et de la véracité des propos tenus par nos interlocuteurs.

Certains d'entre eux prenaient une demi-heure ou trois quarts d'heure ; les plus intéressants mobilisaient une heure, voire une heure et demie. Nous avons fait au total 55 entretiens. Nous

les avons tous retenus pour l'analyse.

Pour appréhender les différents acteurs qui interviennent dans le domaine de l'enseignement dans le *Pool* de la ville de Goma, nous avons pris contact avec les responsables des institutions scolaires de Goma, à savoir la division de l'enseignement, l'inspection de l'enseignement, les coordinateurs des écoles conventionnées catholiques, protestantes. Ainsi, nous avons pu faire un repérage des rayons d'action des établissements scolaires, de leurs options, de leurs corps professoraux, des moyens et des méthodes qu'ils mettent en œuvre pour l'éducation des élèves. Grâce aux réunions qui se sont succédées, les unes après les autres, nous avons pu finalement faire connaissance avec tous les acteurs qui sont mobilisés et impliqués dans l'enseignement. Les entretiens menés avec chacun d'entre eux ont fait ressortir les informations utiles à la progression des investigations et à l'organisation des rencontres à venir auprès de ces adolescents qui ont besoin d'un accompagnement scolaire solide et efficace pour leur avenir fructueux.

12.4. LES AUTRES RESSOURCES

Outre les interviews, nous avons consulté les rapports d'activités annuelles des écoles secondaires que nous avons visitées. Ceux-ci communément appelés PALMARES, nous ont renseignés sur la qualification des professeurs, leur niveau d'études, les cours dispensés. Ils nous ont permis aussi d'établir les statistiques sur la réussite des élèves (à la première session, à la deuxième session, par délibération) ainsi que sur leurs échecs, redoublements, abandons, exclusions. Nous avons exploité quelques modules dont se servent les inspecteurs itinérants pendant les sessions d'animation. Les éléments de ces rapports ont enrichi les données que nous avons eues lors des entretiens.

CHAPITRE 13 - LES ENTRETIENS

13.1. LES GUIDES D'ENTRETIEN

Comme souligné plus haut, nous avons interviewé huit inspecteurs de l'inspection provinciale de l'enseignement, le coordinateur adjoint des écoles conventionnées catholiques, le coordinateur des écoles conventionnées protestantes, neuf préfets des études, deux directeurs des études, trente professeurs. Ce sont des acteurs principaux de l'éducation indispensables pour conférer une certaine objectivité à notre étude sur l'enseignement. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons abordé avec différents groupes ce qui concerne leurs attributions :

- Les échanges avec les inspecteurs ont porté sur leur situation professionnelle, la formation des enseignants, la conduite des élèves vers les apprentissages et l'évaluation, parce qu'ils ont reçu des autorités scolaires ministérielles le mandat de contrôler, de former et d'évaluer les enseignants.
- Nous nous sommes, avec les coordinateurs des écoles, penchés sur leur situation professionnelle, la formation continue des enseignants, l'évaluation et l'orientation scolaire.
- Les entretiens avec les responsables des écoles secondaires (les préfets et les directeurs des études) ont été centrés principalement sur la formation des enseignants, la visite de classes, la conduite des élèves vers les apprentissages et l'évaluation, parce que, conformément à leurs attributions, ils doivent suivre leurs enseignants par ce type d'appréciation ainsi que les séances de formation continue.
- Les professeurs ont été interviewés sur l'organisation d'une intervention didactique, la conduite des élèves vers les apprentissages et l'évaluation, car, de par leur vocation d'enseignant, ils ont la mission d'enseigner les élèves, de les évaluer et de les conduire vers l'atteinte des objectifs qu'ils se sont assignés.

Certains thèmes non prévus au départ ont été ajoutés à la trame d'entretien. Il s'agit de la

gestion d'une école, d'une classe, l'approche par compétence et par objectif, *etc.* Ces points ont été soulevés lors de nos échanges. En outre le sujet de l'orientation scolaire a été abordé exclusivement avec l'inspecteur de la sous-division et les coordinateurs des écoles secondaires, catholiques et protestantes car, d'une part, ils sont seuls à maîtriser cette notion et, d'autre part, ils sont chargés de l'orientation scolaire dans leurs établissements respectifs.

13.2. LA TRAME D'ENTRETIEN

Des entretiens que nous avons menés avec les agents de l'éducation dans le *pool* de Goma se dégagent une trame d'entretien comportant, comme clés de voute de notre travail, des points principaux ci-après :

- la formation des enseignants (importance et contenu) ?
- l'organisation d'une intervention didactique ?
- la visite des classes ?
- la conduite des élèves vers les apprentissages ?
- l'évaluation ?
- la différenciation pédagogique ?
- l'orientation scolaire.

13.3. LE TERRAIN D'INVESTIGATION

Etant donné que la RDC est un vaste pays, aux conditions sécuritaires et de déplacement déplorable, nous avons mené nos recherches dans certaines institutions scolaires se trouvant dans la ville de Goma : l'inspection provinciale de l'enseignement, la sous-division de l'enseignement, la coordination des écoles conventionnées catholiques et protestantes et quelques écoles secondaires de 185 écoles chapeautées par le *pool* de la ville de Goma. À travers les lignes qui suivent, nous allons décrire brièvement ces institutions scolaires dans le but de montrer le cadre institutionnel dans lequel s'organise l'enseignement en RDC.

13.3.1. LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC

En RDC, il existe des écoles publiques, conventionnées, privées agréées et privées non

agrées :

- Les écoles publiques, qu'on appelle écoles de l'État, sont gérées directement par celui-ci *via* la sous-division ;
- Les écoles conventionnées appartiennent aussi à l'État, mais sont gérées par les confessions religieuses (catholiques, protestantes, islamiques, kimbanguistes, adventistes, ...) en suivant les directives étatiques ; c'est dans ce cadre qu'elles sont subsidiées par l'État ;
- les écoles privées agréées sont reconnues par l'État et autonomes sur le plan financier ;
- les écoles privées non agréées fonctionnent en totale indépendance, car elles ne sont pas reconnues par l'État ; elles ne bénéficient d'aucun service étatique, comme par exemple l'encadrement pédagogique, les frais de fonctionnement, les salaires des enseignants, les pièces scolaires (certificat, diplôme d'État, *etc.*). (ent. 6, p. 36).

Excepté les écoles privées non agréées, toutes les écoles sont gérées par le Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. Celui-ci intervient dans les écoles à travers les services suivants :

- le SECOPE (qui s'occupe de la paie des enseignants),
- le SERNI (service national d'identification),
- la Division de l'enseignement et l'Inspection de l'enseignement. (ent. 6, pp. 34-35).

13.3.2. LA SOUS-DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT

« Le *Proved* (Directeur de l'Éducation au niveau Provincial) supervise la Sous-Division de l'enseignement et est le représentant du Ministère de l'Éducation au niveau provincial pour des questions d'ordre administratif... C'est la sous-division qui se charge de la vulgarisation des circulaires qui proviennent du Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté, sanctionne les enseignants » (ent.6, pp. 34-35). Elle « s'occupe de l'agrément des écoles et de la carte scolaire, c'est-à-dire, la possibilité de la création d'une école » (ent.7, pp. p.43-44). « Le *proved* a des conseillers, notamment celui qui est chargé de l'orientation scolaire, un chef du personnel, un chargé du service pédagogique, *etc.* » (ent., 6, p. 34).

13.3.2.1. L'inspection de l'enseignement

L'inspection de l'enseignement a comme attributions le contrôle, la formation et l'évaluation de l'enseignement. Si lors d'une vérification, les inspecteurs constatent que les enseignants accusent des lacunes sur le plan méthodologique ou scientifique, ils organisent la formation pédagogique pour les remettre à niveau. Ils veillent également à l'organisation de séances de vulgarisation des réformes scolaires. (ent.6, pp. 34-35). L'inspecteur est nommé par le ministère par arrêté ministériel, après avoir réussi un concours et suivi un stage d'une année scolaire (ent. 7, pp. 43-44). Le responsable de l'inspection nationale de l'enseignement est l'inspecteur principal national de l'enseignement (IPN). Le responsable de l'enseignement au niveau provincial c'est l'inspecteur principal provincial (l'IPP). Il a sept inspecteurs-adjoints chargés de l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'évaluation, la formation, des titres scolaires et de l'enseignement technique (ent. 12, p. 68). Ils sont « eux aussi suivis par les inspecteurs chefs de *pool* et les inspecteurs itinérants ». (ent. 7, p. 44).

13.3.2.2. L'inspecteur chef de *pool*

Un *pool* est un regroupement de plusieurs écoles, conventionnées et non conventionnées, ayant un responsable (Inspecteur chef de *pool*). Il s'occupe de l'encadrement pédagogique du personnel enseignant en collaboration avec les inspecteurs itinérants attachés au *pool* qu'il supervise. Au niveau administratif, il s'assure de la collaboration entre les chefs d'établissements et les autres organes comme les comités des parents, le conseil de gestion, le gouvernement des élèves. Au niveau financier, Il veille à la bonne gestion des fonds qui viennent de l'État (ent. 14, p. 77).

13.3.2.3. L'inspecteur itinérant

« Un inspecteur itinérant est chargé de passer dans les écoles pour contrôler les activités pédagogiques, évaluer et former les chefs d'établissements et les enseignants. Il y en a qui sont attachés à l'école maternelle, d'autres à l'école primaire et il y en aussi pour l'école secondaire. Les inspecteurs itinérants de l'école secondaire suivent, chacun, une discipline particulière correspondant à sa qualification. Chaque inspecteur itinérant a sa zone (ou *pool*)

d'intervention » (ent. 7, p. 43).

13.3.3. LES ÉCOLES DE LA SOUS-DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT

Pendant la période de recherche, nous sommes passés dans les écoles suivantes :

13.3.3.1. Les écoles officielles

➤ L'Institut de Goma date des années 1959 à l'époque coloniale. Comme toutes les écoles officielles, il est dirigé par la sous division. Cette école a un préfet des études, deux directeurs des études, deux surveillants, 54 professeurs et quatre sections dont :

- la section commerciale-administrative,
- la section pédagogique,
- la section chimie biologie,
- la section mathématiques-physique.

L'effectif est de 1 300 élèves inscrits au début de cette année scolaire 2015-2016 pour 36 classes ; ce qui donne une moyenne de 36 élèves par classe. Les cours commencent à 7 h 30, exception pour les élèves de cinquième et sixième années qui commencent à 6 h 20 par l'étude personnelle. La fin des cours est à 12 h 45. Le préfet des études a un diplôme de graduat en Géographie-histoire. Sa mission consiste à s'occuper de l'administration générale, de la pédagogie, de la supervision, de l'attribution des tâches et de l'évaluation, tandis que les deux directeurs des études s'occupent de la pédagogie et de la discipline (ent. 15, p. 79).

➤ L'institut Mont Goma existe depuis 1992. Il organise trois options à savoir :

- littéraire latin-philosophie ;
- commerciale-administrative,
- pédagogique.

Le *staff* est constitué d'un préfet des études qui est licencié en français. Il a un directeur des études comme adjoint. Il a un secrétaire, un surveillant, un percepteur, une sentinelle et un ouvrier. Le corps professoral est constitué de 24 professeurs dont 13 licenciés,

10 gradués, 1 D6⁴⁴ en mathématiques-physique. Cette école a 16 classes pour 871 élèves : 482 garçons et 389 filles, soit une moyenne de 50 élèves par classe. Les filles représentent une moyenne de 40 %. (ent. 17, p. 87).

➤ L'institut Mikeno non conventionné existe depuis le 20 avril 2004. Les administratifs sont au nombre de 3 : un préfet des études (licencié en pédagogie appliquée de l'option biologie-chimie), un directeur des études (licencié en psychologie), et un surveillant qui est gradué en environnement. Cette école a 23 professeurs dont 14 licenciés et 13 gradués ; elle compte trois options :

- la pédagogie générale,
- l'option sociale,
- la section commerciale et gestion.

Les cours se dispensent au sein de 18 salles de classe à l'attention de 994 élèves, dont 603 garçons et 391 filles. (ent. 18, p. 94).

13.3.3.2. Les écoles protestantes

Le bureau de coordination des écoles protestantes de la CEBZE gère 182 écoles primaires et 86 écoles secondaires, se trouvant dans la ville de Goma et en milieux ruraux. Il organise les sections suivantes :

- la section littéraire dans une école,
- la section scientifique dans 4 écoles,
- la section pédagogique dans 53 écoles,
- la section commerciale dans 7 écoles,
- la section sociale dans 29 écoles,
- la section coupe-couture dans 2 écoles,
- la section vétérinaire dans une école,
- la section agricole dans une école et la section nutrition dans deux écoles.

Il compte 22 agents attachés au bureau du coordinateur, du service du personnel, du service pédagogique, de l'approvisionnement, des statistiques, de la comptabilité et le bureau des conseillers d'enseignement. Ces derniers veillent à l'application des instructions qui viennent des autorités scolaires hiérarchiques ; ils font aussi des visites et des formations pédagogiques

⁴⁴ Un D6 est un enseignant qui n'a que le diplôme d'études secondaires.

dans les écoles protestantes de la CEBZE (ent. 4, p. 23).

➤ L'institut Maendeleo de Goma existe depuis 1964. Il organise 30 classes avec 4 sections :

- la section pédagogie générale,
- la section littéraire latin-philosophie,
- la section sociale,
- la section commerciale et administrative.

Comme les autres écoles secondaires, l'institut Maendeleo est dirigé par un préfet des études, qui est secondé par un directeur des études, détenteur d'un diplôme de graduat en histoire et sciences sociales. Conformément à la loi, pour 30 classes, cette école emploie et fonctionne avec 45 professeurs, qualifiés à 80 % dans divers domaines : soit 20 licenciés, 22 gradués et 3 diplômés d'État (D6). Les cours commencent à 7 h 30 et se termine à 12 h 45. (ent. 20, p. 104).

Dans cette école, nous avons mené les entretiens avec des personnes dont les noms et la qualification figurent en annexe.

13.3.3.3. Les écoles catholiques

Le bureau de la coordination catholique selon un agent du personnel,

« date des années 1960. Il est dirigé par un prêtre, nommé par l'évêque, le responsable du diocèse. Il supervise les écoles en tenant compte des accords de collaboration entre l'État, le propriétaire de toutes les écoles, et l'Église catholique, son partenaire pour la gestion des écoles catholiques. Les conseillers (sept au niveau primaire, et quatre au niveau secondaire), qui sont attachés au bureau de la coordination, visitent régulièrement les écoles primaires et secondaires pour s'assurer de la maîtrise de la pédagogie et de l'esprit de la convention ». (ent. 1, p.8).

D'après un autre agent du personnel,

« le bureau de la coordination des écoles conventionnées catholiques 661 écoles (maternelles, primaires, secondaires), 6 913 enseignants (68 des écoles maternelles, primaires, secondaires) et 846 chefs d'établissements (des écoles maternelles, primaires et secondaires) sont gérés par le bureau de la coordination catholique. » (ent. 2, p. 17).

➤ L'institut technique et industriel de Goma (ITIG) existe depuis 1956. Il est dirigé par un préfet des études, qui a une spécialisation en sciences de l'éducation option gestion scolaire. Il est le responsable de l'école en général et de toutes les questions d'ordre administratif, pédagogique et financier en particulier. Il a un directeur des études, chargé de la pédagogie et de la discipline et du suivi des professeurs, un secrétaire et un agent qui perçoit l'argent. Le corps professoral est constitué de 53 professeurs, des licenciés et des gradués qui dispensent les cours d'électricité, de mécanique-automobile, d'informatique, des mathématiques, de géographie, d'histoire, *etc.* Pour cette année scolaire 2015-2016, l'effectif des élèves se porte à 1 029. Il est prévu une étude obligatoire de chaque lundi et mardi, jeudi et vendredi, de 14 h 00 à 15 h 40. L'école est dotée des matériels suffisants pour la formation en électricité, en électronique et en mécanique générale et un peu moins en mécanique automobile qui n'est qu'au début de sa programmation (ent.23, p.121).

➤ L'institut Saint Joseph date de 1998. Il organise trois sections :

- la section pédagogique avec option pédagogie générale,
- la section technique avec option commerciale administrative et commerciale informatique,
- la section scientifique avec option biochimie.

Il y a 49 agents (dont 38 professeurs). L'école dispose de 23 salles de classe pour 1 120 élèves, soit une moyenne de 50 élèves par classe. (ent. 25, p. 131). Elle est dirigée par un préfet des études qui est détenteur d'un graduat en géographie histoire. Il a un directeur des études et un secrétaire. (ent. 25, p. 131).

➤ Le collège Mwanga organise trois options :

- l'option commerciale-administrative,
- la section littéraire latin philosophie,
- la section scientifique biochimie.

Le cycle d'orientation et le cycle long sont assurés par 54 professeurs en faveur de 1 809 élèves. Chaque classe a 50 élèves en moyenne. Un préfet des études, deux directeurs des études (un pour le cycle long et un pour le cycle d'orientation), un économiste, 3 directeurs de discipline (deux affectés au cycle long et un au cycle d'orientation) et un secrétariat forment le staff du collège. Il a été créé un comité des parents qui collabore avec le préfet des études. (ent. 22, p. 115).

➤ L'institut Bakanja est une école conventionnée catholique qui date du 4 octobre 2000. Elle a trois sections et quatre options :

- la section pédagogique-maternelle et la pédagogique générale,
- la commerciale-administrative,
- la biochimie.

Les cours se donnent en suivant la double vacation de 7 h 15 jusqu'à 12 h 00 et de 12 h 15 jusqu'à 17 h 15. Cet institut a 29 classes dont 6 pour les premières années, 5 pour les deuxièmes années, 4 pour les sixièmes, 5 pour les cinquièmes, 4 pour les quatrièmes et 5 pour les troisièmes années. Il totalise 44 professeurs (24 licenciés, 19 gradués) et 1 305 élèves, ce qui fait une moyenne d'à peu près 45 élèves par classe. Un préfet des études (licenciée en français) dirige l'établissement en collaboration avec deux directeurs des études, deux surveillants, deux perceptrices des frais scolaires (ent. 21, p.110).

CHAPITRE 14 - SYNTHÈSE DE LA TROISIÈME PARTIE

Le droit de tous à l'éducation, figurant dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1949, a été affirmé dans des conférences mondiales comme celles de Jombien (1990), de Salamanque (UNESCO, 1994)... ainsi qu'au forum mondial de Dakar (2000). C'est un enjeu planétaire qui interroge sur le maintien d'un système scolaire traditionnel en RDC, d'une politique d'éducation désuète alors que tout porte à la faire évoluer dans le sens de l'efficacité pour tous, y compris les laissés-pour-compte que sont les « enfants-soldats » démobilisés et ceux qui sont abandonnés à la rue.

14.1. UNE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE ÉLISTISTE EN RDC

Nous regrettons que la méthode traditionnelle, qualifiée de « dictée » par Mokonzi (2009) et privilégiant une transmission, dont Meirieu signale l'éloignement avec l'éducation du fait de son appartenance à l'univers de l'information, soit encore pratiquée dans les écoles et universités congolaises. Négligeant les démarches d'apprentissage et la nécessaire construction du savoir par les jeunes, cette méthode impositive (Matangila, 2003) ne les conduit pas vers l'autonomie. En effet, centrée sur le maître qui fait sa leçon, cette logique d'enseignement se distingue d'une logique d'apprentissage dans laquelle l'élève est partie prenante s'appropriant la connaissance et constructeur d'un savoir (Sorin, 2002) lui servant pour guider sa vie.

Ceci est d'autant plus grave que tout le système d'évaluation repose sur les capacités à répéter la leçon, à répondre aux questions sur le contenu du cours, sans jamais s'intéresser au cheminement menant à l'assimilation de celui-ci. Cela mène à récompenser les aptitudes à suivre un seul chemin, celui tracé par le maître sans surtout s'en écarter. Gare à l'originalité, la fantaisie, l'incertitude, la réflexion critique qui sont autant d'entraves à une bonne appréciation (Matangila, 2003) ! Pour ceux qui sont familiers du système, c'est-à-dire, ceux qui l'orchestrent et leurs proches, il est facile de s'y faire une place. Mais pour les autres et pour peu qu'ils soient de conditions modestes contraints à se débrouiller par toutes sortes d'astuces et de combines, il est difficile de se prêter à cet exercice qui n'a guère de sens. L'uniformité se met rarement au service de la diversité (Bavuidinsi, 2012 ; Desbouts, 2006).

Plus préoccupée de ce qui lui ressemble elle s'emploie à rejeter la différence, d'où les abandons et échecs scolaires.

Il est vrai que dans le passé, les territoires d'échange étaient plus restreints qu'à l'heure de la mondialisation, les modes de vie plus homogènes et il était naturel pour les anciens d'éveiller leurs cadets aux traditions, à ces savoirs acquis par la communauté. De la même façon nous pouvons comprendre qu'un simulacre de formation soit dispensé unilatéralement quand il s'agit d'un conditionnement pour transformer sa cible en guerriers. Mais dans une démocratie, dans une société hétérogène où les apprenants ont à comprendre et s'approprier des connaissances multidisciplinaires, la question du maintien d'un enseignement uniforme reste entière (Grandguillot, 1993).

14.2. LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

C'est état de fait en RDC s'explique en grand partie par une histoire marquée par la colonisation où seule une minorité veillait à préserver ses propres intérêts au détriment d'une majorité d'autochtones à son service. Mais après de multiples réformes, il y aurait tout lieu de penser que le pays s'en soit affranchi, d'autant qu'il y a une pression mondiale en ce sens. Or nous pensons que celui-ci reste freiné dans son évolution du fait :

- d'un système centré sur l'enseignant et non sur l'élève conduisant à une ignorance du profil de ce-dernier, de ses potentialités, de ses intérêts, de ses manières d'apprendre à apprendre ; ce sont là autant de lacunes qui ne permettent pas au corps enseignant de proposer des situations d'apprentissage diversifiées et fécondes pour chacun et tous au sein des classes. Il n'est pas en mesure d'appliquer la différenciation et se cantonne par conséquent au cours magistral, à une méthode impositive... favorables à quelques-uns, à une élite au détriment des autres ;
- d'un repli sur la pédagogie traditionnelle avec la transmission d'une leçon bâtie à l'avance et en dehors des apprenants qui s'explique en grande partie par une absence de formation, de reconnaissance de la profession, de rétribution suffisante, de ressources logistiques suffisantes suscitant la démobilisation de ceux qu'elle touche. S'imposant alors comme maîtres à penser et en penser aux jeunes, ces enseignants s'enferment dans des cadres sécurisés écartant tout risque d'imagination, de créativité, d'interaction et

d'engagement pouvant les mettre en cause au sein de leur classe. Du même coup il prive le plus souvent l'auditoire de compréhension et de l'appropriation des savoirs dans la durée et sont confortés en cela par les responsables d'école qui ignorant les pédagogies modernes les jugent à l'aune des anciennes.

14.3. LA MÉTHODOLOGIE

Nous avons combiné les approches ethnologiques et analytico-critique dans la présente recherche :

- La première s'est avérée pertinente afin d'appréhender empiriquement les différents acteurs scolaires constitutifs de notre échantillon d'étude de terrain ; Cette dernière s'est réalisée via la technique d'entretien semi-directif auprès des responsables et professeurs, que nous avons complétée par la technique d'observation directe de la conduite des leçons au sein des classes ;
- la deuxième nous a permis, sur le fondement des données ainsi recueillies, de procéder à une analyse thématique ;

L'ensemble devrait aboutir à confirmer ou invalider nos hypothèses, avant de résumer nos réflexions et en dégager d'éventuelles préconisations.

14.3.1. LE PERSONNEL DU CORPS ENSEIGNANT CIBLÉ

En mars puis de septembre à octobre 2015, nous avons enquêté dans les écoles secondaires de la ville de Goma dans la province du Nord-Kivu auprès des inspecteurs principaux provinciaux adjoints et des inspecteurs itinérants, des coordinateurs des écoles conventionnées catholiques, protestantes, des préfets et les directeurs des études et des professeurs des écoles.

14.3.2. LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE

55 entretiens ont été menés et analysés. Prenant appui sur les responsables des institutions scolaires de la ville de Goma qui sont la division de l'enseignement, l'inspection de

l'enseignement, les coordinateurs des écoles conventionnées catholiques, protestantes, nous avons tenu des réunions jusqu'à contacter tous les acteurs impliqués dans l'enseignement. Ceci s'est complété d'une analyse des rapports d'activité annuels ou PALMARES nous renseignant sur les professeurs, leurs parcours, statuts, fonctions... Ils nous ont également permis d'appréhender le taux de réussite scolaire des élèves, leurs échecs ou abandons.

Nos échanges adaptés à chaque profil se sont déroulés avec :

- les inspecteurs chargés de contrôler, de former et d'évaluer les enseignants,
- les coordinateurs des écoles missionnés dans la formation continue des enseignants, l'évaluation et l'orientation scolaire,
- les responsables des écoles secondaires (les préfets et les directeurs des études) qui assurent le suivi des enseignants via la formation, la visite des classes...
- les professeurs dans leurs activités didactiques.

Globalement le guide d'entretien portait sur :

- la formation des enseignants (importance et contenu) ?
- l'organisation d'une intervention didactique ?
- la visite des classes ?
- la conduite des élèves vers les apprentissages ?
- l'évaluation ?
- la différenciation pédagogique ?
- l'orientation scolaire.

14.3.3. LE CADRE ET LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

Nous nous sommes limités à la ville de Goma pour des raisons sécuritaires nous conduisant à éviter les risques liés aux déplacements. Celle-ci comprend :

- les écoles publiques,
- les écoles conventionnées et privées agréées relevant du Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté,
- les écoles privées non agréées qui agissent en toute autonomie.

Nous nous sommes intéressés aux écoles officielles et aux écoles confessionnelles protestantes et catholiques.

QUATRIÈME PARTIE :
RÉSULTATS ET INCIDENCES SUR LES
HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

CHAPITRE 15 - L'ANALYSE THÉMATIQUE

L'analyse thématique doit nous permettre d'interroger les éléments d'information issus du terrain. Ils ont été relevés en fonction des thématiques de recherche que nous avons choisies et viennent en vérification de nos hypothèses, clés de voute de notre travail de recherche. Il est question ici d'organiser ce travail en deux temps :

- tout d'abord, faire part tout simplement des données du terrain telles que nous les avons reçues, selon les thèmes auxquels elles se réfèrent, sans commentaires personnels ;
- puis dans une approche analytique distancée, nous émettrons nos propres réflexions sur ces questions.

Pour rendre intelligible cette analyse, nous avons donné les éléments de réponse en tenant compte de différentes variables. Cette partie analytique comportera sept points à savoir :

- la formation continue des enseignants,
- l'organisation d'une intervention didactique,
- la visite des classes,
- la conduite les élèves vers les apprentissages,
- l'évaluation,
- la différenciation pédagogique,
- l'orientation scolaire et professionnelle.

Ces différents axes correspondent en effet aux questions posées lors des entretiens avec le personnel éducatif.

Malgré notre intention première, nous n'avons pas pu mener les entretiens auprès des élèves pour différentes raisons. Nous nous sommes heurtés à la difficulté à trouver un créneau pendant lequel mener l'enquête auprès des enfants et jeunes pendant le temps scolaire et sur le lieu de leur rassemblement ; peu de possibilités nous étaient offertes de voir et entendre ce public en dehors de relations contrôlées par les adultes. Par ailleurs, nous avons rencontré des difficultés quant au matériel d'enregistrement que nos recherches pourtant conséquentes chez les boutiquiers et magasins spécialisés n'ont pas réussi à lever. Nous avons donc dû nous satisfaire des éléments d'information fournis par les différents acteurs en responsabilité, inspecteurs, responsables des écoles secondaires et enseignants, qui sont au premier chef les partenaires sur lesquels nous comptons pour nous aider à éclairer et à approfondir nos

réflexions. En outre, il nous a semblé que notre thématique de recherche et nos attentes concernant les discours sur l'évaluation, la différenciation pédagogique et l'orientation scolaire, étaient quelque peu décentrées par rapport à la façon dont les élèves vivaient leur quotidien et pouvaient en parler.

15.1. LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

Le croisement des résultats des entretiens avec les inspecteurs et les responsables des écoles sur la finalité et le contenu de la formation permanente des enseignants nous a donné cette synthèse :

La formation continue des enseignants vise à remettre à niveau ceux qui ont des lacunes méthodologiques et scientifiques et s'adresse à :

- ceux qui ne maîtrisent pas les méthodes d'enseignement ;
- ceux qui ne connaissent pas totalement le cours qu'ils enseignent ; c'est le cas de certains enseignants de formation philosophique et agronomique qui donnent le cours de français ;
- ceux qui sont d'un niveau intellectuel très bas, malgré leurs diplômes universitaires impressionnants.

La formation a pour objectif de combler les manques de connaissances théoriques ou pratiques de certains enseignants qui ont subsisté malgré leur parcours scolaire. Cette formation se réalise à travers le SERNAFOR et à l'occasion des rencontres pilotées par les inspecteurs itinérants. Le contenu de la formation au SERNAFOR varie d'une école à l'autre. En général, elle porte sur :

- le remplissage des documents pédagogiques (la fiche de préparation, le journal de classe, *etc.*), la maîtrise d'une discipline, l'étude du programme,
- la leçon (la définition d'une leçon, sa préparation, ses éléments constitutifs, *etc.*), l'usage des jeux dans une celle-ci, la prévision des matières, l'informatique, la fabrication du matériel didactique, la capacité à synthétiser le plan du cours.
- la marche générale d'une leçon (le prérequis, la motivation, la leçon elle-même, la synthèse et l'application).

Outre le SERNAFOR, les inspecteurs de l'inspection provinciale ainsi que les conseillers pédagogiques organisent aussi des sessions de formation de remise à niveau pour les

professeurs. Ils les forment pour qu'ils aient la maîtrise disciplinaire et méthodologique. En plus des sessions de remise à niveau réalisées exceptionnellement pour les professeurs lacunaires, les inspecteurs organisent aussi des séminaires de formation pour tous les enseignants sur des innovations pédagogiques proposées par le ministère de l'éducation. Dans ce cadre, les inspecteurs itinérants ont formé les enseignants, chacun dans son domaine d'intervention, sur :

- l'introduction de la nouvelle méthodologie relativement au programme d'anglais, qui privilégie le *listening*, *speaking*, *writing* et *reading*, l'écologie en troisième année secondaire, la croix rouge et le secourisme en première année du programme de biologie, la nouvelle méthode OADA qui consiste à donner une formation informatique aux enseignants de la section commerciale, la bibliothéconomie, la formation sur les statistiques pour les professeurs des mathématiques, l'approche par compétence et par objectif, la gestion d'une école (les instructions qui règlementent l'organisation de l'école, comme par exemple le plan opérationnel, l'élaboration d'une prévision, *etc.*) ;
- la gestion d'une classe avec l'utilisation des documents pédagogiques, la connaissance de ses élèves, la vérification régulière de leurs présences à partir des registres, la préparation et la transmission de la matière, l'usage de plusieurs activités d'évaluation pour se rendre compte de la maîtrise de la leçon, la définition des objectifs à atteindre, l'utilisation des activités d'interactions entre élèves-élèves, enseignant-élèves, *etc.* ;
- la participation des élèves à la leçon qui s'assimile au fait de poser des questions et formuler le résumé avec les enfants ;
- les qualités d'un bon enseignant qui s'éprouve dans la préparation de ses leçons, la tenue de tous ses documents comme son cahier de cote, son journal de classe, ses fiches de prévision, des livres de référence en bon ordre, les efforts pour encourager la participation de ses élèves à la leçon par le questionnement, les exercices, l'échange et le *feed-back* avec ceux-ci.
- La formation des enseignants a porté aussi sur les thèmes variés : l'éducation à la paix et la violence sexuelle, l'école assainie, la bonne gouvernance, la redynamisation des unités pédagogiques, l'utilisation des matériels du laboratoire *etc.*, la discipline à l'école

et le rôle du titulaire de classe.

15.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE

Tous ces enseignants suivent les mêmes étapes de la leçon avec quelques légères différences. Toute leçon, - que ce soit celle du français, des mathématiques ou de culture générale -, commence par la révision et se termine par l'application en passant par la motivation et le développement de la leçon. Pour appuyer cette idée, nous nous sommes servis d'un entretien à propos du cours des mathématiques comme échantillon. Le professeur des cours de mathématiques et de technologie en première et deuxième années secondaires à l'institut de Goma, enseigne de cette façon-ci :

« Je commence par la révision de la matière précédente. Je mets un exercice au tableau et je demande aux élèves de le résoudre pour voir s'ils ont assimilé la leçon. S'ils parviennent à le résoudre correctement, j'introduis la motivation de la nouvelle leçon. Très souvent, les élèves parviennent à donner le sujet de la leçon que le professeur va développer. Le développement de la nouvelle leçon se fait sous la forme expositive et interrogative. Je pose des questions et les élèves répondent. Cela me permet d'échanger avec les élèves. Pour que les enfants fixent ce que je viens d'enseigner, je donne des synthèses partielles. Par après, je donne la synthèse globale qui clôture le développement de la leçon. L'application est une étape qui vient à la fin de la leçon et se fait sous forme des exercices. Moi je résous le premier exercice. Les élèves le prendront comme modèle pour résoudre leurs exercices. Nous appliquons la méthode active et participative pour que chaque élève puisse passer au tableau résoudre un exercice. Je termine la leçon en donnant aux élèves un devoir à domicile. En corrigeant le devoir, cela me permet de voir si les élèves ont assimilé la leçon » (ent. 39. p. 172).

15.3. LA VISITE DE CLASSE

Les entretiens avec cinq responsables des écoles secondaires ont porté sur la finalité de la visite.

D'une manière générale, lors des visites des classes, les responsables des écoles cherchent à appréhender:

- l'atmosphère de la classe (l'ordre, la propreté, la disposition des pupitres) ;
- la conformité de la leçon au programme ;
- la personnalité du professeur (la propreté, la ponctualité, la maîtrise de la matière, l'habillement, l'écriture, l'usage du tableau noir, son regard...) ;
- les documents pédagogiques tels la fiche de préparation, le journal de classe, le cahier d'interrogation, le cahier de notes, le cahier de prévision des matières, le cahier de préparation, le cahier des devoirs, le cahier de cotation, le cahier de réunions et les livres de préparation et ainsi que les cahiers des élèves pour voir si les professeurs et les élèves cheminent ensemble ; il peut arriver que certains professeurs écrivent dans leurs journaux de classe par exemple : « leçon vue » alors qu'elle n'a jamais été dispensée ;
- la matière devant être adaptée au niveau des élèves car celle enseignée aux jeunes de sixième année n'est pas celle dédiée à ceux de cinquième année, par exemple, ou bien son contenu en fin d'année diffère de celui dispensée en milieu d'année ; celle-ci doit être également dosée afin de respecter les temps impartis aux enseignements ;
- l'exactitude exigeant qu'il y ait une rigueur du discours proscrivant les erreurs historiques, chronologiques... ;
- le cheminement de la leçon qui interroge sur le déroulement du cours dont il importe qu'il soit progressif et cohérent ;
- la méthodologie qui se traduit par une vérification des différentes étapes d'une leçon avec la formulation des objectifs, les techniques et les procédés utilisés pour permettre leur atteinte ;
- la participation des élèves qui est appréciée par les directeurs en fonction des réponses des élèves aux questions de l'enseignant, de la formulation de leurs propres interrogations, de leurs intérêts pour le cours, leur degré de motivation, d'application, de discipline, d'assimilation facilitée par la prise de notes, leur tenue convenable ou non, *etc.*

15.4. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

Les entretiens sur la conduite des élèves vers les apprentissages ont été menés avec quelques inspecteurs, quelques responsables des écoles et quelques professeurs. À cette question : « que faut-il faire pour conduire tous les élèves vers les apprentissages ? », les interviewés ont donné les réponses suivantes :

15.4.1. LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES ET MATÉRIELLES

- Ceci exige qu'il y ait, dans chaque école, des psychologues et des conseillers d'orientation pour les prendre en charge sur le plan psychologique.
- Il importe également qu'il y ait un équipement des écoles en manuels et en matériels didactiques, puisque rien n'entre dans la tête sans passer par les sens. Dans beaucoup d'écoles, ces ressources font défaut et les cours se donnent sans support pédagogique.
- il convient d'augmenter les salaires des enseignants et d'engager des enseignants qualifiés. Mis dans de bonnes conditions salariales, le corps enseignant peut produire un enseignement de qualité. Mais dans la faim et l'endettement, celui-ci ne peut guère se mobiliser pour donner la meilleure prestation aux élèves. C'est un bien mauvais exemple pour ces derniers que leur situation de misère ; elle est de nature à démotiver les élèves ; quand celui qui a un diplôme de licence doit se faire conducteur de taxi pour pouvoir vivre, cela n'encourage pas l'effort de ceux qui sont encore sur les bancs de l'école.
- Les classes gagneraient à se désengorger : un effectif limité constitue un facteur non négligeable qui permet à l'enseignant de suivre plus facilement ses élèves et à ces derniers d'assimiler la leçon. Or en général, les classes surpeuplées peuvent réunir au moins cinquante élèves et ne se prêtent pas à un enseignement attentionné pour ceux qui en bénéficient.

15.4.2. LA DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET DE REMÉDIATION

Pour accompagner efficacement tous les élèves dans leurs apprentissages, les enseignants peuvent utiliser les activités pédagogiques suivantes :

- l'observation des élèves et la mise en éveil pour les stimuler,
- la présentation aux élèves d'une situation d'enseignement sous forme de questions-réponses, qui leur permet de participer activement à la leçon,
- les évaluations régulières des élèves, qui offrent la possibilité de détecter ceux qui

ont des difficultés,

- l'organisation des activités de remédiation pour les élèves en difficultés scolaires.

15.4.3. LA MAÎTRISE DE LA LEÇON ET LE SUIVI DE SES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- l'enseignant doit préparer la leçon et la maîtriser au point de vue méthodologique et scientifique, sans omettre et d'être stable sur le plan physique et psychologique.
- Il s'assure que les élèves, de leur côté, soient dans de bonnes conditions intellectuelles, psychologiques, physiques et matérielles pour comprendre la leçon.
- Il enseigne en suivant les étapes d'une leçon, c'est-à-dire en procédant d'abord à la révision de la matière vue précédemment et en posant des questions afin de vérifier si les élèves ont compris la leçon antérieure. Ensuite la leçon est développée avant de la conclure par une application, qui peut se faire sous forme d'exercices.
- L'enseignant peut encadrer aussi les enfants qui ont des difficultés de compréhension en leur posant beaucoup de questions, en leur donnant beaucoup de devoirs, *etc.* Ces mesures sont sous-tendues par l'idée que l'abondance des interrogations et travaux peut aider les élèves faibles à assimiler la leçon.

15.4.4. LA CONNAISSANCE DE TOUS LES ÉLÈVES

- Il s'agit de porter son attention, non pas aux élèves assis sur les premiers bancs, mais à tous ; le but est de s'assurer que tous les enfants suivent et de les faire participer à la leçon en leur posant des questions, même à ceux qui semblent distraits ou timides.
- l'accueil de toute réponse venant des jeunes, y compris de celle semblant mauvaise, est important. L'enseignant ne doit pas brimer l'écolier qui se trompe ; il le corrige, ou bien il invite ses camarades à donner la réponse qui convient.
- Il importe d'interroger régulièrement les élèves par de petites questions. Si ceux-ci ne

parviennent pas à le suivre, l'enseignant peut utiliser des exemples de la vie courante et les inviter à en donner aussi. Cette façon de faire les inclinera à s'appliquer.

- Le souci de l'enseignant ne doit pas être celui de terminer la leçon, mais d'inculquer les notions véhiculées par celle-ci aux élèves. Ceci exige de progresser avec eux en les interrogeant pas-à-pas après chaque étape d'explication.
- Le fait de regarder les élèves en les questionnant permet à l'enseignant de repérer ceux qui sont inattentifs, distraits et potentiellement perturbateurs. Celui-ci se penchera alors plus sur ces enfants en les interrogeant, en les conviant à poser leur stylo afin de se concentrer sur l'exposé plutôt que de s'en détourner en écrivant.
- Il est essentiel de connaître les jeunes pour leur prêter attention ; il faut d'abord identifier leurs points faibles et points forts et tenir compte de leur âge, car le rythme d'enseignement est différent selon leur maturité et leur niveau d'études.
- Il est également pertinent de mêler les élèves faibles avec ceux qui sont forts en groupes d'études.
- Les échanges entre enseignants et jeunes sont à privilégier et sont l'occasion pour les premiers de suivre la façon dont les seconds avancent dans leur apprentissage.
- Des cours de récupération sont à organiser pour les élèves qui ont des difficultés, en constituant des petits groupes de quinze avec un professeur pour chaque groupe.

15.4.5. L'UTILISATION DE MÉTHODES APPROPRIÉES À CHAQUE LEÇON

- L'assimilation de la leçon et la réussite dépendent de l'adaptation des méthodes, des procédés et des techniques d'enseignement. Un changement méthodologique et des outils s'imposent lorsque les trois quarts d'élèves n'ont pas compris la leçon.
- Actuellement, nous préférons la démarche participative. À travers les échanges et les

questionnements, l'enseignant peut essayer d'orienter, d'éclaircir et d'éveiller les connaissances de l'enfant.

- La plupart des enseignants du cours de français utilise la méthode du jeu de questions-réponses pour l'apprentissage du texte, du vocabulaire, de la grammaire, de la phraséologie, *etc.*, son objectif principal étant celui d'amener tous les élèves (les faibles, les moyens et les forts) à parler correctement le français.

- Il est jugé pertinent de faire usage des deux approches École amie des enfants et la taxonomie de Bloom. Celles-ci sont utiles aux deux écoles secondaires, l'institut Bakanja et l'institut Saint Joseph. En quoi consistent-elles ?
 - Selon l'approche « École amie des enfants », l'élève révise les cours chaque jour. Le professeur l'invite régulièrement à répondre à de petites interrogations ; outre que cela favorise l'application de l'enfant à sa tâche, cela permet aussi à la direction de voir la vraie image de la classe...
 - La deuxième approche, la taxonomie de Bloom, propose d'abord de mettre les élèves par catégorie : les forts, les moyens et les faibles ; ensuite l'enseignant pose des questions qui s'adressent à la mémoire, au jugement et au raisonnement pour permettre à chaque enfant d'être à l'aise et de répondre correctement aux questions. Pour évaluer les élèves lors des interrogations et des examens, le questionnaire doit avoir 25 % de questions très difficiles pour les jeunes forts, 50 % de questions moyennement difficiles pour ceux moyens et 25 % de questions très faciles pour ceux qui sont faibles. Dans ce cas, un élève intelligent est capable de répondre aux questions très difficiles, moyennes, très faciles et d'obtenir la note maximale (dix sur dix par exemple). Un sujet moyen peut répondre aux questions moyennes et faciles et se voir attribuer une note supérieure ou égale à sept sur dix. Un élève faible conserve la possibilité de répondre aux questions moyennes à 50 % et aux questions faciles à 100 %. Il peut obtenir la note de cinq sur dix ou légèrement supérieur à cinq sur dix.

15.4.6. UN ENSEIGNEMENT RÉALISÉ DE MANIÈRE INDIVIDUALISÉE

- Certaines écoles essaient d'appliquer le suivi individuel des élèves. Les professeurs leur

donnent un complément de formation en leur expliquant les notions qu'ils ne comprennent pas et en leur donnant beaucoup d'exercices.

- D'autres écoles n'y parviennent pas. Le temps prévu par le programme national ne suffit pas pour suivre tous les élèves en général et accompagner individuellement les élèves qui éprouvent des difficultés.

15.4.7. L'ÉVALUATION

L'entretien sur l'évaluation a été donné à quelques inspecteurs, aux responsables des écoles secondaires et à quelques enseignants. De leurs réponses à la question : « comment se fait l'évaluation dans vos écoles ? », nous avons élaboré cette synthèse :

- Les interrogations et examens semestriels sont notés :
L'évaluation, qui est pratiquée dans les écoles secondaires de Goma, est notée et se fait sous forme d'interrogations périodiques (orales ou écrites) et des examens semestriels en raison de deux fois par an. Un examen de repêchage est donné à ceux qui ont eu des échecs légers ; ils peuvent passer en classe supérieure s'ils le réussissent. Ceux qui enregistrent un succès à la première session passent en classe supérieure sans faire la deuxième session. Étant donné que les élèves n'ont pas le même niveau, les questions d'examens sont composées en tenant compte de ces critères : 25 % de questions de réflexion, 50 % de questions moyennes et 25 % de questions très faciles ;
- S'y adjoignent les épreuves nationales d'évaluation.
Il existe aussi l'évaluation externe notée, qui est organisée par l'inspection nationale pour les élèves de sixième année de primaire et les examens d'État pour les élèves de sixièmes années des humanités. L'inspection nationale donne le certificat d'études primaires aux élèves qui réussissent l'examen de fin des études primaires et le diplôme d'État aux élèves des sixièmes années des humanités qui réussissent l'examen national.
- Il convient aussi de se pencher sur l'évaluation prédictive, formative et sommative.
Il existe trois sortes d'évaluations : prédictive ou diagnostique, formative et sommative. L'État congolais reconnaît ces trois évaluations. Comment les applique-t-on dans le

système éducatif ? À ce propos, les avis des enseignants sont partagés :

- Un enfant qui, par exemple, veut entrer en première année secondaire, il fait ce qu'on appelle le concours d'admission. Cet examen renseigne sur le niveau de l'enfant avant de commencer l'année. C'est une évaluation diagnostique parce qu'on veut connaître le niveau de l'enfant.
- L'évaluation formative se réalise à travers les interrogations après une leçon, après un chapitre, après un trimestre.
- À la fin du cycle, il y a l'évaluation sommative. C'est le TENAFEP (test national d'études primaires) que font les élèves à la fin de l'étude primaire et l'examen d'État qui sanctionne la fin des études secondaires.

L'évaluation s'effectue de trois manières :

- il y a d'abord les interrogations et les devoirs (en classe ou à domicile) notés, qui constituent l'évaluation formative continue.
- ensuite, une évaluation semestrielle intervient avec les examens en fin de semestre ;
- enfin les examens de fin d'années qui caractérisent l'évaluation sommative, à base de laquelle nous prenons des décisions en rapport avec la promotion, le redoublement ou le diplôme d'État de l'élève pour ceux qui sont en sixième année secondaire.

La délibération se fait à la fin de l'année, selon ces critères : pour les élèves de première et deuxième année : avoir 50 % et réussir les mathématiques et le français pour passer dans une classe supérieure. De la troisième jusqu'en cinquième année, - en sixième année, il n'y a pas de délibération - : avoir le pourcentage de 50 %.

15.4.8. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Les entretiens sur l'orientation scolaire ont été menés auprès de l'inspecteur de la sous-division chargés de l'orientation scolaire au niveau de la province et des coordinateurs des écoles conventionnées catholiques et protestantes. De leurs témoignages, nous pouvons retenir ce qui suit :

- L'orientation scolaire n'est pas pratiquée dans les écoles en RDC. Et pourtant, on en a besoin, tant à l'école maternelle et primaire pour l'adaptation scolaire de l'enfant qu'à l'école secondaire pour le choix d'une filière d'études. À l'école maternelle et primaire,

l'enfant n'a pas besoin qu'on lui choisisse une section d'études. Mais il nécessite une aide pour s'adapter au milieu scolaire, à son enseignant... En l'absence de celle-ci, il peut ne pas arriver jusqu'au bout.

- Lorsque le jeune arrive au moment de se diriger vers une spécialité, il a encore besoin d'être aidé pour embrasser une filière utile qui corresponde à ses aptitudes, ses goûts et ses intérêts. Malheureusement, dans le système éducatif congolais, l'orientation scolaire est en difficultés. Il est causé par un problème de carence en ressources humaines : il n'y a pas des conseillers d'orientation formés dans les écoles. L'État ne prévoit pas d'employé dans les écoles pour engager les élèves dans l'un ou l'autre domaine en fonction de leurs capacités et aptitudes. Les professeurs n'ont pas les compétences requises pour suivre les élèves et les orienter vers les filières répondant à leurs aptitudes. Faute d'avoir des personnes habilitées en ce sens, les enfants déterminent eux-mêmes l'option de leur choix. Il arrive aussi que les parents leur imposent les sections à suivre, même quand ils ne disposent pas des aptitudes pour y réussir.

Les obstacles à l'orientation scolaire sont l'insuffisance des sections et la pauvreté des parents : il est difficile d'appliquer l'orientation scolaire dans nombre d'écoles ne disposant que d'une seule section. Les élèves sont condamnés à suivre la filière existant sur place, même si elle ne correspond pas à leurs aptitudes et à leurs goûts. À cause de la pauvreté, beaucoup de parents ne sont pas à même de faire étudier leurs enfants loin de leurs milieux, en ville par exemple, où se trouvent des sections diversifiées.

CHAPITRE 16 - L'ANALYSE DES RÉPONSES

Sans espérer un changement profond des mentalités, nous pensions que les temps de formation allaient avoir une incidence sur les comportements dits pédagogiques ; mais il faut bien l'admettre, nous sommes là devant des formes d'enseignement appliquées en conformité à une didactique disciplinaire, qui s'alimente d'une faiblesse des compétences associée à leur adaptation à une discipline occupant à chaque fois le devant de la scène. En effet, les contenus de ces formations sont construits et élaborés par ceux-là mêmes qui ont été élevés et qui ont grandi dans le système de formation et de scolarisation traditionnel : il s'agit en effet bien des inspecteurs, chargés à la fois des évaluations, et des formations. C'est une double mission et un double défi. Ils évaluent selon des attendus et des codes comportementaux hérités du passé, qu'ils repèrent à travers les pratiques d'enseignement jugées à l'aune de cet unique modèle pendant le temps de l'évaluation.

Or durant la formation permanente, ils s'ingénient à critiquer une telle démarche et essaient d'en limiter la reproduction. Les formations initiales sont ainsi accusées par les responsables chargés de ces formations continues de faiblesse et de non-respect des exigences pédagogiques modernes ; les enseignements auxquels sont convoqués les professeurs en exercice, et qui font l'objet de leur formation continue, ne tendent qu'à faire appliquer les nouvelles dispositions et les nouvelles consignes, venues des sommets...

Nous sommes confrontés à ces deux temps, deux postures, et deux modes d'occupation de l'espace :

- une autorité qui dit le vrai et le juste pendant qu'elle relève la conformité ou la non-conformité en classe, et ceci est appelé inspection ;
- une compétence qui s'exerce en essayant de trouver les voies et moyens de la transformation pédagogique et de l'ouverture, et ceci est appelé formation.

16.1. LA PÉDAGOGIE ET LA MÉTHODE

À ces premières remarques pourrait s'ajouter un étonnement. Nous avons pu constater la présence de multiples formations destinées aux enseignants, en début ou en cours d'année

scolaire, intégrant la grande majorité des disciplines enseignées. Plusieurs organismes, publics et privés, s’y attellent. Ce paysage formateur et formatif laisse peu de place à l’innovation et ne permet que très peu de remise en question des procédés et des méthodes : le discours est là, dénonçant l’indigence et la pauvreté pédagogiques, mais peu de choses sont entreprises pour renouveler les façons d’enseigner, donner aux énergies de quoi s’employer à transformer les modes et manières de compléter l’instruction par l’éducation. Il est en effet très souvent question de répondre aux faiblesses cognitives, ou au défaut de connaissance des enseignants qui n’auraient pas suivi, dans leur trajectoire personnelle ou professionnelle, les évolutions des temps modernes, et profité par exemple des apports des nouvelles technologies...

Mais nous avons vainement attendu que soit émis un réel questionnement sur les fondements du système éducatif congolais et de sa logique, quand nous avons abordé par exemple, les questions de redoublement et d’abandon... Rien n’apparaît dans les remarques formulées par les enseignants, ou les inspecteurs, permettant de dire que seront appliquées les nouvelles méthodes, nonobstant le fait qu’elles sont citées, voire conseillées.

Ceci s’explique probablement par le fait que, paradoxalement, les réponses aux questions posées excipaient à la fois d’une grande bonne volonté de transformation des contextes d’enseignement, et dans le même temps, d’une forme de découragement de celles et ceux qui ont la charge de ces transformations, mais les trouvaient trop lourdes et trop éloignées des possibles, et des envies. Tout se passe comme si le système traditionnel se défendait lui-même, à coup d’habitudes profondes, de représentations des rôles et fonctions déterminés par une histoire immobilisée au temps colonial, et de l’impossible atteinte aux prérogatives et impératifs de reproduction.

16.2. L’ORGANISATION D’UNE INTERVENTION DIDACTIQUE ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Ces deux points seront traités simultanément.

16.2.1. LA MÉTHODE D’ENSEIGNEMENT

Selon ce qui est dit dans les réponses sur le déroulement d’une leçon, l’accompagnement des

élèves se fait en suivant une seule méthode qui est expositive et interrogative. Parallèlement, les enseignants prétendent, dans leurs affirmations, faire participer les élèves à la leçon. Leurs assertions nous semblent d'autant plus paradoxales que ce dernier aspect suppose l'usage de plusieurs voies et possibilités d'accompagnement. Le maître fait appel à la participation des jeunes à la leçon lorsqu'il accompagne chacun dans la voie qui lui permet de construire ses connaissances. C'est pour cette raison qu'il doit changer de place et adopter de nouvelles postures pour être au service de tous et de chacun.

Or la méthode expositive et interrogative, qui est unilatérale, ne favorise qu'une poignée d'élèves et s'avère inadaptée à d'autres. Dans un auditoire d'élèves qui ont besoin d'être accompagnés de façon multiple, compte tenu de leur diversité, l'emprunt de cette unique voie est inadéquat. Ici s'impose la nécessité de montrer s'il est possible ou non d'utiliser, dans une même leçon, la méthode expositive et faire participer les élèves à leur apprentissage en leur offrant des possibilités de construire leurs connaissances.

16.2.2. LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Nous avons également repéré une ambiguïté dans le sens conféré par les enseignants au mot « motivation ». Cette dernière intervient lors d'une étape de la leçon qui vient après la révision de la celle précédente. Cette deuxième phase consiste à rechercher le sujet de la leçon pour ensuite passer à son développement. Selon les enseignants avec lesquels nous avons mené les entretiens, pour que les élèves trouvent l'objet de la leçon, il faut les motiver. Ici la motivation prend le sens de poser des questions ou de raconter des historiettes pour les aider à découvrir le thème du jour. Elle peut également résulter dans l'intérêt et l'attention suscités par l'argumentaire développer pour leur montrer en quoi ce dernier leur sera utile dans la vie future.

Du coup, la motivation présente deux sens. Dans le premier cas, elle désigne un dispositif qui aide les élèves à découvrir la leçon du jour et dans le deuxième cas, elle est une force qui les pousse à prendre au sérieux l'enseignement du maître, dans la mesure où la connaissance et la réussite scolaire leur permettra de bâtir, dans le temps à venir, une vie plus agréable et plus aisée. Il est par conséquent pertinent de dégager le vrai sens de la motivation et de montrer son importance pour l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages.

16.2.3. LA DURÉE DE LA LEÇON

La notion de la durée de la leçon révèle un aspect irréaliste. Celle-ci exige au total cinquante minutes. La révision de la leçon précédente est de dix minutes. Le développement de la matière, qui constitue la deuxième phase de la leçon, dure trente minutes. La dernière étape, dédiée à l'application, dure dix minutes. En moyenne, dans une classe, nous totalisons facilement cinquante élèves. En observant attentivement la répartition du temps, nous voyons que vingt minutes pour vérifier l'assimilation de la leçon précédente et la nouvelle leçon par une cinquantaine d'élèves s'avèrent très insuffisantes. En outre, pour comprendre la nouvelle leçon il faut un peu plus de temps que celui prévu au programme. Il est difficile d'obtenir la compréhension de la nouvelle leçon par une classe si nombreuse en trente minutes seulement.

Cependant, un enseignant peut, pendant ce temps, dispenser sa leçon, s'il utilise la méthode expositive, consistant à l'exposer telle que préparée et à poser des questions de vérification. Mais s'il faut utiliser d'autres dispositifs permettant le suivi de chaque apprenant, le temps imparti pour le développement de la leçon est également insuffisant. Cette situation montre que le cours ne profite pas à toute la classe. Un petit groupe d'élèves parvient à l'assimiler ; mais les autres n'y arrivent pas. La notion de rapidité y est pour beaucoup. Ceux qui suivent la leçon dispensée en une demi-heure, sont les meilleurs élèves qui retiennent vite la matière. Mais ceux qui apprennent lentement, ne peuvent pas bénéficier des cours dispensés à un tel rythme.

16.2.4. LA VISITE DE CLASSE

Le déroulement d'une visite de classe, telle qu'elle a été décrite par les responsables des écoles, montre que le maître reste la préoccupation centrale de celle-ci. Presque les trois quart de critères d'évaluation de la leçon concernent l'enseignant et la matière. En effet, le responsable de l'école vérifie si le maître se présente de manière convenable, s'il transmet bien la leçon, avec éloquence et en respectant un déroulement par étapes, si les documents pédagogiques sont bien remplis et si la discipline est bien enseignée conformément au programme.

S'agissant de l'élève, il ne regarde que sa participation à la leçon, à savoir si l'on s'en réfère

aux propos des interviewés, répondre aux questions de l'enseignant. Bien que l'activité de l'enfant en classe ne se limite pas à cela, la logique suivie tend à assimiler le bon élève à celui répondant correctement aux interrogations du maître. Or il y a beaucoup plus que cela à faire pour réaliser de bonnes performances dans la formation. Au regard des affirmations de nos interlocuteurs, nous constatons que l'expression « participer à la leçon » est mal connue. En réalité, l'enfant qui participe à son apprentissage ou à sa leçon, non seulement répond aux questionnements de l'enseignant, mais aussi use de ses facultés cognitives et métacognitives pour construire son savoir.

Si les élèves étaient réellement personnellement sollicités dans leur apprentissage, tous ces débats sur les méthodes actives et participatives n'existeraient pas. Signalons aussi que le responsable de l'école visite les classes pour vérifier si la leçon est conforme au programme. Ceci révèle que l'attention est davantage mobilisée par le contenu d'enseignement en RDC que par l'élève lui-même occupant une place secondaire dans l'ordre des priorités. Un éducateur soucieux de l'enfant veille avant toute chose à conformer son discours au niveau de tous les élèves et de chacun. Il sied de signaler par ailleurs que parmi les documents que l'enseignant doit soumettre au visiteur, il en manque certains pourtant importants, notamment le cahier d'évaluation diagnostique des élèves. Si on évalue les acquis en octroyant des notes aux élèves, pourquoi ne pas apprécier également la façon dont les enfants apprennent et constituer au besoin des fiches d'évaluation diagnostique pour chaque élève. Ces dernières pourraient être à présenter lors de la visite de classe. Nous apporterons quelques éléments de clarification sur ces différents points dans les chapitres qui vont suivre.

16.2.5. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

Les différentes informations obtenues nous placent devant un « corps professoral » dont les observations relèvent de l'attention qu'ils portent à leurs élèves, sans toutefois distinguer celles et ceux qui éprouvent des difficultés majeures, et envisager une adaptation des contenus et programmes. On reste sur l'impression d'un groupe-classe, qui représente une unité globale, sans que celle-ci puisse être contestée ; les « décrocheurs » disparaissent très vite, sans vraiment pouvoir se refaire une santé dans des dispositifs plus à leur écoute. Il en va des opinions des acteurs comme des programmes auxquels ils sont habitués, ou soumis : l'idéal à atteindre est la conformité aux dispositifs, et rien ne semble dévier de ce but qui colle à la

réalité dans l'imaginaire des enseignants.

Si nous nous référons à ceux que nous avons interrogés sur la pertinence de leur formation continue dispensée pendant leur temps d'exercice professionnel, il apparaît qu'ils en retirent peu de satisfaction. Il convient de préciser que le système, sans doute performant dans l'organisation et le formalisme de sa production, ne répond pas vraiment à leurs besoins et attentes. Ils se figent parfois sur les aspects techniques voire administratifs de leur fonction et offrent peu d'espace de dialogue et d'échanges constructifs les impliquant dans des évolutions souhaitables.

16.2.6. QUELQUES CONSTATATIONS SUR L'ÉVALUATION

À travers nos entretiens, nous avons remarqué que l'évaluation dans les écoles secondaires concerne exclusivement les acquis des élèves. Elle ne touche pas les possibilités, les moyens, la progression, *etc.* des élèves en formation. Dans ce cadre, la fonction de vérification de l'évaluation se focalise sur le contrôle des résultats sans se pencher sur la démarche y conduisant. Elle ne cherche pas à exploiter toutes les situations qui ont contribué à modifier les modèles et les méthodes, ainsi que tous les facteurs qui ont exercé une certaine influence sur l'apprentissage de l'enfant.

Le maître qui accompagne l'élève dans ce processus ne se remet pas en question. Il pense que l'évaluation concerne avant tout l'élève. L'enseignant est confiant en lui-même. Son travail est de préparer sa leçon, la transmettre et de s'assurer de l'enregistrement de son contenu par l'élève. Il est convaincu que tout ce qu'il connaît est vrai et que sa façon de dispenser la leçon est parfaite. Cette confiance en lui-même et en sa connaissance le détermine à exiger de l'apprenant une adaptation à sa façon de penser, de voir les choses. Il en résulte une forme d'évaluation qui maintient l'élève dans sa posture de dépendance. Tout le processus commence par lui et doit être suivi selon le schéma qu'il a tracé. Ceci s'explique justement parce que le maître est celui qui est censé tout connaître, tandis que l'élève, supposé ne rien posséder, doit tout recevoir de lui seul détenteur de la vérité.

La vérification consiste alors à savoir si l'apprenant a retenu ce que l'enseignant, son maître en pensée plus qu'à penser, lui a transmis. Dans ce cadre, l'enfant qui répète ou reproduit ce

qui a été enseigné reçoit une excellente note, tandis que celui qui énonce sa propre perception ou compréhension des choses est moins récompensé.

L'enseignant croit maîtriser la situation d'ensemble, mais, en réalité il n'en saisit qu'une fraction. Il marche dans l'obscurité de l'ignorance : car il ne sait pas comment l'élève apprend, les difficultés qu'il rencontre, les impasses dans lesquelles il s'égaré au fil de son parcours. Le refus de toute remise en question ainsi que ses procédés et méthodes d'enseignement s'avèrent dangereux pour le maître. Ce dernier construit son enseignement sur un terrain sablonneux, caillouteux ou épineux, sans en avoir conscience, car, mettant toute sa confiance en lui-même, il ne prend pas en compte les mécanismes mettant en exergue les obstacles susceptibles d'entraver le cheminement scolaire de l'élève.

L'absence de considération de l'enseignant pour les élèves, ce qu'ils ont et sont, conjuguée à la volonté de leur imposer ses propres convictions comporte aussi des conséquences qu'on peut situer à deux niveaux qui sont le silence des élèves et leur activisme :

- d'une part, le silence des enfants peut laisser croire à l'enseignant qu'ils ont compris la leçon, alors qu'ils se sont peut-être abstenus de parler pour ne pas avoir de problèmes avec lui, se prenant pour un maître absolu ;
- d'autre part, les élèves peuvent faire semblant de suivre en levant la main pour éviter une éventuelle sanction.

Ces deux cas malheureux sont imputables à l'orgueil de l'enseignant et à l'absence d'identification de ce qui, ne fonctionnant pas bien dans la leçon, reste ouvert aux voies d'amélioration et d'innovation.

Le système d'enseignement qui est régi par l'évaluation des acquis des élèves, peut susciter aussi la contestation de la note, car évaluer seulement ce point néglige une bonne partie de l'apprentissage et reste discutable éthiquement. Les résultats issus d'une telle appréciation peuvent être mis en cause, dans la mesure où ils ne reflètent pas la vraie valeur de l'élève. Ce dernier peut les contester après l'épreuve, en montrant que s'il avait été mieux suivi, sa note aurait été meilleure. Il peut même s'opposer à son échec en prétextant l'insuffisance de son accompagnement pédagogique. Une évaluation portant exclusivement sur un aspect visible et final dans le mépris de tout le reste du processus d'apprentissage, de tout le parcours de l'élève et des obstacles surmontés pour atteindre ce résultat, expose le système scolaire qui l'applique à une disqualification.

L'évaluation des acquis ne favorise pas la motivation d'apprendre à apprendre, mais plutôt les notes. L'élève n'est apprécié que s'il en obtient de bonnes. Ce dernier, dans son cheminement à l'intérieur du système, va recourir à toutes les possibilités et tous les moyens pour bénéficier coûte que coûte d'une notation valorisante. Son souci ne sera pas celui de la démarche d'apprentissage, de ce qu'il peut mettre en œuvre afin d'apprendre mieux et toujours, pour se renouveler et se reconstruire de façon permanente, mais il se préoccupera d'obtenir un maximum de points. Un tel élève se décourage rapidement s'il n'y parvient pas et perd vite l'envie de continuer ses études.

En vue d'éviter ces dérapages, il convient d'évaluer globalement le système, l'institution, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les procédés et processus d'enseignement, les efforts et réalisations des élèves, afin d'améliorer l'organisation scolaire en termes de justice et de crédibilité. Cela invite notamment le maître à cette humilité renonçant à la pseudo-perfection, la pseudo-omniscience afin de prendre conscience que dans toute entreprise, « on a parfois besoin d'un plus petit que soi ». Ce n'est pas seulement lui qui donne ; l'enfant nourrit également l'adulte qui exerce les rôles de maître. Ce dernier peut enrichir sa pratique professionnelle en appréciant humblement sa façon d'enseigner, ses méthodes, ses procédés, etc., il voit plus aisément les obstacles qui peuvent compromettre son long travail d'accompagnement et peut de ce fait rechercher des solutions pour les contourner. Nos réflexions sur les insuffisances de l'évaluation des acquis sont appuyées par cette assertion de Barbot et *al.* :

« L'évaluation, dans ce contexte, concerne exclusivement les élèves : on ne tient pas compte de l'adéquation des procédures pédagogiques et des solutions techniques spécifiques adoptées, telle que la leçon, les exercices, le matériel pédagogique. De cette façon, l'évaluation est détournée de son rôle d'instrument de régulation du travail de l'élève en instrument de contrôle. L'enseignant, et plus en général l'institution, ne se met pas en question dans le processus d'apprentissage, mais feint de croire que son rôle se limite à vérifier que l'étudiant répond aux normes institutionnelles. Par conséquent, l'évaluation, considérée comme un système de récompenses et de punitions, construit la relation entre enseignant et apprenant comme un rapport de dépendance » (Barbot & Camatarri, 1999, pp. 219-220).

16.2.7. L'ORIENTATION SCOLAIRE

16.2.7.1. L'orientation scolaire, l'évaluation et la différenciation scolaire

Dans un système scolaire n'offrant aucune place aux dispositifs de différenciation pédagogique et d'évaluation formative, l'absence de recours à un système d'orientation scolaire n'est pas étonnante. En effet, ces deux *praxis* (combinaison de la théorie et de la pratique), surtout l'évaluation, constituent le fondement de l'orientation.

Il importe d'aider l'élève à trouver sa voie, ce qui convie d'abord à s'enquérir de ses aptitudes, ses faiblesses, sa façon d'étudier, *etc.* Or pour le connaître, il est indispensable de l'avoir observé afin de savoir comment il étudie, comment il procède pour résoudre tel ou tel exercice, *etc.*

Mais dans le système congolais, seuls les acquis scolaires pour évaluer et attribuer les notes. Les fiches d'évaluations diagnostiques et formatives n'existent pas. Celles-ci détermineraient les niveaux de chacun, sa façon d'apprendre, ses forces et ses faiblesses dans chaque discipline. Elles offriraient une base pour les orienter vers les filières qui leur conviennent.

16.2.7.2. L'orientation scolaire et l'État congolais

À l'origine de cette situation, il y a l'État qui n'ouvre pas son système scolaire aux nouvelles approches pédagogiques pour des raisons inavouées. Il agit dans le sens du maintien des méthodes traditionnelles. L'orientation scolaire semble ne pas être sa priorité. C'est dans ce cadre qu'il ne juge pas nécessaire de former des orienteurs pour chaque école. La présence d'un seul inspecteur chargé de l'orientation scolaire au niveau de toute la zone suffit. Les autorités congolaises ne verront l'intérêt de renforcer le dispositif que si elles réforment tout le système éducatif. Introduire l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles, sans renouveler le système d'enseignement en vigueur trouvera ses limites et finira par compromettre ce qui est actuellement en place. C'est comme bâtir une maison sur le sable qui ne pourra pas résister aux intempéries. Il faut d'abord se préoccuper de la solidité des fondations avant d'élever les murs. Dans cette logique, il importe de changer le système scolaire en profondeur, avant de pratiquer avec succès l'orientation scolaire dans les écoles de

la RDC.

16.2.7. 3. Les parents et l'orientation scolaire

Nous pouvons nous interroger quant à ce qui permet aux parents d'orienter leurs enfants. En vertu de quel privilège ceux-ci s'en donnent le droit alors qu'ils ne semblent pas être dotés des compétences pour ce faire et sont, au demeurant, étrangers à la communauté scolaire. Ils ne devraient pas se prononcer seuls sur un domaine pédagogique propre aux initiés. Il est légitime qu'ils aient des ambitions, des projets d'avenir s'agissant de leurs enfants et ils sont tout-à-fait habilités à s'enquérir des aspects administratifs, pédagogiques pouvant contribuer favorablement à leur réalisation. Mais, ils n'ont pas à se substituer aux pédagogues pour intervenir dans un domaine dans lequel ils ne sont pas formés et encore moins habilités à agir.

CHAPITRE 17 - LA CONFRONTATION DES DONNÉES ET L'INTERPRÉTATION

Dans notre hypothèse, nous avons affirmé que le système éducatif de la RDC recourt à un personnel enseignant qui ne maîtrise pas les méthodes modernes (appelées aussi méthodes actives et participatives). Les autorités ministérielles n'ont pas songé au remplacement d'une méthode traditionnelle favorisant l'exclusion scolaire, par de nouvelles approches pédagogiques offrant des dispositifs variés et susceptibles d'aider les élèves à acquérir le savoir. Dans le but de vérifier notre hypothèse, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des acteurs de l'éducation (les inspecteurs, les responsables et les enseignants des écoles secondaires) dans la ville de Goma. Les enquêtes nous ont permis de récolter des données que nous avons regroupées autour des points suivants :

- la formation permanente des enseignants,
- l'organisation d'une intervention didactique,
- la visite des classes,
- la conduite des élèves vers les apprentissages,
- la différenciation pédagogique et l'évaluation,
- l'orientation scolaire.

La question que nous allons clarifier dans cette dernière partie est celle de savoir si les données recueillies lors de nos entretiens correspondent à la pédagogie moderne. Cet éclaircissement se réalisera en confrontant les informations ainsi obtenues avec les considérations des auteurs modernes sur les thématiques abordées. Cette confrontation débouchera sur la confirmation ou l'invalidation de nos hypothèses qui s'assortira ensuite d'une analyse interprétative, une sorte de réflexion personnelle ou distanciée.

17.1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation permanente des enseignants se réalise à travers le SERNAFOR et à l'occasion des rencontres organisées par les inspecteurs itinérants. Elle porte sur : la gestion d'une école, l'école assainie, la discipline à l'école, la bonne gouvernance, l'approche par compétence et

par objectif, la redynamisation des unités pédagogiques, l'informatique, les qualités d'un bon enseignant (qui ont trait à une participation des élèves basées sur l'interrogation et les nombreux exercices), la gestion d'une classe, le rôle du titulaire de classe, la participation des élèves à la leçon (qui renvoie au questionnement et à la constitution du résumé du cours avec les enfants), l'étude du programme, la prévision des matières, l'éducation à la paix et la violence sexuelle, la maîtrise d'une discipline, la synthétisation du plan du cours, la leçon, la marche générale d'une leçon, la bibliothéconomie, les statistiques, l'utilisation des matériels du laboratoire, la fabrication du matériel didactique, l'usage des jeux dans une leçon et le remplissage des documents pédagogiques.

Ces formations permanentes des enseignants, appartiennent-elles à la pédagogie traditionnelle ou moderne ? Être formé aux méthodes actives et participatives ou modernes, qu'est-ce que cela signifie ? Nous allons interroger quelques auteurs pour avoir une idée claire sur cette question.

17.1.1. DES PRÉCONISATIONS DE FORMATION À LA PÉDAGOGIE MODERNE

Selon Altet et *al.*, la formation de l'enseignant à la pédagogie moderne le prépare

« à s'adapter à tout type de situations éducatives rencontrées, présentes et futures, à savoir sans cesse ajuster son action à une réalité en perpétuelle mutation... La formation devra développer chez l'enseignant des attitudes qui le rendent apte au changement et à l'adaptation, et des aptitudes intellectuelles et socioaffectives qui créeront chez lui une constante évolution individuelle » (Altet et *al.*, 1983, p.198).

Selon Perrenoud (2004), par la formation à la pédagogie moderne, l'enseignant apprend à organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, œuvrer en équipe, participer à la gestion de l'école, informer et associer les parents, se servir des technologies nouvelles. Ces types de formation sont détaillés dans le tableau ci-après.

TABLEAU 2 : FORMATION À LA PÉDAGOGIE MODERNE

COMPÉTENCES DE RÉFÉRENCE	COMPÉTENCES PLUS SPÉCIFIQUES À TRAVAILLER EN FORMATION CONTINUE (EXEMPLES)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage ▪ Travailler à partir des représentations des élèves ▪ Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage ▪ Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques ▪ Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
2. Gérer la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves ▪ Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement ▪ Établir des liens avec les théories qui sous-tendent les activités d'apprentissage ▪ Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative ▪ Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe ▪ Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste ▪ Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté ▪ Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Susciter le désir d'apprendre, expliquer le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'auto-évaluation chez l'enfant ▪ Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types des règles et de contrats ▪ Offrir des activités de formation optionnelles, « à la carte » ▪ Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève
5. Travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes ▪ Animer un groupe de travail, conduire des réunions ▪ Former et renouveler une équipe pédagogique ▪ Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels ▪ Gérer des crises ou des conflits entre personnes
6. Participer à la gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaborer négocier un projet d'établissement ▪ Gérer les ressources de l'école ▪ Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) ▪ Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7. Informer et impliquer les parents	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animer des réunions d'information et de débat ▪ Conduire des entretiens ▪ Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs
8. Se servir des technologies nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des logiciels d'édition de documents ▪ Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement ▪ Communiquer à distance par la télématique ▪ Utiliser les outils multimédias dans son enseignement

COMPÉTENCES DE RÉFÉRENCE	COMPÉTENCES PLUS SPÉCIFIQUES À TRAVAILLER EN FORMATION CONTINUE (EXEMPLES)
<p>9 Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prévenir la violence à l'école et dans la cité ▪ Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, éthiques et sociales ▪ Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite ▪ Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe ▪ Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
<p>10. Gérer sa propre formation continue</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir expliciter ses pratiques ▪ Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue ▪ Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) ▪ S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif ▪ Accueillir et participer à la formation des collègues

(Perrenoud, 2004, pp. 22-23)

17.1.2. DES FORMATIONS ANCRÉES DANS LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE TRADITIONNEL

Les formations que reçoivent les enseignants sous-qualifiés visent à pallier leurs insuffisances sur le plan scientifique et méthodologique. Les formateurs leur dispensent des connaissances disciplinaires et des méthodes pour qu'ils transmettent correctement les savoirs aux élèves. Lors des séances de recyclage au SERNAFOR ils se cantonnent à la leçon et aux manières d'en transmettre le contenu. Nous sommes dans un registre purement et simplement traditionnel. À ce propos, Altet et *al.* affirment ce qui suit :

« Dans l'idéologie intellectualiste traditionnelle, former un enseignant, c'est avant tout lui faire acquérir des connaissances précises, solides, bien assimilées, c'est-à-dire lui donner une formation générale et scientifique, une formation académique, puis, dans un second temps, lui apprendre à transmettre ce savoir aux élèves au cours d'une formation professionnelle, ...» (Altet et *al.*, 1983, p.195).

Les formations sur les innovations prévues par le ministère de l'éducation que les inspecteurs donnent à tous les enseignants en général n'ont pas de rapport avec les pédagogies modernes. Elles relèvent de la culture générale. En effet, les thèmes comme la bibliothéconomie, l'écologie, le secourisme, l'éducation à la paix, la violence sexuelle, l'école assainie, la bonne gouvernance, la redynamisation des unités pédagogiques, l'utilisation des matériels du laboratoire, le rôle du titulaire de classe, *etc.*, n'intéressent pas du tout les méthodes actives et

participatives. Pour rendre les enseignants professionnels, capables d'accompagner les élèves dans leur apprentissage, en tenant compte de leurs différences d'ordre cognitif et culturel, il s'avère indispensable de leur apprendre les nouvelles approches pédagogiques que Perrenoud et Altet ont proposées dans les pages ci-dessus : organiser et animer des situations d'apprentissage variées, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation et d'évaluation formative, impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, *etc.* Celles-ci permettent à l'enseignant d'acquérir de multiples compétences. Eu égard à ce qui précède, nous pouvons affirmer que les résultats des entretiens sur la formation continue que reçoivent les enseignants dans la ville de Goma, confirment mon hypothèse : les enseignants de la RDC ne sont pas formés aux méthodes modernes.

Cette question de leur formation suscite la curiosité et invite à rechercher la raison pour laquelle les enseignants ne bénéficient pas d'une préparation à l'emploi des méthodes modernes. La nouvelle pédagogie n'est pas née aujourd'hui. Beaucoup de pays s'efforcent d'ouvrir leurs systèmes éducatifs aux nouveautés en ce domaine pour améliorer leur système d'enseignement. Qu'est-ce qui fait que les enseignants congolais ne soient pas associés, à l'instar de leurs homologues d'autres pays, à ce mouvement ? Qu'est-ce qui empêchent les inspecteurs de prévoir en leur faveur des recyclages sur les méthodes actives et participatives ? En nous référant aux écrits de certains auteurs congolais, cette lacune serait imputable à l'incapacité, à la pauvreté et au manque de conscience professionnelle des inspecteurs qui ont, dans leurs attributions, la formation continue des enseignants :

- Au sujet du premier point, les inspecteurs ne sont pas formés aux méthodes actives et participatives. Ils ont évolué dans le système traditionnel, tant pendant leurs études que durant leur carrière professionnelle en tant qu'enseignants, puis inspecteurs. Le ministère de l'éducation national dont ils dépendent ne leur a pas permis d'évoluer et l'adage : « on ne donne que ce qu'on a » est parfaitement vrai les concernant. Ainsi démunis ils ne peuvent pas promouvoir auprès des enseignants des pédagogies modernes qu'ils ne maîtrisent pas. C'est la raison pour laquelle ils se cantonnent à celle traditionnelle qu'ils ont apprises.
- S'agissant du deuxième point, le service de l'inspection est faiblement doté en ressources humaines et financières. Le personnel en nombre insuffisant, ne dispose pas

des moyens matériels et financiers pour contrôler toutes les écoles primaires et secondaires du pays. C'est pourquoi il est difficile d'envisager l'organisation de recyclages sur des méthodes modernes exigeant des moyens qui font cruellement défaut avec la crise économique qui secoue la RDC et la démission des autorités congolaises des écoles.

- Enfin et relativement au troisième point concernant le manque de conscience professionnelle, il leur est reproché de privilégier le contrôle administratif des écoles par rapport à la formation des enseignants ; or leur première mission est de les former aux nouvelles techniques d'animation pédagogiques, afin de pouvoir améliorer la qualité de l'enseignement. De nombreux griefs sont formulés à leur encontre comme le souligne Mokonzi en ces termes :

« En RDC, le nombre d'inspecteurs est assez faible pour couvrir près de 30 000 écoles primaires et 14 000 écoles secondaires dont dispose le pays. Par conséquent, il existe des enseignants et des écoles, particulièrement en milieu rural, qui passent plusieurs années sans être visités par les inspecteurs. Du fait qu'ils ne bénéficient pas eux-mêmes d'une formation adéquate, les inspecteurs se livrent le plus souvent à des inspections plus administratives que pédagogiques. Outre cette tension (entre les fonctions administratives et pédagogiques), les inspecteurs réalisent, quand ils le peuvent, plus le contrôle que le soutien pédagogique proprement dit. À cause de son inefficacité, l'inspection ne jouit pas d'une bonne réputation auprès des enseignants, des chefs d'établissements, voire des élèves. Les inspecteurs sont généralement perçus tantôt comme des terroristes, des intrus, tantôt comme des mendiants et rarement comme des conseillers pédagogiques, des formateurs et agents chargés d'orientation, intermédiaires entre le pouvoir central et le terrain, indispensables pour la bonne marche de l'école. » (Mokonzi, 2009, p. 97).

17.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE

Notre première hypothèse s'est assortie d'une remarque sur les enseignants de la RDC qui transmettent aux élèves les connaissances qu'ils ont préparées à l'avance, sans leur permettre de participer à la construction de leurs connaissances et de s'approprier, de ce fait,

durablement des savoirs. Ces aspects sont confirmés par l'entretien sur l'organisation d'une intervention didactique que nous avons eu avec trois directeurs des écoles secondaires et douze enseignants. Le croisement de leurs propos se traduit par l'observation synthétique suivante :

Toute leçon, - que ce soit celle du français, des mathématiques, de technologie, de psychopédagogie, de didactique de discipline, de didactique générale, de pédagogie générale de sociologie africaine, de biologie, de chimie, culture générale, *etc.* - commence par la révision et se termine par l'application en passant par la motivation et le développement du contenu. La partie introductive prend dix minutes, le développement requiert trente minutes et l'application dix minutes. Au total, la leçon d'une durée de cinquante minutes comprend les phases ci-après :

- La révision est l'occasion pour l'enseignant de se rassurer quant à l'assimilation de la matière.
- La motivation peut être suscitée par le maître en mettant en exergue l'utilité du cours pour l'avenir de ses élèves, tout comme elle peut consister à interroger les jeunes jusqu'à ce qu'ils découvrent le thème de la leçon du jour.
- Le développement ou « corps de la leçon », « leçon proprement dite », représente l'opportunité pour l'enseignant de détailler la thématique du jour ; il explique et interroge les enfants qui répondent ; il corrige si nécessaire, et ainsi de suite ; c'est à partir des réponses des élèves qu'il construit progressivement le résumé. Mais cette étape connaît diverses variantes puisqu'elle se traduit selon le cas par un exposé entrecoupé de questions, un travail des jeunes sur un sujet soumis aux questionnements de l'enseignant comme des écoliers. À titre d'illustration, la géographie implique la méthode expositive alors que l'histoire s'accommode de la méthode expo-interrogative.
- La fixation se concrétise par des synthèses partielles avant celle globale qui clôture le développement de la leçon ; communiquées par le maître, elles permettent aux élèves de fixer ce qu'ils ont appris.
- L'application est cette ultime étape visant à vérifier la bonne compréhension du cours par les écoliers ; si elle est avérée, l'enseignant passe à la nouvelle leçon ; dans le cas

contraire, il reprend la leçon en faisant participer les enfants par d'abondantes interrogations et exercices.

Dans les discours de nos interlocuteurs, nous avons relevé trois expressions récurrentes dont les maîtres semblent méconnaître le vrai sens. Il s'agit de « faire participer les élèves à la leçon », « les méthodes actives et participatives » et « la motivation » sachant que cette dernière va de pair avec la mobilisation. Ces termes sont interdépendants et constituent le pivot sur lequel sera fondée notre analyse. Les résultats de cette dernière nous permettront de vérifier notre hypothèse. Nous confronterons ce que les enseignants entendent lorsqu'ils font appel à ces trois notions avec les points de vue des auteurs modernes sur ces mêmes concepts.

17.2.1. DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES PERÇUES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL EN VIGUEUR EN RDC

La plupart des enseignants interviewés déclare faire participer les élèves à leur apprentissage en les interrogeant. Les réponses aux questions constituent un indicateur de participation. Le maître invite également les enfants à prendre part à leur formation lorsqu'il compose le résumé avec eux ou bien les envoie au tableau noir pour écrire la synthèse ainsi élaborée.

C'est ainsi qu'ils rapportent :

« Faire participer les enfants veut dire ceci : vous dispensez un cours donné, vous êtes en classe, vous posez des questions, les enfants répondent aux questions, même ceux qui sont curieux posent des questions en rapport à la leçon, c'est une leçon où tous les enfants participent par des réponses et aussi par des questions » (ent. 22, p. 117).

« L'attention du professeur à tous ses élèves est une de façons d'aider tous les élèves à assimiler la leçon. Dans ce cadre, il porte son attention non pas sur ceux qui sont assis sur les premiers bancs, mais sur tous les élèves, s'assure que tous les enfants le suivent et leur fait participer à la leçon en leur posant des questions, même à ceux qui semblent distraits et timides. » (ent. 22, p. 116).

« Faire participer les élèves à la leçon c'est poser des questions, formuler le résumé avec les enfants » (ent. 24, p.128)

« Quand le professeur enseigne il doit savoir qu'il n'est pas à l'église. Il doit veiller à ne pas poser des questions magistrales ; il expose ; il pose des questions sur la matière enseignée et sur la connaissance générale que les élèves peuvent avoir. Cela permet d'avancer. C'est que quand vous posez des questions auxquelles les élèves ne répondent pas, c'est qu'ils ne comprennent pas ce que vous leur dites. Il faut jouer avec cela ; c'est très important. C'est ça la participation active des élèves. A partir des attitudes des élèves, le professeur sait dire qu'ils sont fatigués ou bien ils sont attentifs en classe » (ent. 17, p. 91).

« Faire participer les enfants veut dire ceci : vous dispensez un cours donné, vous êtes en classe, vous posez des questions, les enfants répondent aux questions, même ceux qui sont curieux posent des questions en rapport à la leçon, c'est une leçon où tous les enfants participent par des réponses et aussi par des questions » (ent., 22, p. 117).

« Faire participer l'élève à la leçon signifie que l'élève ne doit pas subir. Il n'est pas là pour recevoir. Il faut que l'enfant restitue. Il ne doit pas se limiter au savoir apprendre ; il doit aussi avoir le savoir dire, c'est-à-dire que l'enfant a appris une connaissance il doit restituer. Il ne suffit pas de restituer ; il doit transférer cette connaissance à d'autres. Donc il y a un certain nombre de compétences que l'élève doit acquérir. Il doit participer à la leçon en mettant en pratique ces compétences, du savoir-faire au savoir dire » (ent. 10, p. 63).

« Ils (élèves) participent à la leçon en répondant aux questions, en élaborant le résumé. En partant des questions que je leur pose, ils me donnent des réponses et c'est à partir de leurs réponses que je constitue le résumé. Dans l'exploitation des textes, la grammaire et même en littérature, après avoir exposé, je pose des questions, ils répondent et je constitue le résumé avec les élèves » (ent.28, pp. 145-146)

17.2.2. DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES CENTRÉES SUR L'ENFANT EN INTERACTION AVEC SON MILIEU

Selon certains auteurs, participer à son apprentissage signifie construire son savoir. La construction du savoir prône la libre expression, la créativité, l'autonomie et les tâtonnements des individus dans l'acte d'apprendre. Dans ce modèle constructiviste, l'apprenant ne se contente plus de recevoir des données brutes, il les sélectionne et les assimile. Ce qui fait l'originalité de ce modèle constructiviste, c'est la place laissée à l'apprenant dans la construction et l'intégration de la réponse, c'est la prise en compte des composants de sa personnalité. Par cette forme d'apprentissage, l'enfant est acteur et auteur de son apprentissage. Il cherche, comprend ce qu'il fait, il choisit et évalue. La construction des connaissances peut se faire de deux façons :

- D'une part, elle peut s'opérer d'abord par l'enfant avec l'accompagnement et la facilitation de l'enseignant. En ce cas, ce dernier fera une
« mise en place de pratiques où l'élève agisse, questionne, se pose clairement à lui-même les problèmes qu'il veut résoudre, réponde et s'exprime librement, prenne des initiatives, fasse des apports, devienne un véritable interlocuteur pour l'enseignant dans des échanges réciproques où il produit le savoir ». (Altet, 1994, p. 205).

L'enseignant doit alors « faire le deuil de ses pratiques pédagogiques traditionnelles qui permettent d'étaler son savoir et le fruit de ses recherches devant la classe. De plus, il faut renoncer au contrôle quasi complet des activités en salle de classe. » (Theberge, 2000, p.152).

Ainsi donc son rôle sera de :

« guider, d'accompagner l'élève dans ses recherches, essais, activités et initiatives, d'aider à définir des problèmes ; de l'amener à formuler des questions, à analyser des données, à lui apprendre à construire une réponse ; d'adapter ses interventions aux besoins de chacun » (Altet., 1994, p. 205 ; Bouton-Gérard, 2004, p. 22)

Not donne un exemple démarche constructiviste :

« Le professeur présente un rectangle et pose le problème "étudier les propriétés de cette figure" : les élèves sont alors amenés à la définir, à analyser le contenu

opérateur de la définition (côtés, angles), à observer le rectangle pour en dégager de possibles propriétés... et à chercher les moyens de les démontrer à partir des hypothèses de départ (i.e. les données). Cela donne lieu à toutes sortes de tâtonnement, d'essais avortés, de réflexions, de critiques et d'ajustements qui sont l'œuvre de l'élève, éventuellement éclairé par quelques indications magistrales ». (Not, 1991, p. 49).

➤ D'autre part, l'élève construit son savoir en interaction avec les autres. L'apprentissage dépend fortement d'un contexte ; il se réalise toujours dans un environnement socioculturel. L'apprenant construit son savoir avec les autres. C'est à ce stade que l'enseignement et la médiation prennent tout leur sens. Selon Przemyski :

« Des interactions riches permettent l'appropriation durable de savoirs et de savoir-faire : l'élève devient acteur de son apprentissage avec les autres, au sein d'un groupe. ...Un apprentissage peut s'effectuer si un sujet vit un conflit sociocognitif entre ses propres représentations (modes d'explication du monde, élaborés grâce aux données de sa perception et ses connaissances antérieures) et les représentations différentes émanant, dans une situation pédagogique donnée, des autres (le maître, les camarades, *etc.*) et de l'environnement (les cadres, les contenus, les supports...). Ce conflit provoque, dans le processus intellectuel, une décentration qui pousse l'apprenant à réorganiser une ancienne représentation pour intégrer des éléments d'une nouvelle représentation » (Przemyski, 1991, p. 14).

17.2.3. DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES POUR UNE COCONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Eu égard à ce qui précède, l'élève congolais, contrairement à ce que ses maîtres prétendent, ne participe pas à son apprentissage, car il ne construit pas sa connaissance. Aucune initiative ne lui est accordée pour créer lui-même son savoir. C'est l'enseignant qui lui délivre ce qu'il doit apprendre. Son travail est de répondre aux questions, résoudre les exercices d'application et retenir ce qui lui est transmis. L'enseignant expose aux jeunes son savoir. Quand il utilise la méthode interrogative, c'est dans le but de vérifier s'ils ont retenu les fruits de ses recherches. Par leurs réponses aux interrogations, les élèves lui restituent sa connaissance. L'échange

entre ces deux protagonistes, pendant la leçon, se déroule autour de la matière préparée par le maître. Il oriente et dirige l'échange en fonction de son propre schéma. Il demeure au centre de la formation *a contrario* de son élève. Pour conférer de la consistance à cette affirmation, nous nous sommes appuyés sur Altet qui a démontré, à travers des analyses statistiques, que dans l'enseignement traditionnel, le maître organise, oriente et guide toute la leçon. Elle a

« montré, par l'analyse statistique de très nombreuses séquences didactiques, la très forte dominance de ce qu'elle nomme des épisodes inducteurs (67,1 %). Ceux-ci sont fortement orientés par l'enseignant, qui introduit et ferme l'échange en fonction de son schéma initial, mène le raisonnement et conduit la classe vers les réponses qu'il attend. Les élèves doivent, pour leur part, s'adapter aux messages et aux demandes en décodant les nombreuses propositions implicites du discours enseignant. Par contraste, l'auteur relève seulement 27,3 % d'épisodes médiateurs, dans lesquels l'enseignant sollicite davantage les apports des élèves, accepte leurs propositions et initiatives, les guide, mais accepte aussi d'être guidé par eux. Il s'ajuste davantage à la classe, mais c'est encore dans la perspective de faire aboutir le projet qu'il s'est fixé » (Altet, 1994, *in* Astolfi, 2003, pp. 24-25).

Selon d'autres auteurs, les connaissances élaborées sans participation des élèves ne font pas partie de la construction de connaissance. Astolfi, citant Not, confirme ce propos :

« Not se demandait ...en quoi consistait la participation active du sujet dans des situations où il n'a pas d'autre initiative que celle d'entrer dans le système et où l'organisation même des processus lui échappe. Une transmission fondée sur des canevas imposés de l'extérieur, et dont la structure a été déterminée sans lui, n'a rien à voir avec une construction notionnelle authentique. Le risque est, disait-il, de remplacer une construction active, une intervention adaptative, par du préconstruit et du jalonné » (Astolfi, 2003, p. 25).

Par ailleurs, Not a révélé que les exercices d'application donnés habituellement aux élèves pour une durée de cinq à dix minutes avant la fin de la leçon n'ont pas de rapport avec la construction des connaissances. Eux aussi font partie de l'enseignement traditionnel. Leur but consiste à vérifier si les élèves ont enregistré le contenu de la discipline enseignée. L'auteur a clarifié cette notion en définissant l'enseignement traditionnel comme étant caractérisé par « l'inculcation des connaissances », « des leçons, avec les apprentissages par cœur et les exercices dits d'application qui sont, en fait, des imitations répétées des comportements magistraux... » (Not, 1991, p. 21).

La construction des connaissances fait partie des méthodes actives et participatives. Contrairement au système traditionnel qui place l'élève en situation de quasi-passivité. L'apprenant qui construit ses connaissances est en activité. Ce dernier concept est vague et mérite quelques précisions. Que veut-on dire par « être en activité » dans les méthodes actives et participatives ?

17.3. UN FOCUS SUR LES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES

17.3.1. LA CONFUSION DES ENSEIGNANTS QUANT AUX MÉTHODES INTERROGATIVES ET ACTIVES

La plupart des enseignants interviewés sur cette question, affirment que les méthodes actives et participatives sont utilisées dans les écoles. Mais, nous avons constaté que la connaissance qu'ils en ont est autre. En guise d'exemple, pour certains le recours aux questionnements et aux exercices à résoudre au moment de l'application figure comme méthodes actives et participatives. Ces dernières consistent, pour eux, à mettre les élèves en activité (lever le doigt, demander la parole, écrire au tableau noir, poser des questions, *etc.*). À travers leurs affirmations, nous constatons une confusion entre les méthodes interrogatives et actives illustrées par les quelques exemples de *verbatim* ci-après.

➤ Premier exemple :

« La méthode active et participative est une méthode par laquelle l'enseignant fait travailler les élèves. Les élèves interviennent plus que l'enseignant. L'enseignant guide, oriente les élèves par des questions. Elle se fait sous forme interrogative » (ent. 15, p. 81).

➤ Deuxième exemple :

« Actuellement nous aimons la méthodologie participative. C'est-à-dire avec des questions on peut essayer d'orienter, d'éclaircir, d'éveiller les connaissances de l'enfant. C'est cela qui fait que les élèves sont intéressés à sa leçon. Lorsque l'enseignant est à la hauteur de sa tâche et que la méthodologie est bonne, les

enfants assimilent la leçon » (ent. 18, p.96).

Ici la méthode active et participative est également assimilée à celle interrogative avec un questionnement pouvant renforcer l'intérêt de la leçon.

➤ Troisième exemple :

« La méthode active et participative consiste à faire l'échange entre le professeur et les élèves. Cela s'applique dans l'application. C'est à ce moment-là que tous les élèves vont agir. Ils vont prendre leurs cahiers et vont résoudre les exercices » (ent. 39, pp. 173-174).

➤ Quatrième exemple :

« J'appelle méthodes active celles qui permettent les interactions entre enseignant et apprenants. Je donne un exemple ou un modèle, les élèves réagissent en donnant aussi des exemples qui ressortent de la vie courante » (ent 46, p. 188).

➤ Cinquième exemple :

« Pour que les élèves atteignent l'objectif que je me suis assigné, je recours souvent à la méthode participative... Cette méthode participative consiste à exposer la matière et de poser des questions pour que les élèves participent à la leçon » (ent. 36, pp. 165-166).

17.3.2. MÉTHODES ACTIVES : UN APPEL INTRINSÈQUE ET GLOBAL À L'APPRENANT

Selon Altet (1997, pp. 66-67), l'expression « méthodes actives » signifie méthodes (et techniques) pédagogiques qui utilisent et/ou provoquent l'activité de l'élève. Elle distingue trois formes d'activités correspondant à des niveaux psychologiques très différents :

➤ l'activité quand elle n'engage pas l'ensemble de la personnalité, relève davantage du domaine du « mécanique » que de celui du « biologique » ou du « psychologique » ; en témoigne l'enfant qui s'ennuie dans la classe et qui se lève, se promène sans raison, va chercher un livre sans désir de le lire, qui déplace les objets au hasard... ; partant de cet exemple, l'auteure souligne que ce n'est pas parce qu'il y a « remue-ménage » qu'il y a,

dans une classe, une pratique des méthodes actives ;

- l'activité réelle, mais imposée de l'extérieur par l'adulte organisateur de la situation d'éducation, relève de l'obéissance aux ordres de l'adulte ; elle constitue une activité qui peut avoir sa finalité, sa cohérence, son efficacité, mais n'implique pas l'ensemble de la personnalité du sujet, comme l'illustre la sollicitation des élèves pour construire, une figure géométrique en suivant pas-à-pas les indications de l'enseignant ;
- l'activité authentique est autre. Sans rejeter l'idée qu'elle résulte quelques fois de circonstances extérieures au sujet, elle est différente de la seconde catégorie précitée. En effet, elle implique l'adhésion explicite de celui qui, agissant, doit mobiliser l'ensemble de ses forces psychiques. Il en va ainsi, par exemple pour l'enfant qui participe volontairement à un club d'informatique et se passionne.

Cet éclaircissement d'Altet, nous porte à conclure que l'enseignant applique les méthodes actives et participatives lorsqu'il offre à sa classe des situations d'apprentissage variées, dont ils se servent pour construire leurs connaissances en mobilisant volontairement, sans obéir à une contrainte extérieure, leurs facultés psychiques et cognitives. Quand l'élève met en œuvre l'ensemble de ses forces psychiques et psychologiques pour s'approprier le savoir, on peut dire qu'il participe à son apprentissage, qu'il est actif. Les trois exemples évoqués précédemment, mettent en relief un enseignement faisant appel à la deuxième catégorie d'activité imposée de l'extérieur, qui privilégie la mémoire et non pas toutes les facultés psychiques et cognitives qui caractérisent la personnalité de l'enfant. *A contrario*, l'exemple de Not (1991, p. 49) est révélateur et symbolise ce qui constitue une méthode active et participative. L'enfant engage toutes ses facultés physiques, psychiques, cognitives, *etc.* pour étudier les propriétés d'un rectangle. L'enseignant ne lui propose rien. Il le laisse réfléchir, analyser, observer cette figure géométrique pour dégager ses propriétés. Il y arrive après plusieurs essais, tâtonnements et réajustements. Le maître n'est, dans ce cas, qu'un guide et un éclairer dans une démarche très prometteuse en termes d'apprentissage. Les enseignants de la RDC sollicités pour la présente recherche s'égarent lorsqu'ils disent appliquer les méthodes actives pendant la leçon. Ils recourent plutôt à la méthode interrogative qu'ils assimilent, par ignorance, aux méthodes actives. Or ce sont ces dernières qui contribuent fortement à la motivation et à un apprentissage porteur de sens.

Quand l'enseignant utilise les méthodes actives, ils offrent à ses élèves de bonnes conditions de découverte et d'élaboration du savoir leur permettant d'être pleinement motivés.

17.4. LA MOTIVATION

17.4.1. LA MOTIVATION TOURNÉE VERS LA TRANSMISSION DE LA LEÇON

Selon tous les interviewés, la motivation est une étape qui se situe après la révision de la leçon précédente et introduit le développement de celle qui suit. Elle consiste, pour certains, à questionner la classe pour que ses membres en découvrent le sujet. Par exemple: « après la révision vient la motivation des élèves : je leur pose une série de questions pour qu'ils découvrent le sujet de la leçon du jour » (Ent. 28., p.148). Pour d'autres, elle sert à révéler aux enfants l'utilité de la leçon pour leur donner l'envie d'étudier. Deux déclarations nous ont servi d'exemples

Premier intervenant

Selon cet interviewé, l'enseignant motive ses élèves en leur montrant l'importance du cours ou de la leçon dans la vie : « L'enseignant doit montrer aux élèves pourquoi on veut apprendre le cours et l'importance de ce cours dans la vie pratique. Il faut que les enseignants montrent l'importance de ce cours dans la vie » (ent. 25, p. 134).

Deuxième intervenant

Le second interviewé est aussi convaincu que les élèves s'intéressent au cours lorsqu'ils savent qu'il leur permettra de gagner leur vie :

« Après le bref rappel, je passe à la motivation par laquelle je montre l'importance de la nouvelle leçon à enseigner. Dans ce cas, je vais montrer aux enfants que la leçon qui sera enseignée est très importante à telle enseigne que l'élève qui va se concentrer pour suivre la leçon, il verra sa vie changer prochainement ... Je donne aussi le cours de dessin pédagogique. Je vais enseigner le dessin et les élèves doivent dessiner deux écoliers qui se rendent à l'école le matin ou à l'ouverture ou à la rentrée scolaire ; je

vais montrer aux enfants, comme motivation, que nous voulons apprendre le dessin et il faut savoir que beaucoup de gens ont gagné leur vie grâce à ce dessin ; ce n'est pas quelque chose à négliger, à prendre à la légère, parce que si vous voyez par exemple les photos qu'on utilise pour la sensibilisation au moment de la campagne électorale, les gens qui dessinent cette photo et d'autres dessins (maisons, magasins, écoles, etc..) ont appris à dessiner à l'université des beaux-arts à Kinshasa. Ce sont de gens qu'il ne faut pas négliger. Ils se sont taillés une vie digne grâce à ce dessin. Par cet exemple et tant d'autres, j'essaie de susciter chez les enfants le goût de devenir de bons dessinateurs » (ent. 26, p. 137).

17.4.2. LA MOTIVATION ET LA MOBILISATION SOURCES DE SENS ET D'ACTION

La motivation est définie

« comme l'ensemble des forces internes (nos centres d'intérêts, nos valeurs, les buts que nous poursuivons, à plus ou moins long terme, nos projets) ou externes (des obligations, des injonctions, des pressions sociales, qui obligent à agir) produisant le déclenchement, la direction, l'intensité du comportement et contribuant à sa persistance » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18, *in* Connac, 2012, p. 177).

Un apprenant est motivé intrinsèquement lorsqu'il

« effectue des activités volontairement, sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. La curiosité, l'appartenance sociale (entretenir avec autrui des relations sociales satisfaisantes et enrichissantes), l'autodétermination (se percevoir comme la cause principale de son comportement) et le sentiment de compétence (se sentir capable de réussir), sont les quatre principaux facteurs de développement de la motivation intrinsèque [...]. Les motivations externes sont provoquées par des stimulations extérieures à l'apprenant : recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation... » (Connac, 2011, pp. 279-280).

Selon Chapman et Vagle,

« La motivation extérieure est souvent efficace à court terme. Elle peut inciter les élèves à satisfaire les exigences de l'enseignant. Recevoir une bonne note, des points supplémentaires, une sucrerie ou un jouet font toujours plaisir. Ces récompenses

encouragent les élèves à se conformer momentanément aux attentes. Par contre, la motivation intrinsèque favorise la confiance et la réussite à plus long terme. Cette flamme qui jaillit de l'intérieur allume, cultive et entretient le désir d'apprendre toute sa vie. » (Chapman & Vagle, 2012, p. 1).

Les motivations qui ont été évoquées par les deux interviewés s'inscrivent dans un cadre extérieure avec une efficacité de courte durée. En effet, un élève congolais à qui on promet une meilleure vie après ses études ne sera guère convaincu et perdra de son envie d'étudier, s'il voit ses enseignants dans la misère ou s'il constate que des jeunes diplômés d'université, victimes du chômage, se résignent à devenir des chauffeurs de taxi pour survivre. Ce cas, fréquent dans la ville de Goma, est confirmé par le témoignage suivant :

« Et puis les enfants n'ont pas de modèle ; ceux qui ont terminé leurs études sont des chômeurs. Si vous allez au marché, vous trouvez plusieurs licenciés qui sont au marché. Parmi les motards, il y a des licenciés sans embauche. L'enfant n'a pas de modèle pour dire : « mais je vais étudier pour être comme celui-là ». Ce n'est pas comme dans l'ancien temps où on voyait l'enseignant comme le modèle de la société. Même l'enseignant du primaire était considéré comme le modèle de la société et on voulait étudier pour être comme lui. On voulait étudier pour être comme tel médecin ou autre. Mais aujourd'hui on termine les études, mais on n'a pas de boulot. Les enseignants sont déconsidérés par la société parce qu'ils sont pauvres. Alors les enfants sont démotivés. » (ent. 1, pp. 13-14)

Il y en a aussi qui doutent du bien-fondé des études. Ils se disent :

« J'étudie c'est bien, mais que vais-je devenir ? Voilà mon enseignant ce qu'il est devenu. Il est licencié, mais il est en train de croupir dans la misère. Peut-être que demain si je deviens licencié, je serai comme lui. Pourquoi ne pas prendre une autre voie et aller dans les mines pour creuser, de l'or ou bien dans l'armée puisque dans les groupes armés ils sont autorisés à faire n'importe quoi, à voler, etc. » (ent. 20, pp. 107-108).

C'est pourquoi il faut passer des motivations extrinsèques - qui sont de courte durée - et susciter chez l'enfant des motivations intrinsèques qui favorisent un apprentissage pour toute la vie. Selon Reboul, « tout l'art du pédagogue est d'amener l'élève des motivations extrinsèques aux intrinsèques, de l'intéressé à l'intéressant » (1993, pp. 150-152). Cela est possible si et seulement si l'enfant trouve le sens dans ce qu'il apprend. Selon Sorin, l'enfant trouve le sens dans son apprentissage, lorsqu'il construit son savoir. « Le savoir qui a un sens

est le savoir que l'on construit ou que l'on pratique... » (Sorin, 2002, pp. 85-90). Selon Chesnais, « Le sens est le "déclencheur" de nos actions... Lorsque les actions entreprises perdent leur sens ou n'ont plus de sens à nos yeux, très vite une lassitude, un désintérêt, une passivité nous envahissent » (1998, pp. 73-75). Reconnaisant l'importance du sens dans une situation d'enseignement- apprentissage, Marti et Dowson observent que :

« L'enseignant doit s'efforcer de transmettre l'information de manière intéressante, stimulante, pour que tous les élèves puissent y trouver un sens et qu'ils aient envie d'écouter, de participer et de faire le travail demandé... Si les apprentissages résultent d'expériences stimulantes, intéressantes et gratifiantes, la persévérance devient dès lors probable et possible » (Marti & Dowson, 2009, in Chapman et Vagle, 2012, p. 3)

car « avoir le souci de chercher le sens, de donner du sens et de créer des liens a une incidence importante sur la motivation et la participation des apprenants. » (Chesnais, 1998, p.76).

On ne peut pas approfondir la motivation sans se pencher simultanément sur la mobilisation, car les deux concepts vont de pair. Pour charlot, (2005, pp. 62-63) la mobilisation implique que l'on se mobilise (de « l'intérieur »), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de « l'extérieur »). Mais se mobiliser, c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a « de bonnes raisons » de le faire. L'enfant se mobilise dans une activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur.

17.4.3. L'HYPOTHÈSE D'UNE TRANSMISSION PLUS QU'UNE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES CONFIRMÉE

L'organisation d'une intervention didactique a fait l'objet des entretiens que nous avons menés avec les enseignants pour vérifier si, au niveau de leur pratique éducative, ils enseignent selon la pédagogie ancienne ou moderne. Les résultats des entretiens nous ont révélé que l'enseignement fait appel au style traditionnel ; ce dernier se manifeste à travers les éléments suivants : le rôle du maître est réduit à la transmission des connaissances par l'usage de la méthode expositive et interrogative. Les mêmes entretiens nous ont montré que les enseignants prétendent faire participer les élèves à leur formation par un jeu des questions réponses ; pourtant celui-ci, associé aux exercices d'application, procède de l'enseignement traditionnel et servent à vérifier si les élèves ont retenu la matière transmise. En réalité,

l'élève participe à son apprentissage lorsqu'il construit son savoir à l'aide des situations d'apprentissage prévues par l'enseignant. Il peut y parvenir seul ou en groupes avec le concours facilitant du maître. Ce savoir construit a du sens pour l'enfant. Il le motive et le pousse à mobiliser toutes ses facultés intellectuelles pour apprendre à apprendre. Or dans les cas de l'enseignement en RDC, l'élève ne construit pas ses connaissances. Il ne donne pas libre cours à sa créativité. Il ne participe guère à sa formation. Son travail consiste à retenir et à reproduire ce que l'enseignant lui transmet. Les méthodes actives et participatives ne sont pas utilisées dans le système scolaire de la RDC, même si les enseignants prétendent en faire usage à l'école. Cette affirmation d'une autorité scolaire, revêt une force probante :

« Mais ce que nous constatons est que nos professeurs procèdent toujours à ces méthodes frontales. Ils se considèrent comme étant les possesseurs de la matière, ils viennent en classe pour dispenser la matière sans tenir compte de ce que l'élève possède afin de pouvoir exploiter ce qu'il a. Les méthodes dites actives et participatives ne sont pas tellement d'application surtout pas dans les écoles secondaires. Il y a beaucoup à faire ; il nous faudrait beaucoup de recyclages pour pouvoir les encadrer dans ce domaine » (ent. 1, p. 11).

Nous pouvons affirmer que les résultats des entretiens avec les enseignants sur le déroulement d'une leçon confirment notre hypothèse, selon laquelle « les enseignants de la RDC se préoccupent de transmettre aux élèves les connaissances qu'ils ont préparées à l'avance et ces derniers ne participent pas à la construction de leurs connaissances, qui pourrait leur faciliter l'appropriation durable des savoirs ».

17.5. LA VISITE DE CLASSES

17.5 .1. UNE VISITE DÉDIÉE À L'ENSEIGNANT PLUS QU'À LA CLASSE

Les entretiens avec cinq responsables des écoles secondaires ont porté sur la finalité des visites de classe au moment de la leçon. D'une manière générale, lors de celles-ci, les responsables des écoles cherchent à appréhender :

- l'atmosphère de la classe (l'ordre, la propreté, la disposition des pupitres),
- la conformité de la leçon au programme,
- la personnalité du professeur (la propreté, la ponctualité, la maîtrise de la matière,

l'habillement, l'écriture, l'usage du tableau noir, son regard), *etc.*,

- les documents pédagogiques,
- la matière dans le sens de son adaptation au niveau des élèves, de son dosage et de son exactitude dans le cadre du déroulement de la leçon,
- la méthodologie,
- la participation des élèves.

Les réponses ci-dessus montrent que les responsables des écoles secondaires focalisent leur attention plus sur l'enseignant (sa présentation, les documents pédagogiques, la façon de transmettre la leçon et de poser des questions aux élèves, *etc.*) que sur l'élève. Très peu d'espace est réservé à ce dernier pour (voir s'il répond aux questions, s'il prend des notes...). Et pourtant, selon la pédagogie moderne, l'enfant doit occuper la place centrale dans la formation, car c'est pour lui qu'elle est organisée. L'attention du maître devrait se porter sur l'élève pour que celui-ci bénéficie de stratégies d'enseignement de nature à l'aider et le conduire à progresser dans son apprentissage. À cet égard, nous estimons que les responsables des écoles secondaires devraient tenir compte, en plus des documents pédagogiques et de la présentation de l'enseignant, de nouvelles compétences pour enseigner, telles que proposées par Perrenoud (2004, p. 22), pour réaliser une visite de classe répondant aux normes de la pédagogie nouvelle. Sur la liste de visite, devraient figurer aussi les critères qui se trouvent sur le tableau n° 2 en pages 153-154.

17.5.2. L'HYPOTHÈSE D'UNE VISITE S'INSCRIVANT DANS LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE CONFIRMÉE

Les résultats des entretiens que nous avons eus avec les responsables des écoles secondaires sur la visite des classes confirment notre hypothèse ; Ceux-ci la réalisent selon le style traditionnel. C'est ainsi qu'ils s'intéressent à la ponctualité de l'enseignant, sa tenue vestimentaire, sa façon de s'exprimer et de transmettre la leçon, la tenue des documents pédagogiques, la façon dont l'élève répond aux questions, *etc.* Les responsables des écoles secondaires ne connaissent pas, eux aussi, les stratégies modernes qui favorisent l'implication des jeunes dans leur apprentissage.

Qu'est-ce qui fait que l'école congolaise s'enlise dans la méthode traditionnelle ? Qu'est-ce qui fait obstacle à la pratique des méthodes modernes ? Il a été constaté que les enseignants

ignorent les méthodes modernes parce que les inspecteurs, qui sont chargés de les former, ne connaissent que les méthodes traditionnelles. En approfondissant ce phénomène nous pouvons affirmer que le ministère de l'éducation nationale, sur le plan de son organisation et de son fonctionnement, y est pour beaucoup. L'école congolaise ne peut pas faire autrement que d'appliquer la méthode traditionnelle car ce ministère l'exige. En effet, en (RDC), toutes les écoles, exceptées celles privées non agréées, sont sous la gestion et la dépendance de l'État, par le biais du ministère de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté, avec la collaboration des partenaires : la sous-division pour les écoles publiques et les différentes confessions religieuses pour les écoles conventionnées (catholiques, protestantes, musulmanes, kimbanguistes, *etc.*). Les inspecteurs nationaux et provinciaux, qui sont les employés de ce ministère, visitent régulièrement les écoles pour organiser les formations pédagogiques des enseignants et pour se rendre compte de la mise en application par les autorités scolaires des directives ministérielles. Celui-ci contrôle tous ces secteurs de l'éducation que sont la pédagogie, l'administration et les finances. Les écoles ne disposent d'aucune autonomie, même pas au niveau pédagogique. À ce titre, la loi-cadre de l'enseignement national stipule que :

« Les établissements publics ou privés d'enseignement sont soumis au contrôle pédagogique, administratif, financier et médical de l'État. Et ce contrôle est exercé par un corps d'inspecteurs de l'enseignement maternel, primaire et secondaire, et par un corps d'inspecteurs de l'enseignement supérieur et universitaire »⁴⁵.

Tout ce qui s'y déroule est décidé par le ministère de l'éducation nationale, qui définit et impose aux écoles les programmes des cours, les filières d'études, les méthodes d'enseignement. Selon Andoche Bavuidinsi Matondo, le rôle de l'État dans la gestion des écoles porte sur deux points suivants :

➤ « L'État impose son projet éducatif, l'organisation des enseignements dans les écoles ; l'État impose les programmes et les filières d'études ». (Bavuidinsi, 2012, p. 126). Cet *interview* entre dans le même cadre : « les programmes sont conçus en suivant un type élitiste, à partir d'en haut. Nous qui sommes à la base et qui connaissons ce dont l'enfant a besoin, nous ne sommes pas associés à leur élaboration » (ent. 1, pp. 13-14). Toutes les écoles doivent respecter ce programme d'études tel qu'établi par les autorités ministérielles. Aucun coordinateur des écoles ne peut se permettre d'organiser des

⁴⁵ cf. l'article n° 82 et 83 de la loi-cadre de l'enseignement national du 22 septembre 1986 et l'entretien 4 en pages 14-16.

innovations pédagogiques dans les écoles qui relèvent de sa juridiction. Cela pourrait lui créer des problèmes avec les instances de décision. Parlant de moi-même, malgré les compétences que j'aurai acquises dans le domaine de sciences de l'éducation, je ne pourrais appliquer de ma propre initiative les méthodes modernes dans les établissements qui me seront confiées. Il faudrait pour ce faire l'aval des autorités étatiques. Tout changement sur le plan pédagogique ou administratif dans les écoles qui dépendent de l'État doit être approuvé et accepté par le ministère de l'éducation nationale.

- Cette lourde administration caractérisée par une forte surveillance entrave l'esprit d'émulation, de créativité et de compétitivité dans les écoles ; ce qui contribue aussi à la diminution de la qualité de l'enseignement. Selon Bavuidinsi :

« cette permanente surveillance de l'école congolaise par l'État ne peut pas permettre une singulière organisation des institutions scolaires et un auto gouvernement selon les exigences de l'organisation des enseignements, des processus d'enseignement/apprentissage, de la formation des enseignants, c'est-à-dire selon les principes élaborés par la gestion des institutions scolaires, mais à travers l'imposition d'une administration bureaucratique contraignant à l'obéissance pure et simple ». (Bavuidinsi, 2012, p157) s'inspirant de la pensée de Bordignon, *Scuola in italia : problemi e prospettive*, Soveria Mannelli, (2008, p.32).

Et Shanda ajoute : « Le manque de liberté de l'école congolaise, parce que c'est l'école presque exclusive de l'État pour bien contrôler les esprits, a entraîné également une sorte de prévention culturelle qui demeure imperméable à des transformations radicalement innovantes » (Shanda, 2009, p.12)

17.6. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

17.6.1. LES CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE SELON LES ENSEIGNANTS

À la question de savoir ce qu'il faut faire pour conduire tous les élèves vers les

apprentissages, les interviewés ont donné les réponses suivantes :

- placer les élèves dans de bonnes conditions matérielles et psychologiques
 - ceci exige qu'il y ait, dans chaque école, des psychologues et des conseillers d'orientation pour les prendre en charge sur le plan psychologique ;
 - il y aurait également lieu de prévoir des équipements en manuels et en matériels didactiques ;
 - l'engagement d'enseignants qualifiés serait indispensable, tout comme l'augmentation des salaires leur permettant de vivre décemment ;
 - il conviendrait de désengorger les classes actuellement surchargées ;

- maîtriser la leçon et en suivre les différentes étapes ;

- utiliser des méthodes appropriées à chaque leçon ;

- mettre en œuvre un enseignement individualisé ;

- recourir à l'« École amie des enfants » et à la taxonomie de Bloom :
 - selon l'approche « École amie des enfants », Le professeur pose de petites interrogations régulièrement de manière à susciter l'application de l'enfant ;
 - la deuxième approche, la taxonomie de Bloom, propose de mettre les élèves par catégorie : les forts, les moyens et les faibles et de poser des questions qui s'adressent à la mémoire, au jugement et au raisonnement pour permettre à chaque enfant d'être à l'aise et de répondre correctement aux questions ;

- être attentif à tous ses élèves et les connaître ;

- diversifier les activités pédagogiques et de remédiation
 - l'observation des élèves serait requise tout comme la mise en éveil pour les stimuler ;
 - la présentation aux élèves de situations d'enseignement sous forme de questions-réponses les incline à participer activement à la leçon ;
 - les évaluations régulières des enfants offrent la possibilité de détecter ceux qui ont des difficultés ;
 - des activités de remédiation sont à organiser pour les élèves en difficultés scolaires.

17.6.2. UNE NÉCESSAIRE ADAPTATION DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

Selon certains auteurs, tous les élèves peuvent atteindre les objectifs qu'on s'est assignés. Parmi eux, il y en a qui pensent que « l'échec n'est pas une fatalité, que chacun peut apprendre » et d'autres « défendent le principe d'éducabilité ». « Tous capables », affirme le Groupe français d'éducation nouvelle (Perrenoud, 2004, p. 57). L'éducabilité est une notion qui a été inventée par Meirieu, qu'il considère comme le fondement de toute action éducative. Selon ce postulat, tout enfant est éducatable, c'est-à-dire peut progresser et accéder aux savoirs. En effet, un enseignant qui croit que tous ses élèves peuvent réussir leur apprentissage, ne va pas se contenter du moindre effort. Il va créer de nouvelles stratégies susceptibles d'aider tous et chacun des apprenants à atteindre les objectifs visés. Tous les élèves peuvent assimiler la leçon s'ils rencontrent des situations d'apprentissage qui les intéressent. Il explique ce postulat à travers ces quelques lignes :

« Le postulat de l'éducabilité, à cet égard, est la raison d'être du métier d'enseignant... Je ne peux justifier ma présence en classe que parce que je crois que tous les élèves pourront accéder aux savoirs que je dois leur transmettre... Sans lui, je pourrais me contenter du minimum et rejeter tranquillement ceux qui ne comprennent pas hors du cercle des élus... Grâce à l'aiguillon extraordinaire qu'il représente, je m'évertue à imaginer des méthodes nouvelles pour faire reculer l'échec et combattre toutes les formes de fatalité » (Meirieu, p., 2004, pp. 72-73).

Pour que l'ensemble des élèves progressent dans l'apprentissage et atteignent les objectifs visés, ces auteurs proposent, comme stratégie, de mettre l'enfant au centre de son apprentissage. Que signifie « mettre l'enfant au centre de son apprentissage » ? Vu la richesse sémantique de cette thématique, nous allons, pour la clarifier, confronter les points de vue de plusieurs auteurs. Prendre l'avis d'un seul pédagogue nous semble insuffisant. Les auteurs que nous avons consultés sont unanimes sur le fait que « mettre l'enfant au centre de son apprentissage » veut dire connaître ses prérequis, ses difficultés, sa façon d'apprendre, ses intelligences fortes et faibles, son style d'apprentissage ou sa voie sensorielle préférée et d'y adapter l'enseignement. Toute stratégie d'enseignement qui ne s'adapte pas au rythme d'apprentissage de chaque élève va en aider quelques-uns mais pas toute la classe à atteindre les objectifs espérés. La loi d'orientation sur l'éducation en France du 10 juillet 1989 atteste ce propos :

« Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élève, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs... ».

« Mettre l'élève au centre » équivaut à ce qu'Altet appelle : « se centrer sur l'apprenant », ce qui veut dire :

« Prendre en compte au départ ses représentations et s'appuyer sur l'état initial de son savoir, son "déjà-là"... ; repérer, définir les difficultés et l'obstacle à franchir, ...; choisir l'activité, les supports..., et prévoir une évaluation formative pour réajuster la situation selon les interactions rencontrées ». (Altet, 1994, p 213).

Mais pour « prendre chacun tel qu'il est », « au niveau où il est », « avec ses motivations », « ses stratégies d'apprentissages », *etc.* afin de l'aider dans sa progression scolaire, il est indispensable, selon Meirieu, de recourir à « un diagnostic préalable qui s'efforce de connaître parfaitement, en amont de toute intervention éducative, le niveau et les besoins de l'élève afin de lui imposer un parcours strictement individualisé... »⁴⁶ Selon Perrenoud,

« Pour que chaque élève progresse vers les maîtrises visés, il convient de le placer très souvent dans une situation d'apprentissage optimale pour lui. ...Or, une situation standard ne peut qu'exceptionnellement être optimale pour tous, parce qu'ils n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes intérêts, les mêmes moyens et façons d'apprendre... » (2004, p. 57)

17.6.3. DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES FAVORABLES À L'APPRENTISSAGE

Les réponses des interviewés sont tronquées. Elles laissent le lecteur sur sa faim. En effet, pour être complète, satisfaisante et réaliser de bonnes performances, toute stratégie pédagogique doit partir de la connaissance des acquis et de la façon d'apprendre de l'enfant. Pour le faire comprendre, nous allons analyser quelques interventions en termes de matériels

⁴⁶ Meirieu, L'éducation Nouvelle : carrefour de malentendus ...et creuset de la réflexion pédagogique d'aujourd'hui, texte imprimé

didactiques, de méthodes d'enseignement et de suivi individuel des élèves en difficultés.

➤ Les matériels didactiques appellent cette remarque d'un interlocuteur :

« L'usage des matériels didactiques diversifiés permet aux élèves d'assimiler la leçon et de réussir. Car rien n'entre dans l'intelligence humaine sans passer par les sens » (ent. 26, p. 107). Dans le même cadre, un autre intervenant affirme ceci :

« Pour que j'atteigne les objectifs que je me suis assignés, je dois avoir les réactifs et d'autres produits chimiques. Si ces produits sont disponibles, les élèves comprendront facilement. Quand on ne fait pas d'expérience chimique à base des réactifs, les élèves retiennent difficilement les notions de chimie. Or la chimie ne s'enseigne pas comme l'histoire » (ent. 38, p. 170).

Et un autre intervenant dit ce qui suit :

« Pour aider tous les élèves à assimiler la leçon, le professeur doit d'abord motiver sa classe ; il doit rendre sa matière attrayante, pour que tous les élèves suivent la leçon, pour qu'il n'y ait pas certains qui rêvent. Dans cadre, il doit utiliser les matériels didactiques concrets et les exemples vivants qui peuvent aider les élèves à comprendre la leçon » (ent. 24, p. 128).

Dans la même ligne d'idées, un autre intervenant affirme :

« Pour que tous les élèves arrivent à ce changement, je mise sur les démarches méthodologiques et les procédés d'enseignement surtout. En didactique générale, il y a le principe d'intuition - il a été mis sur pied par saint Thomas d'Aquin et a été appuyé par Moscominius - qui montre que normalement rien n'entre dans l'intelligence humaine sans passer par les sens. Alors ce principe nous demande d'utiliser beaucoup les matériels didactiques. A partir de ce principe, j'essaye un peu de diversifier les matériels didactiques et adéquats ou adaptés à chaque leçon et j'invite les élèves, à partir de la motivation, à me suivre parce qu'il n'y a aucune activité sans motivation, grâce à laquelle les élèves trouvent l'intérêt de la leçon » (ent. 26, p. 138).

Avant d'utiliser des supports pédagogiques, il faut connaître comment les élèves apprennent parce que son usage n'est pas le même pour tous les élèves. Il y en a qui ont une « intelligence

essentiellement visuelle ». Ces derniers ont besoin de voir l'enseignant et autant que possible, l'objet du cours pour le comprendre. De tels élèves éprouvent des problèmes pour assimiler une leçon à laquelle ils n'ont pas assisté. Même si leurs collègues leur présentent des notes, ils ne les enregistreront pas avec autant de facilité que s'ils suivent le cours en classe. D'autres ayant « des aptitudes langagières », ont besoin de le parler pour aiguiser leur compréhension. Il y en a aussi qui, pour « comprendre un triangle doivent le découper avec une paire de ciseaux ». L'efficacité du matériel didactique repose sur l'appréhension de la voie sensorielle préférée de chaque élève. Le maître qui agit en connaissance des styles d'apprentissage de ses élèves utilise les matériels didactiques de façon personnalisée de manière à éviter les tâtonnements et pertes de temps. Il va droit au but. Homogénéiser l'usage de certains supports pédagogiques favorise une catégorie d'élèves au détriment des autres. Et pourtant chacun a droit à un suivi correspondant à sa singularité.

➤ Les méthodes d'enseignement ont conduit aux propos ci-après :

Selon un interviewé « c'est la méthodologie utilisée qui permet d'atteindre les objectifs... Lorsque l'enseignant est à la hauteur de sa tâche et que la méthodologie est bonne, les enfants assimilent la leçon » (ent. 18, pp. 95-96). Un autre intervenant ajoute que « pour que mes élèves assimilent la leçon, j'utilise des méthodes, des techniques, des moyens et des procédés appropriés au sujet du jour » (ent. 27, p. 142). Dans ce même contexte, un autre enseignant trouve que les débats et les exposés aident ses élèves à s'exprimer couramment en français :

« Pour chaque thème, il est prévu les débats et des exposés avec les élèves. Le débat se déroule de cette façon : je donne un sujet aux élèves. Ils en font une sorte de débat contradictoire... Pour ce qui est des exposés, chacun passe devant pour exposer ce qu'il a préparé. » (ent. 28, p. 146)

Comme les matériels didactiques, les méthodes d'enseignement doivent, dans un effort d'efficacité, s'ajuster aux différents styles d'apprentissage des élèves. Ceci suppose d'avoir fait au préalable, une évaluation diagnostique de chacun d'eux pour en appréhender la façon d'apprendre, afin d'appliquer la méthode convenant le mieux. En effet, parmi les jeunes, il y en a qui

« préfèrent les cours magistraux, alors que d'autres préfèrent les dialogues ou la rédaction. D'autres encore ont plus de facilité à apprendre si les contenus sont jumelés à un rythme ou à de la musique. Dans le cadre d'un grand projet,

certains élèves préfèrent que les étapes soient clairement définies alors que d'autres veulent une plus grande liberté dans le choix de leur façon de procéder... Certains d'entre eux apprennent mieux s'ils ont l'occasion de discuter avec les camarades ou d'écrire sur ce qu'ils ont compris et ce qu'ils n'ont pas compris » (Chapman et *al.*, 2012, pp. 25-26).

➤ Le suivi des élèves en difficultés

« Pour aider les élèves qui ont des difficultés, le professeur peut leur donner des travaux à domicile. Quand il donne la leçon, il doit s'intéresser plus à ces élèves qui ont des difficultés en leur posant des questions » (ent. 15, p. 82).

Poursuivant la réflexion, un autre intervenant propose un travail de remédiation :

« L'enseignant doit encadrer aussi ces enfants qui ont des difficultés de compréhension en leur posant beaucoup de questions, en leur donnant beaucoup de devoirs, *etc.* L'abondance des devoirs et des interrogations peut aider les élèves faibles à se remettre à niveau » (ent. 16, p. 85).

« Il y a des interrogations écrites et orales. L'enseignant peut déceler avec ce système d'interrogation les élèves qui n'ont pas maîtrisé la matière. Il y a des séances prévues pour justement aider ces élèves à être au même niveau que les autres. Pendant même qu'il enseigne, il doit se rendre compte qu'une bonne partie n'a pas été assimilée par les élèves ; il doit la reprendre. Et quand il organise les interrogations, il doit tenir compte de toutes ces difficultés. » (ent. 12, p. 70).

« Chez nous nous avons pris une autre façon de surmonter cet obstacle. Nous nous sommes dit qu'en classe, il y a des enfants qui comprennent facilement la comptabilité ou les mathématiques, la chimie, la physique, alors malgré les efforts fournis par le professeur, les enfants n'arrivent pas à comprendre, nous avons dit que eux-mêmes se choisissent ceux qui sont plus forts en mathématiques ou en chimie ou physique, *etc.* on peut les associer aux plus faibles et on crée des groupes pour s'entraider et s'expliquer dans la langue qu'ils comprennent mieux » (ent. 22, pp. 119-120).

Ces enseignants trouvent l'appui de Vieille-Grosjean, qui propose un accompagnement scolaire pour les élèves en difficultés. Il précise que cette mesure ne concerne non pas tous les

apprenants, mais seulement un groupe d'entre eux freinés par des problèmes. Cette catégorie de jeunes se trouve aussi bien à l'école primaire que secondaire. Cette pratique est actuellement très usitée face à un nombre croissant d'élèves peinant dans leur scolarité. Le penseur définit l'accompagnement scolaire comme :

« un ensemble de moyens mis en œuvre après la classe auprès d'enfants dont on pense qu'ils ont besoin d'aide et de soutien pour améliorer leurs performances scolaires. Il est généralement destiné à des enfants lors de la première période de scolarité, entre six et douze ans, mais s'étend depuis quelques années jusqu'au premier cycle du secondaire. L'accompagnement scolaire, ou tout ce qui s'en rapproche, semble être aujourd'hui une pratique très largement appliquée et que de nombreux discours mettent en avant comme réponse possible aux difficultés vécues par certains enfants scolarisés. Les différentes catégories de population ne sont pas égales devant l'école, et les élèves ne bénéficient pas tous des moyens adaptés et nécessaires à un apprentissage réussi » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 15).

Perrenoud (2012, pp. 35-50) apporte un éclairage en indiquant que le maître peut multiplier les interrogations et exercices, adopter des mesures de remédiation ou autres... mais elles demeureront sans succès tant qu'il ignore ce qui ne marche pas bien dans la tête de l'élève. Il doit d'abord observer l'enfant, essayer de comprendre ce qui lui résiste pour l'aider à progresser dans son apprentissage. Constaté encore et encore qu'un élève « a de la peine » ne suffit pas. Encore faut-il « identifier finement les obstacles » qu'il rencontre pour « concevoir l'échafaudage, les détours pédagogiques ou les stratégies à mettre en œuvre » afin de l'aider à avancer comme les autres. À défaut, toute mesure restera vaine. Mais s'il identifie les freins à l'apprentissage, l'enseignant pourra proposer « de bons outils, des moyens d'enseignement bien conçus, des grilles d'évaluation praticables et surtout des objectifs qui soient de vrais outils de pilotage des progressions individuelles ». C'est pourquoi, le même auteur (2004, pp. 62-63) propose une prise en charge individualisée avec des outils conceptuels différents de ceux mobilisés pour gérer un groupe :

- savoir observer l'enfant en situation, avec ou sans instruments,
- maîtriser une démarche clinique (observer, agir, corriger, *etc.*),
- savoir tirer un parti positif des essais et erreurs,
- être formé à une pratique méthodique et systématique,
- savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme),
- savoir négocier/expliciter un contrat didactique personnalisé (sur le modèle du contrat

thérapeutique),

- savoir tenir compte des rythmes des individus plus que des calendriers de l'institution,
- être convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » pour l'un ne fonctionnera pas nécessairement pour l'autre.

17.6.4. UNE INDIGENCE ET DES CONDITIONS ENTRAVANT LA TRANSITION VERS DES PÉDAGOGIES MODERNES

Les résultats des entretiens sur ce thème: « La conduite des élèves vers les apprentissages » résultent d'échanges avec quelques inspecteurs, les responsables des écoles secondaires et les enseignants. Les résultats ont révélé que « mettre l'enfant au centre de son apprentissage », ce qui veut dire appréhender ses prérequis, son rythme d'apprentissage, ses forces et ses faiblesses, et ajuster la leçon à sa façon d'apprendre, est une réalité inconnue et non pratiquée par les acteurs de l'éducation en RDC. Ceux-ci n'ont pas mentionné la connaissance de l'élève, comme stratégie indispensable et efficace pour gérer les classes hétérogènes. Par contre, ils ont proposé l'usage de matériels didactiques, de méthodes, de procédés et techniques d'enseignement... comme moyens d'aider tous les élèves dans leur formation. Or, l'usage ces moyens, dès lors qu'ils sont inadaptés à la manière d'apprendre de l'enfant ne lui permet pas d'atteindre les objectifs assignés. En résumé, les stratégies de l'enseignement (de l'enseignant) et de l'apprentissage (de l'élève) gagnent à se croiser pour que tous les élèves s'approprient la connaissance. Mais en ce domaine et comme l'attestent nos enquêtes, notre hypothèse sur l'enfant qui n'est pas central dans le système éducatif congolais se confirme.

Cet état de fait est probablement dû, outre la méconnaissance des méthodes modernes par les enseignants comme signalé antérieurement, mais aussi à leur démotivation et au surpeuplement des classes.

➤ S'agissant du premier point, Maroy nous révèle que

« les enseignants congolais se trouvent dans des conditions de travail difficiles et leur rémunération est maigre. Ils travaillent en effet dans des classes surpeuplées, dépourvues du minimum indispensable (manuels, matériels didactiques...) pour un travail de qualité. Étant donné la maigre rémunération qui leur est réservée, ils sont complètement dépouillés de leur prestige matériel,

totallement démoralisés, démotivés et leur conscience professionnelle est profondément laminée » (Maroy, 2005, p. 38).

Or suivre individuellement chaque élève pour identifier sa façon d'apprendre, les obstacles auxquels il se confronte... n'est pas aisé. Il faut consentir beaucoup de sacrifices, dépenser beaucoup d'énergies et de pour cette approche individuelle tout en tenant compte globalement de la classe. Le traitement et la considération portée au corps enseignant ne les encourage guère à cette abnégation. Celui-ci se résigne souvent et se contente d'un strict minimum dans l'exercice de son rôle. À cet égard, le professeur Matangila relève que

« cette précarité de conditions de travail fait que à l'université, par exemple, les enseignements se ramènent souvent à la répétition des matières dispensées les années antérieures sans les enrichir par de nouvelles recherches; les thèmes d'actualité font rarement l'objet de réflexion et d'analyse critique. Les programmes souvent inadaptés à la réalité. On favorise non seulement la vente de notes polycopiées, mais encore une formation basée sur la mémorisation et la répétition. La qualité de l'enseignement et de la recherche se trouve affectée par l'absence de lecture, de publication, le manque de bourse de recherches scientifiques et de motivation » (Matangila, 2003, p.66).

Ce qui est dit des professeurs d'université vaut aussi pour les enseignants des écoles secondaires comme notre interlocuteur qui emboîte le pas à Matangila et souligne :

« Les enseignants qui n'ont que cent dollars américains comme salaire mensuel ne peuvent pas donner le meilleur d'eux-mêmes pour produire un enseignement de qualité. Ne pouvant pas manger à leur faim et assouvir à tous les besoins, ils vont bâcler l'enseignement » (ent. 26, pp. 139-140).

Suite à la crise politico-économique affectant les secteurs socio-éducatif de la RDC, ceux-ci cherchent à survivre en vaquant à d'autres activités rémunératrices, allant même jusqu'à se livrer à des actes déshonorants. En témoigne Bavuidinsi qui observe que

« Le contexte de crise pousse souvent les enseignants à la corruption, au clientélisme, au favoritisme. La débrouillardise et le cumul des fonctions sont devenus des modes de survie pour eux..., car il faut d'abord répondre aux exigences de la vie quotidienne. (Bavuidinsi, 2012, p. 146).

Il n'est guère envisageable de maintenir cette situation avec des enseignants pour promouvoir une démarche suscitant chez tous et chacun le goût d'apprendre à apprendre *via* les dispositifs préconisés par la nouvelle pédagogie, notamment la différenciation

pédagogique, l'observation formative, l'accompagnement personnalisé...

- S'agissant du deuxième point, concernant le surpeuplement des élèves, les classes de la RDC sont surpeuplées avec, pour chacune d'entre elles, au moins cinquante élèves. Cela ne se prête pas au suivi individualisé comme l'évoque Matangile abordant la détérioration des infrastructures de l'école congolaise. Il précise que ce surpeuplement est un facteur entravant « la formation harmonieuse de la jeunesse congolaise ».

« Les bâtiments administratifs ont souvent des problèmes d'éclairage, de détérioration du matériel, d'immobiliers, des vitres brisées, de portes sans poignées. Les salles de cours sont surpeuplées. Un grand nombre d'étudiants suivent les cours non seulement debout, mais encore à l'extérieur en lorgnant à travers les fenêtres, faute de places suffisantes. La destruction des conduites d'eau, l'absence de canalisations, le manque d'entretien des fosses septiques, des tuyaux et caniveaux bouchés ne permettant pas l'évacuation d'eau de diverses chambres d'étudiants notamment. Le manque de restaurants universitaires engendre des problèmes de santé et de fatigue. Bref, l'état de détérioration fait souvent des sites d'enseignement des milieux insolubles avec risques croissants de transmission de microbes et de maladies contagieuses (Matangila, 2003, p. 35).

Cet aspect est repris par l'un de nos interviewés qui mentionne ce phénomène de surpeuplement des classes comme un des facteurs compliquant son travail d'enseignement. « Dans une classe, on va au-delà de cinquante élèves. Alors quand on a cinquante élèves ou au-delà on n'a pas le temps de s'occuper de chaque enfant pour l'aider à réussir. » (ent.1, p. 13). Un autre interlocuteur appelle de ses vœux un désengorgement des classes pour faciliter l'assimilation des leçons par les élèves. Il précise que « nous avons des classes pléthoriques. Dans une classe, il peut y avoir au moins cinquante élèves ; ce qui ne rend pas facile le dialogue entre un enseignant et ses élèves. » (ent.25, p. 135). Un troisième enseignant a clairement déclaré son incapacité à suivre individuellement tous ses élèves ans le temps imparti.

« Vous voyez que nous sommes dans une situation pléthorique des élèves. Nos classes sont surpeuplées. Face à cette situation pléthorique, on ne peut pas résoudre tous les problèmes des élèves de façon individuelle. Le nombre d'heures d'anglais prévu par le programme national est très minime : nous avons deux heures d'anglais par semaine. Si je prends l'exemple des humanités, quand

nous avons un texte, nous pouvons par exemple avoir huit textes ; quand vous les répartissez, on n'est pas capables de terminer ces textes à la fin de l'année ; dans ces conditions, l'accompagnement individuel des élèves n'est pas facile. (ent. 33, pp. 158-159)

17.7. L'ÉVALUATION

17.7.1. LES ÉVALUATIONS MISES EN ŒUVRE PAR LES ENSEIGNANTS EN RDC

Dans le cadre d'interviews avec quelques inspecteurs, responsables des écoles secondaires et à enseignants, nous avons dégagé leurs réponses à la question : « comment se fait l'évaluation dans vos écoles ? » et élaboré cette synthèse :

L'évaluation, pratiquée dans les écoles secondaires de Goma, s'accompagne de notes et se réalise sous forme d'interrogations périodiques (orales ou écrites) et d'examens semestriels

Il existe également l'évaluation externe notée, qui est organisée par l'inspection nationale pour les élèves finalistes de sixième année primaire et de sixièmes années des humanités.

Globalement sont abordés par nos interlocuteurs :

- l'examen d'admission ou l'évaluation diagnostique visant à connaître le niveau des élèves,
- l'évaluation formative continue s'opérant à travers les interrogations et les devoirs notés,
- l'évaluation sommative se déroulant à l'occasion des examens de fin d'années et en fin de cycles primaire et secondaire.

Partant de là, il convient de s'interroger sur la nature de cette évaluation qui est pratiquée dans les écoles de la RDC, afin de savoir si elle est de l'école traditionnelle ou de l'école moderne ? Qu'est-ce qui le montrent ?

17.7.2. LA DÉFINITION DES ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUE, FORMATIVE ET SOMMATIVE

À cet égard, les pédagogues attirent notre attention sur ce que recouvrent les trois sortes d'évaluation qui peuvent être diagnostique, formative et sommative :

- L'évaluation diagnostique ou prédictive est, comme le précise Connac
 - « généralement proposée au début d'une séquence d'enseignement, afin d'en adapter la trame générale aux différents profils d'apprenants. [...]. Notons qu'une évaluation diagnostique de début d'année peut également avoir pour effet d'identifier des profils pédagogiques privilégiés, notamment par l'intermédiaire de références à des intelligences multiples, et ainsi, pour l'enseignant, de disposer de données afin d'organiser la différenciation sur le mode des profils cognitifs » (Connac, 2012, p. 132).

- L'évaluation formative que Reboul appelle également « L'évaluation pédagogique »
 - « est au service de l'élève. Elle n'est pas ponctuelle mais continue ; elle ne porte pas sur un résultat final, mais sur une progression ; elle intervient à toutes les étapes de l'enseignement pour faire le point, trouver de nouveaux exercices, voire de nouvelles méthodes, adaptés aux difficultés de l'élève » (Reboul, 2001, p. 139).

- L'évaluation sommative nous rappelle Przesmycki,
 - « fait la somme des connaissances, des savoir-faire et des comportements acquis par les élèves à un certain moment ; elle est ponctuelle et normative, car elle s'effectue selon des contrôles limités dans le temps et élaborés par rapport à des normes fixées en particulier par l'institution. Elle devient une évaluation sociale parce que ses résultats, traduits par des notes en chiffres ou en lettres, suscitent la sélection et l'orientation des élèves. (Przesmycki, 1991, pp. 34-35).

Selon Reboul, l'évaluation sociale, dans la mesure où elle est instituée, est celle des examens et des concours. Elle est « sommative », c'est-à-dire qu'elle porte sur le résultat final d'un apprentissage ou d'une étude, sans avoir à tenir compte de ce qui a permis d'obtenir celui-ci. De plus, elle est « ponctuelle », c'est-à-dire qu'elle intervient à un moment donné pour répondre à une question précise. En fait, l'évaluation sociale est au service de la collectivité, qui veut pouvoir sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie. » (Reboul, 2001, p.139).

Landsheere pour sa part que « Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives » (Landsheere, 1979, p. 115).

17.7.3. UNE ÉVALUATION SOMMATIVE INTERVENANT DANS LE CADRE DE LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons attester que l'évaluation qui est réalisée dans les écoles secondaires congolaises est sommative. Les expressions qui y font allusion sont des notions comme interrogations, examens, les points périodiques, les notes... et reviennent plusieurs fois dans nos entretiens. Deux interviewés ont mentionné l'existence des trois formes d'évaluation diagnostique, formative et sommative dans le système éducatif congolais, mais l'explication qu'ils en ont donnée est confuse. En effet, un interlocuteur a assimilé l'examen d'admission à l'évaluation diagnostique, car, selon lui, les deux sortes d'évaluation cherchent à déterminer le niveau de l'enfant avant de commencer l'école secondaire :

« Il existe trois sortes d'évaluations : prédictive ou diagnostique, formative et sommative. L'État congolais reconnaît ces trois évaluations. Comment les applique-t-on dans le système éducatif congolais ? Un enfant qui, par exemple, veut entrer en première année secondaire, il fait ce qu'on appelle le concours d'admission. Cet examen renseigne sur le niveau de l'enfant avant de commencer l'année. C'est une évaluation diagnostique parce qu'on veut connaître le niveau de l'enfant. L'évaluation formative se fait à travers les interrogations après une leçon, après un chapitre, après un trimestre. À la fin du cycle, il y a l'évaluation sommative. C'est le TENAFEP (Test National d'Études primaires) que font les élèves à la fin de l'étude primaire et l'examen d'État qui sanctionne la fin des études secondaires » (ent. 6, p. 41).

L'évaluation diagnostique n'est pas un examen d'admission. Ce sont deux formes d'évaluation différentes dans leur finalité. En effet, si la première détermine le niveau de l'élève pour l'aider à assimiler la leçon du jour, le second vise à sélectionner les élèves en tenant compte des places disponibles à l'école. Cet interviewé ne différencie pas plus l'évaluation formative de celle sommative. Il confond leur rôle respectif. C'est l'évaluation sommative qui s'opère à travers les interrogations périodiques et les examens semestriels notés. Les examens que font les finalistes de l'école primaire et secondaire entrent dans le cadre de l'évaluation sommative, car ils sont également soumis à notation des examinateurs du ministère de l'éducation nationale. Pour obtenir le brevet ou le diplôme d'État, il faut réussir ces examens. L'évaluation sommative ne s'effectue pas seulement lorsque les élèves finalistes des écoles primaire et secondaire passent les examens nationaux dans le but d'obtenir le certificat et le diplôme d'État. Elle a lieu tout au long de la formation, chaque fois

que les élèves passent les épreuves notées en fin des périodes ou de semestres. Cette confusion sur les évaluations formative et sommative persiste dans cet entretien :

« L'évaluation se fait de trois manières : il y a d'abord les interrogations et les devoirs (en classe ou à domicile) notés, qui constituent l'évaluation formative continue. Ensuite, à la fin du semestre, nous avons les examens semestriels comme évaluation semestrielle et enfin les examens de fin d'années qui caractérisent l'évaluation sommative, à base de laquelle nous prenons des décisions en rapport avec la promotion de l'élève, le redoublement de l'élève, ou soit le diplôme d'État pour ceux qui sont en sixième année secondaire. L'évaluation se fait par les examens, les interrogations et les devoirs » (ent. 19, p. 103 ; ent. 15, p. 82).

Il a raison de dire que l'évaluation formative est continue, mais elle n'est pas notée. Celle qui donne lieu à notation se fait lors des interrogations, des devoirs et des examens tout au long de l'année (pas seulement en fin de l'année) et pendant toute la formation, c'est l'évaluation sommative. C'est sur la base de la moyenne des résultats de toutes les évaluations sommatives de toute l'année que se décide le futur scolaire des élèves.

La confusion des propos des inspecteurs et responsables des écoles secondaires portent à penser que les évaluations diagnostique et formative ne sont pas connues et probablement pas pratiquées par les enseignants et les responsables des écoles. Ces résultats d'analyse nous enjoignent à conclure que le système éducatif de la RDC est traditionnel, se contente d'apprécier le travail des élèves *via* l'évaluation sommative, sans se pencher sur les enseignants, les institutions, les procédures et les techniques de formation. *A contrario* de l'enseignement moderne préconisant les trois formes d'évaluation (diagnostique, formative et sommative), nous nous rallions à Vertecchi pour relever que :

« dans le système éducatif traditionnel, la fonction de vérification se limite à mesurer les résultats, sans utiliser la possibilité d'exploiter les informations obtenues pour modifier les critères de conduite dans le déroulement des activités d'enseignement apprentissage » (Vertecchi, 1993, p. 77, *in* Barbot & Camatarri., 1999, p. 219).

Les résultats des entretiens révèlent que les évaluations diagnostique et formative ne sont pas usitées dans les écoles secondaires en RDC. Les enseignants utilisent l'évaluation sommative, qui consiste à attribuer des notes aux élèves à la fin de périodes et de semestres. Elles déterminent la réussite aux examens permettant de passer en classe supérieure, alors que l'échec mène au redoublement ou au renvoi. L'usage quasi-exclusif de l'évaluation

sommative renvoie aux institutions scolaires pratiquant la méthode traditionnelle, comme en RDC. Les deux autres formes d'évaluation (diagnostique et formative) s'ajoutent à la première et sont usitées dans les établissements pratiquant les méthodes modernes. Ces résultats confirment notre hypothèse, selon laquelle les évaluations diagnostique et formative ne sont pas utilisées dans les écoles secondaires malgré la présence d'un public diversifié.

17.8. LA RECHERCHE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Nous n'avons pas fait passer d'entretiens sur la différenciation pédagogique car nous avons pris le parti de vérifier cette hypothèse à partir des éléments recueillis sur le déroulement d'une leçon. (p. 129). Nous allons analyser deux points saillants à cet égard qui sont la différenciation par la méthode d'enseignement et la différenciation par la durée d'une leçon. Il sera question de voir si ces deux volets sont différenciés dans les écoles secondaires congolaises en confrontant le point de vue des interviewés avec celui des auteurs.

17.8.1. LA MÉTHODE DES ENSEIGNANTS ET LA DURÉE DE LEURS LEÇONS

- Pour rappel, le point de vue des enseignants les mènent à déclarer l'usage de la méthode expositive-interrogative dans toutes les disciplines pour tous les élèves indistinctement. C'est ainsi qu'au moment de la révision, ils les interrogent pour vérifier la compréhension de la leçon précédente. Une fois celle-ci assurée, ils questionnent la classe pour l'aider à découvrir le thème du jour. Le développement ou « corps de la leçon » ou « leçon proprement dite » se déroule *via* la méthode expositive et interrogative. Le maître présente le sujet de façon détaillées, explique et pose des questions aux enfants qui répondent, sont corrigés si nécessaire et ainsi de suite, sachant que les réponses permettent de construire progressivement le résumé. Parfois le développement fait appel à l'exposé entrecoupé de questionnement. Il peut aussi se traduire par la méthode active, consistant à faire travailler les enfants et à échanger avec eux. Ces derniers peuvent aboutir à une synthèse élaborée avec les élèves.
- La leçon dure cinquante minutes dont cinq à dix consacrée à celle qui précédait, cinq à

rechercher le sujet de celle du jour, trente au développement et dix à la mise en application. Les cours se déroulent au long d'une journée avec par exemple :

- à l'institut de Goma, « les cours commencent à 7 h 30, exception pour les élèves de cinq et sixième années qui commencent à 6 h 20 par l'étude personnelle. La fin des cours est à 12 h 45 » (ent. 15, p. 79).
- à l'institut Bakanja, « Les cours se donnent en suivant la double vacation : de 7 h 15 jusqu'à 12 h et de 12 h 15 jusqu'à 17 h 15 » (ent.21, p. 110)

Cet horaire journalier s'applique à tous. Or le personnel interviewé déplore l'insuffisance de temps pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Le programme national prévoit la matière qu'il faut dispenser pendant une année, de la même manière pour tous et n'aménage aucun moment pour suivre individuellement les élèves qui, pour comprendre, ont besoin d'un peu plus de temps que d'autres. A ce propos, cet interlocuteur qui rappelle que

« lorsque certains élèves n'ont pas compris, il est conseillé aux enseignants d'organiser ce qu'on appelle la remédiation. Elle consiste à identifier ces élèves qui éprouvent jusque-là des difficultés, d'organiser un enseignement correctif de remédiation. Mais malheureusement, le temps matériel pour réaliser la remédiation fait défaut. À mon niveau, j'essaye de faire ce que je peux, mais je n'y arrive pas. Avec les séances de remédiation et l'enseignement correctif, nous pourrions bien les aider à assimiler la leçon et à obtenir une bonne note, mais à quelle heure faut-il le faire ? Le temps prévu par le programme national ne suffit pas pour suivre tous les élèves en général et accompagner individuellement les élèves qui éprouvent de difficultés » (ent. 26, p. 139).

17.8.2. LA DIFFÉRENCIATION PAR LES MÉTHODES ET LA DURÉE

➤ Les tenants de la pédagogie moderne prônent la diversification des méthodes d'enseignement pour aider tous les élèves à assimiler la leçon étant donné que leurs styles d'apprentissage sont différents. Legrand explique la différenciation pédagogique par les méthodes de cette façon :

« le choix d'une méthode est étroitement lié, d'une part aux objectifs, d'autre part à la nature particulière de l'apprenant... L'objet d'une différenciation

rationnelle des méthodes sera de décrire ces styles avec précision, en utilisant les techniques que nous livrent depuis quelques années les sciences de l'éducation, et de chercher à estimer quelle méthode, ou plutôt quel « trait » méthodologique est le plus adéquat, face à un objectif donné, selon la nature de l'apprenant » (1986, pp. 115-116).

➤ Abernot (1996, p. 95), tenant de la pédagogie de maîtrise, indique qu'il est injuste de donner à tous le même enseignement pendant la même durée. Parmi les élèves, il y en a qui sont rapides à exécuter une tâche tandis que d'autres ont besoin de plus de temps. Il est nécessaire d'utiliser la durée impartie de façon à respecter les rythmes de chacun, en évitant bien entendu de pénaliser ceux qui sont lents. La pédagogie de maîtrise fait porter la différence sur le temps d'apprentissage nécessaire à chaque individu. Un nouvel objectif n'est abordé par un élève que lorsqu'il maîtrise celui qui fait l'objet du travail actuel. Chaque apprenant travaille à sa façon et selon son rythme. La connaissance que l'enseignant peut avoir de ses élèves, de leur stratégie d'apprentissage, de leurs caractéristiques socio-affectives et intellectuelles, sera ici d'un grand intérêt. L'attention et l'application, la capacité de collaboration, l'autonomie... autant que la rapidité de compréhension ou la mémoire sont à prendre en considération. Dans la logique de ce courant pédagogique, Bloom affirme que

« la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères de ce qu'est cette maîtrise. » (Bloom, 1979, pp. 15-16).

17.8.3. LE DÉFAUT DE DIFFÉRENCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT CONGOLAIS

Après cette analyse, nous avons constaté que la méthode et la durée de la leçon ne sont pas différenciées. La transmission des connaissances est la seule façon d'enseigner qui émerge de tous les entretiens (exposer la leçon, poser des questions, donner des exercices d'application). Et pourtant, il est possible de mettre les élèves en groupes pour qu'ils travaillent ensemble ; il est également loisible d'utiliser différentes voies pour enseigner en invitant par exemple à

chanter, théâtraliser... un texte. Les élèves, chacun selon son affinité sensorielle et sa capacité, le comprendront alors plus facilement. Cela est également envisageable dans les cours de mathématiques, de chimie, de physique, *etc.* Eu égard à ce qui précède, nous estimons que les données du terrain confirment notre hypothèse quant au défaut de mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans les écoles secondaires. Comme l'évaluation diagnostique et formative, la différenciation pédagogique est une réalité méconnue des enseignants. Si ceux de la RDC délaissent l'évaluation formative, il leur est d'autant plus difficile d'appliquer la différenciation pédagogique, car elles fonctionnent de pair. L'évaluation formative dans une leçon implique automatiquement la différenciation pédagogique.

La pratique de l'évaluation diagnostique et formative et de la différenciation pédagogique en RDC se heurte à trois situations qui ternissent l'image du corps enseignant en RDC.

➤ Il s'agit premièrement de l'introduction en son sein de personnel sous-qualifié pédagogiquement. En effet, avec la crise socio-économique qui frappe le pays entraînant le chômage de diplômés,

« d'aucuns considèrent l'enseignement comme une carrière de transition, une sorte de salle d'attente. Ainsi avant de trouver un centre hospitalier où il peut œuvrer, le médecin peut passer son temps dans une salle de classe ; il en est de même des autres diplômés: économiste, juriste, menuisier, maçon, agronome. Oui, en attendant, il vaut mieux passer son temps dans une salle de classe que de croupir dans le chômage » (Mokonzi, 2009. p. 85).

➤ Deuxièmement, l'infiltration de la loi du moindre effort dans le milieu scolaire contribue à dégrader l'enseignement en RDC. Il importe de souligner que celle-ci s'est propagée est dans la société congolaise si bien qu'on remarque une sorte de négligence dans un travail tant manuel qu'intellectuel qui constitue, pourtant, un facteur important de développement d'une société. Nous déplorons que cette loi se soit infiltrée dans un milieu scolaire, qui a perdu le goût du travail bien fait. Selon Houssaye, une école qui favorise l'investissement scolaire, c'est-à-dire, où l'élève se trouve dans de bonnes conditions d'épanouissement intellectuel, est une institution scolaire où

« bien travailler pour un élève suppose l'acquisition et l'accomplissement d'une multitude de routines dans des situations diverses : l'évaluation formelle, les devoirs à domicile, les exercices individuels, les situations de recherche, la

participation aux discussions collectives, le travail en groupes, *etc.* » (Houssaye, 1999, p. 576).

Mokonzi note que l'école congolaise n'offre plus un milieu propice à l'effort des étudiants. Elle est devenue depuis très longtemps cet espace où

« nombreux sont des élèves et étudiants qui se préoccupent moins de la formation que de diplôme, peu importe les conditions dans lesquelles ils l'obtiennent. L'important, pour eux, c'est d'être licencié, docteur, ingénieur, ... La présence au cours, l'assiduité au travail et la soif d'apprendre sont les derniers de leurs soucis » (Mokonzi, 2009, p. 69).

Cette soif effrénée des diplômes explique la raison pour laquelle

« la République Démocratique du Congo possède un nombre plus important de diplômes que d'instruits et moins d'intellectuels. Ils sont nombreux les détenteurs des diplômes qui n'ont pas l'instruction requise, et sont presque incapables d'extra-textualité c'est-à-dire de sortir de leurs diplômes de formation pour réfléchir sur les problèmes de société » (*ibid.*)

Il est difficile dans un tel contexte, avec certains enseignants sous-qualifiés ou peu motivés et des élèves mobilisés par la seule perspective des diplômes sans consentir aux sacrifices y préparant, de pratiquer les méthodes actives et participatives. L'usage de l'évaluation diagnostique, formative et de la différenciation pédagogique, requiert de l'enseignant un haut niveau de maîtrise des dispositifs de la pédagogie moderne. Or, ceux qui arrivent à peine à donner une simple leçon basée sur la transmission des connaissances et qui se contentent du peu, sont trop peu qualifiés pour mettre en œuvre des stratégies modernes dès lors que « pour enseigner long comme le doigt, il faut savoir long comme le bras ». La réussite des dispositifs d'évaluation et de différenciation pédagogique dépend de l'implication d'un corps enseignant doté de hautes compétences professionnelles, capables de susciter « des situations d'apprentissage qui déclenchent et favorisent son activité (de l'élève), sa recherche, développent ses initiatives et l'amènent à mettre en jeu ses mécanismes cognitifs productifs de savoir ». (Altet, 1994, p. 212).

Perrenoud (2012, pp. 35-50) s'est exprimé aussi sur ce point. Une formation didactique pointue est indispensable dans le domaine de la construction et de la régulation des situations d'apprentissage pour utiliser à bon escient l'observation formative et la régulation interactive. Ainsi la prestation pédagogique peut être adaptée en fonction de

ce qui est régulièrement constaté en termes de besoins et d'attentes. À défaut, l'enseignant ne perçoit pas, ne comprend pas et ne peut lever les résistances et difficultés rencontrées par les élèves. Il se répète sans plus de succès. Pour s'attaquer aux causes plutôt qu'aux effets, il convient de faire appel à un modèle de la pratique experte visée aussi bien qu'à sa genèse. C'est à ce prix qu'un professeur construit des séquences ou des situations didactiques pertinentes.

En outre, il importe de proposer de bons outils, des moyens d'enseignement bien conçus, des grilles d'évaluation praticables et surtout des objectifs qui soient de vrais outils de pilotage des progressions individuelles. Ces outils n'auront d'effets que maniés par des professionnels de haut niveau, qui sachent les choisir à bon escient, les adapter, voir s'en détacher. L'observation formative, la régulation interactive dépendent d'abord de la perspicacité, de la rapidité de raisonnement et de réaction, des intuitions et des savoirs, bref des compétences et des postures des enseignants

➤ Une troisième entrave à la pratique de l'évaluation et de la différenciation pédagogique réside dans la pénurie de matériels didactiques. Ces outils pédagogiques sont importants dans l'apprentissage des élèves. En effet, des matériels suffisants et diversifiés permettent des adaptations en fonction de leurs styles et de leur façon d'apprendre. Différents supports sont également indispensables pour organiser des travaux en groupes. Il en va de même des manuels scolaires indispensables à chaque élève pour travailler personnellement, avant une mise en commun des réflexions en classe.

L'évaluation du niveau de connaissance des jeunes se réalise en les plaçant en situation d'apprentissage. Or cela ne peut se dérouler dans le vide et implique une mise à disposition de moyens didactiques. Or le défaut d'équipement touche beaucoup d'écoles dans le *pool* de la ville de Goma et dans les autres *pools* du pays. Un intervenant, titulaire du cours de biologie relève les incidences de cet état de fait quant à l'assimilation et la réussite de son cours éminemment pratique :

« L'enseignement du cours de biologie ne devrait pas être théorique. Ils doivent utiliser les matériels didactiques. Malheureusement, dans certaines écoles, les matériels didactiques de biologie font défaut. Même les écoles qui organisent les options biologie-chimie n'ont pas de matériels didactiques de chimie et de biologie. Les leçons de biologie se donnent théoriquement ». (ent. 8, p. 50).

En ce même sens, cet interlocuteur a souligné le manque d'équipement des écoles secondaires en matériels scolaires :

« On fait des leçons théoriques qui ne font pas usage du matériel didactique ; or rien n'entre dans le cerveau qui ne passe pas par les sens. L'enfant ne pouvait réussir peut-être que s'il a touché ou s'il a vu. Mais nos enseignants font rarement recours aux matériels didactiques. Les écoles ne sont pas aussi équipées en matériels didactiques » (ent. 1, pp. 13-14).

17.9. L'ORIENTATION SCOLAIRE

17.9.1. L'ABSENCE DE DISPOSITIF D'ORIENTATION

L'inspecteur de la sous-division chargé de l'orientation scolaire et des coordinateurs des écoles conventionnées catholiques et protestantes souligne que :

- l'orientation scolaire n'est pas pratiquée dans les écoles en RDC,
- l'État ne donne pas aux écoles des orienteurs,
- les professeurs n'ont pas les compétences requises pour suivre les élèves et les orienter vers les filières qui répondent à leurs aptitudes,
- les enfants s'orientent eux-mêmes ou sont orientés par leurs parents.

Il est difficile d'appliquer l'orientation scolaire dans la plupart de nos milieux où se trouvent des écoles ne disposant qu'une seule section. À cause de la pauvreté, beaucoup de parents ne sont pas à même de faire étudier leurs enfants loin de leurs domiciles, en ville par exemple, où se trouvent des sections diversifiées.

17.9.2. L'ORIENTATION COMME SPÉCIALITÉ S'APPUYANT NOTAMMENT SUR LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES

Les auteurs modernes que nous avons consultés attachent une grande importance quant à l'orientation scolaire et professionnelle. Gardner, par exemple, justifie le bien-fondé de l'orientation scolaire à partir de sa théorie des intelligences multiples. Selon celle-ci, l'enfant doit être guidé vers la ou les filières qui répondent le mieux à ses capacités intellectuelles (Bruno, 2006, pp. 39-73). S'il suit celle correspondant le plus à son intelligence préférée,

l'apprentissage revêtira pour lui un sens. Dans ce cas, il mobilisera ses facultés cognitives pour apprendre. Par contre s'il emprunte un chemin éloigné de ses capacités intellectuelles, il sera vite découragé et peut aboutir à l'échec scolaire. Pour éclaircir ce point, nous illustrerons les possibilités d'orientation que Gardner a développées dans sa théorie des intelligences multiples. Par exemple, ceux qui ont l'intelligence verbale/linguistique peuvent être orientés vers les lettres ou les sciences politiques, car ils ont la capacité d'utiliser des mots et le langage sous différentes formes, discutent volontiers et s'expriment avec facilité ; ils aiment raconter les histoires et les entendre (Bruno, 2006, p. 39). Nous pouvons orienter vers « les sciences pures (comme les mathématiques) ou appliquées (comme la physique, la biologie ou l'astronomie) », les élèves qui ont une intelligence logique et mathématique car ils ont

« la capacité à bien raisonner, bien calculer, compter, quantifier, utiliser facilement les nombres, tenir un raisonnement logique, émettre les hypothèses, manipuler les symboles, induire et déduire, organiser l'information. Elle est particulièrement développée chez les mathématiciens et les scientifiques, les statisticiens, les ingénieurs, les comptables, les économistes, les enquêteurs, les juristes, *etc.* » (*ibid.*, pp. 55-57).

Les jeunes qui ont l'intelligence visuelle/ spatiale peuvent être orientés vers la géographie ou la cosmologie, car ils tendent à créer des images mentales, à visualiser et à représenter mentalement des idées, à percevoir et observer le monde visible avec précision dans ses trois dimensions (*ibid.*, pp. 50-55). Ceux qui ont l'intelligence musicale/rythmique peuvent être orientés vers la musique ou la poésie, car ils sont dotés d'une sensibilité aux sons, aux structures rythmiques et musicales, aux timbres sonores, aux tonalités, aux mélodies. Elle est particulièrement développée chez les musiciens... (*ibid.*, pp. 42-45). Les apprenants ayant une intelligence corporelle/kinesthésique peuvent être orientés vers les filières mécaniques. Parce qu'ils apprécient les activités physiques et les expérimentations manuelles... aiment bricoler et inventer des choses, sont habiles pour démonter et remonter les choses (*ibid.*, pp. 46-50). L'individu qui a une intelligence interpersonnelle peut être orienté vers les sciences sociales, politiques ou pédagogiques du fait qu'il

« est ouvert aux autres ; aime interagir avec autrui ; entre bien et facilement en relation, s'intéresse et s'acclimate facilement ; a souvent une grande facilité à s'exprimer ; prend volontiers la place de *leader*, sait motiver les autres pour agir ; aime bien les activités du groupe ; travaille bien avec d'autres personnes ; aime résoudre les conflits, jouer au médiateur ; perçoit les motivations et les intentions des autres ; est sensible aux variations des humeurs, des attitudes, et des désirs des autres, *etc.* » (*ibid.*,

pp. 55-60).

Cette intelligence interpersonnelle convient également aux filières philosophiques ou psychanalytiques, *etc.*

« Elle est particulièrement développée chez les écrivains, les sages, les philosophes, les psychanalystes, les mystiques. On reconnaît particulièrement cette intelligence chez celui ou celle qui... sait poursuivre un objectif personnel, est capable de mener à bien une tâche qu'il s'est fixé ; sait se motiver personnellement, est capable d'auto-discipline ; réfléchit à ses actions sans céder à l'impulsivité ; sait tirer profit d'une expérience vécue, positive ou négative, grâce à la réflexion portée sur l'événement ; apprécie la solitude, privilégie la réflexion, l'introspection et la méditation; préfère travailler seul, en utilisant et en faisant confiance à son "soi" pour le guider ; *etc.* » (*ibid.*, pp. 63-66).

Ceux qui ont une intelligence naturaliste peuvent être orientés vers les sciences.

« Elle est particulièrement développée chez le biologiste, le botaniste, l'anatomiste, l'agriculteur, la naturaliste, le documentaliste, le physicien, le sociologue, l'astronome. Un élève ayant cette intelligence bien développée est sensible à la nature, aux animaux, aux phénomènes naturels, aime bien être dehors, dans la nature, en plein air, il aime recueillir, observer, tirer, classer, collectionner (*ibid.*, pp. 67-68).

Selon Gardner, l'orientation scolaire est affaire de spécialistes de l'évaluation et de conseillers en *curriculum* formés à cette fin. La formation reçue leur permet d'apprécier chaque élève dans ses profils cognitifs, ses capacités, ses intérêts et ses buts pour le guider vers la discipline lui convenant le mieux, un enseignement adapté ou d'autres manières de couvrir un important domaine de compétences. Ainsi, souhaite-t-il dans une école qu' :

« il y ait un groupe de "spécialistes de l'évaluation" et "conseiller en *curriculum*". Leur travail consisterait à comprendre, avec délicatesse et rigueur, les capacités et intérêts de chaque élève..., à marier les profils cognitifs, les buts et intérêts des élèves avec les différents programmes et les styles d'enseignement... et de trouver à chaque élève la méthode d'apprentissage lui convenant le mieux » (Gardner, 1993, pp. 32-33)

17.9.3. L'ABSENCE DE SPÉCIALISTES EN ORIENTATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE CONGOLAIS

Les points de vue des interviewés se rejoignent pour attester l'impraticabilité de l'orientation

scolaire et professionnelle dans le système éducatif congolais. Les spécialistes en orientation scolaire, faisant défaut dans les écoles, les élèves s'orientent eux-mêmes ou sont orientés par leurs parents ; ce qui est une pratique anti-pédagogique qui est cautionnée, d'une certaine manière, par les autorités ministérielles. Cet usage n'est pas recevable pédagogiquement, car ses protagonistes ne disposent pas de la compétence nécessaire à cette pratique. Sur ce point aussi, le système scolaire congolais est en désaccord avec les auteurs de la nouvelle pédagogie qui ont prouvé le bien-fondé de l'orientation scolaire et professionnelle dans une institution scolaire, dans la mesure où elle permet à chaque élève de cheminer plus aisément dans une discipline correspondant à ses capacités intellectuelles et contribue ainsi à la réussite scolaire. Nous constatons que les résultats du terrain sont en adéquation avec notre hypothèse.

17.9.4. L'ORIENTATION SCOLAIRE, UN PROJET DÉPENDANT D'UNE VOLONTÉ POLITIQUE D'ÉDUCATION POUR TOUS EN RDC

➤ Si le secteur de l'orientation scolaire et professionnelle en RDC est quasiment inopérant, cela est dû non seulement à l'absence de formation d'orienteurs pédagogiques par le ministère de l'éducation, mais aussi au fait que ce dernier « privilégie les formations générale et pédagogique au détriment des formations techniques et professionnelles » (Mokonzi, 2009, p. 69). En ce même sens, Makiobo regrette que « tournée vers les savoirs théoriques, l'éducation nationale montre peu d'empressement pour donner aux jeunes le goût des activités manuelles » (Makiobo, 2004, p.114). Or la RDC a besoin « d'ingénieurs d'agriculture, de génie civil et de mécanique, de bons spécialistes du commerce et de l'organisation, d'ingénieurs et de techniciens pour la maintenance des installations mécaniques et électriques » (Merlin, 1996, pp. 325-326) pour se reconstruire et se développer sur le plan économique. L'expérience a montré que les diplômés dans les filières générales manquent d'expertise pour se faire. D'ailleurs, Matangila déplore qu'« au lieu de prendre en compte les problèmes de société et les interrogations qui se posent, le système scolaire se contente de donner une formation souvent basée sur le bourrage de crâne » (Matangila, 2003, p. 44). La RDC a intérêt à élaborer des programmes qui tiennent compte de l'évolution de la science tout en valorisant l'enseignement technique actuellement négligé comme l'affirme ce qui suit :

« Si l'on convient que la RDC est un vaste chantier où l'on devra construire des routes, jeter des ponts, construire des centrales hydroélectriques..., peut-on espérer la reconstruire et la développer lorsque les programmes d'études privilégient la formation générale et pédagogique au détriment de la formation technique et professionnelle ? Lorsqu'ils ne constituent pas un menu où tout le monde peut trouver son goût ? » (Mokonzi, 2009, p. 116).

➤ L'insuffisance des écoles techniques est une entrave à l'orientation scolaire des jeunes qui souhaiteraient s'y inscrire. Faute de trouver des filières répondant à leurs aptitudes, ils empruntent celles disponibles, même si elles ne conviennent pas à leurs atouts, avec un risque d'échec en fin d'année. Outre la préférence des filières théoriques aux filières techniques, l'orientation scolaire est entravée par « le manque de planification rationnelle de l'offre de l'éducation. Ceci conduit d'une part à la rareté, voire à l'inexistence des écoles dans certaines contrées (provinces, districts, territoires, collectivités...) et, d'autre part, à l'abondance, voire à la saturation de l'offre dans d'autres...⁴⁷ La pauvreté des parents constitue un autre obstacle à l'orientation scolaire. Selon le rapport de l'Institut International de Planification de l'Éducation,

« sur le plan économique, le renforcement de la pauvreté de la population, depuis près de deux décennies, ne favorise pas la réalisation de l'école pour tous. La RDC fait partie des pays d'Afrique Subsaharienne, où la population vit avec moins de un dollar par jour et par personne et qui ont vu leur produit national brut redescendre à la fin du siècle dernier à son niveau des années 1970. Des ressources aussi maigres ne peuvent pas permettre de faire face aux besoins de l'éducation » (2001, p.11).

Cette indigence a été renforcée par les guerres qui se sont succédées en RDC ces dernières années. Depuis les années 80, pendant la deuxième république, l'État congolais ne finance plus les institutions scolaires. Ce sont les parents qui prennent en charge la prime des enseignants et le fonctionnement des écoles. Cet aspect est relevé par Mokonzi qui note que :

« face à la démission de l'État et soucieux de l'avenir de leurs enfants, les parents ont dû accepter de verser la prime aux enseignants c'est-à-dire une prise en charge partielle de leur rétribution. Initiative commencée par les écoles

⁴⁷ Cf. le rapport de l'Institut International de Planification de l'Éducation, 2001, p.11.

conventionnées catholiques, elle s'est ensuite étendue dans tout le système éducatif, de la maternelle à l'université (Mokonzi, 2009, p.96).

Beaucoup de parents y arrivent, bien que difficilement compte tenu de leurs conditions de vie très modestes. Mais celles-ci conduisent à choisir des filières sur place pour les enfants, mêmes si elles ne sont pas adaptées à leurs capacités. Ils ne peuvent pas se déplacer dans des établissements éloignés de leur milieu d'origine dès lors que leurs parents ne peuvent assurer un financement de leur transport, de leur scolarité, de leur hébergement, de leur restauration. Même s'ils disposent des aptitudes intellectuelles, leur orientation reste conditionnée par des aspects financiers. C'est d'autant plus regrettable qu'

« il est difficile d'appliquer l'orientation scolaire dans la plus part de nos milieux où se trouvent des écoles ne disposant qu'une seule section, la section pédagogique, ou littéraire par exemple. Les élèves sont condamnés de suivre bon gré mal gré la filière qui se trouve sur place, même si elle ne correspond pas à leurs aptitudes et à leurs goûts. Nous tenons à signaler par ailleurs qu'à cause de la pauvreté dans laquelle se trouvent les parents, laquelle pauvreté est due surtout à la guerre qui a paupérisé notre province du Nord-Kivu - qui a été pendant longtemps le champ de bataille pour les belligérants -, beaucoup de parents ne sont pas à même de faire étudier leurs enfants ailleurs, en ville par exemple, où se trouve la diversification des sections » (ent. 4, pp. 26-27).

La gratuité de la scolarisation et la prise en charge des enfants pauvres par les États pourraient améliorer la situation. La scolarité en RDC est payante et incombe aux parents. Ils assurent le financement des études et des matériels scolaires. L'État congolais, qui se dit gestionnaire de toutes les écoles, n'intervient que pour donner des directives à suivre et imposer des programmes d'études. Selon Mokonzi (2004), l'obligation scolaire n'est possible que si elle s'appuie sur la gratuité. Or et dans les faits, ceci n'est pas le cas et s'apparente à la mise en œuvre constitutionnelle d'une école de l'inégalité contrecarrant l'émergence d'un système scolaire démocratique en RDC. La politique éducative de la RDC n'est pas suffisamment orientée vers l'instauration de l'éducation pour tous, comme en témoigne le budget insignifiant alloué à ce projet.

CHAPITRE 18 - SYNTHÈSE

DE LA QUATRIÈME PARTIE

18. 1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les inspecteurs et les responsables des écoles avec lesquels nous avons mené les entretiens sur les mesures de professionnalisation des enseignants sont unanimes sur le fait que les maîtres sous-qualifiés reçoivent de leurs collègues expérimentés ou des inspecteurs, la formation de remise à niveau portant sur la maîtrise disciplinaire et méthodologique, la façon à remplir les documents pédagogiques, la marche d'une leçon *etc.*

En outre, les inspecteurs organisent des séminaires d'information à l'intention de tous les enseignants quand il s'agit de leur transmettre de nouvelles thématiques proposées par le ministère de l'éducation nationale, comme par exemple le secourisme, la bibliothéconomie, l'écologie...

Notre constat est que ces formations portent sur des thèmes qui n'ont malheureusement rien à voir avec les méthodes modernes. Le recyclage des enseignants sur l'utilisation des matériels du laboratoire, la discipline à l'école, le rôle du titulaire de classe, l'écologie, l'éducation à la paix, le remplissage des documents pédagogiques, l'étude du programme, *etc.*, se situent dans le cadre de la culture générale ou de l'administration scolaire.

Les thématiques propres à la pédagogie nouvelle sont par exemple d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage variées, de gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation et l'évaluation formative, d'impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, *etc.* Les formateurs auraient dû les intégrer à la formation permanente du corps enseignant afin de le rendre capable d'accompagner efficacement les élèves dans leur apprentissage. Si les enseignants congolais ignorent les méthodes actives et participatives, cela peut être dû au fait que les inspecteurs qui sont chargés de les former ne connaissent pas les techniques modernes d'enseignement

18.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE ET LA VISITE DES CLASSES

- Les entretiens menés avec les enseignants sur l'organisation d'une intervention didactique mettent en relief l'utilisation de la méthode traditionnelle, caractérisée par la transmission des connaissances. Le travail de l'élève consiste à mémoriser ce qui lui est transmis. Les méthodes actives et participatives ne sont pas utilisées dans le système scolaire de la RDC, même si le corps enseignant prétend en faire usage à l'école, par les jeux des questions réponses et les exercices d'application, qui sont, pourtant des procédés de l'enseignement traditionnel, servant de vérifier si les élèves ont retenu la matière abordée en cours. En réalité, l'élève participe à son apprentissage lorsqu'il construit son savoir à l'aide des situations d'apprentissage que lui donne l'enseignant. Il peut construire son savoir seul ou en groupes avec la facilitation du maître. Il lui confère ainsi un sens. Le rôle de l'enseignant est alors de motiver et le pousser à mobiliser toutes ses facultés intellectuelles pour apprendre à apprendre.
- S'agissant des visites des classes, les résultats des entretiens que nous avons eus avec les responsables des écoles secondaires ont révélé que celles-ci s'effectuent selon le style traditionnel. En effet, à cette occasion, les responsables s'intéressent à la ponctualité de l'enseignant, sa tenue vestimentaire, sa façon de s'exprimer et de transmettre la leçon, la tenue des documents pédagogiques, la façon dont l'élève répond aux questions *etc.* Ils ne connaissent pas les stratégies modernes qui aident tous les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage, notamment l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage variées, la gestion de la progression des apprentissages, la conception et l'organisation des dispositifs de différenciation et d'évaluation formative, l'implication des élèves dans leurs études, *etc.*

18.3. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

L'école congolaise reste suspendue à la méthode traditionnelle qui ne permet pas aux enfants de s'épanouir dans un enseignement prenant en compte leur singularité. Tout se situe dans un cadre uniforme et rigide qui ne semble pas pouvoir évoluer en faveur de ceux qu'il cible

principalement, à savoir les apprenants.

Cette réalité est dû en partie aux inspecteurs qui sont chargés de former les enseignants ; ne connaissent pas les méthodes modernes, ils ne peuvent assumer leur rôle pédagogique et porte d'avantage attention à celui administratif.

Mais plus globalement cet oubli de l'élève lui-même, de ses potentialités, de ses souhaits et intérêts... incombe à l'État, par le truchement du ministère de l'éducation nationale qui n'a pas encore permis l'usage de nouvelles pédagogies dans les écoles. Étant donné que tous les établissements scolaires, exceptées les écoles privées non agréées, sont sous la gestion et la dépendance étatiques, par le biais du ministère de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté et qu'à ce titre, l'État s'impose (projet éducatif, programmes, organisation des enseignements, méthodes d'enseignement, filières d'études), les responsables des écoles ne peuvent impulser d'innovations pédagogique sans obtenir préalablement l'aval des autorités ministérielles. Tout changement sur le plan pédagogique ou administratif dans les écoles de l'État doit être approuvé par le ministère de l'éducation nationale. Cette lourde administration caractérisée par une forte surveillance entrave l'esprit de créativité, d'émulation, de compétitivité et freine les changements radicalement innovants dans les écoles contribuant, ce faisant, à la diminution de la qualité de l'enseignement.

18. 4. L'ÉVALUATION ET LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

En réalité, les enseignants utilisent l'évaluation sommative, qui consiste à attribuer des notes aux élèves à la fin des périodes et des semestres. Les élèves qui réussissent les examens passent en classe supérieure, tandis que ceux qui échouent refont l'année ou sont renvoyés si l'échec est profond. Les expressions qui font allusion à l'évaluation sommative sont des notions comme interrogations, examens, les points périodiques, les notes, *etc.*, autant de termes qui reviennent dans nos entretiens. Logiquement, c'est dans les écoles traditionnelles, comme celles de la RDC, que l'on pratique seulement l'évaluation sommative.

Les deux autres formes d'évaluation (diagnostique et formative) ont cours dans les écoles modernes. Les résultats des entretiens nous ont révélé aussi que la différenciation pédagogique n'est appliquée, ni sur les méthodes d'enseignement, ni sur la durée d'une leçon.

La transmission des connaissances est la seule façon d'enseigner qui est utilisée dans toutes les disciplines et pour tous les élèves indistinctement de leurs différences sur le plan cognitif. Étant donné que l'évaluation formative et la différenciation pédagogique restent solidaires, ce dernier dispositif ne peut pas être utilisé dans un système éducatif traditionnel où l'évaluation formative reste une inconnue.

Outre le fait que les enseignants de la RDC ignorent les méthodes modernes, il existe d'autres facteurs qui peuvent bloquer l'usage de l'évaluation formative et la différenciation pédagogique dans les écoles de la RDC, notamment la sous-qualification de la plupart des enseignants, l'infiltration de la loi du moindre effort dans le milieu scolaire et le manque de matériels didactiques. L'usage de ces dispositifs modernes requiert de l'enseignant un plus haut niveau de maîtrise de ces stratégies et exige le recours aux manuels scolaires ainsi qu'à des matériels didactiques diversifiés. Or ce personnel sous-qualifié, démotivé a du mal à adopter des stratégies modernes dépassant de loin sa formation. La réussite des dispositifs d'évaluation et de différenciation pédagogique dépend d'une forte implication des enseignants disposant de hautes compétences professionnelles. Ceux-ci doivent pouvoir créer et adapter des situations d'apprentissage de nature à incliner l'élève à mettre en jeu ses propres mécanismes cognitifs productifs de savoir.

18. 5. LE DÉFAUT D'ORIENTATION SCOLAIRE SPÉCIALISÉE

Les points de vue des interviewés se rejoignent pour attester l'impraticabilité de l'orientation scolaire dans le système éducatif congolais. Les spécialistes en orientation scolaire, faisant défaut dans les écoles, les élèves s'orientent eux-mêmes ou le sont par leurs parents qui n'ont malheureusement pas la formation pédagogique. L'orientation scolaire, préconisée par la nouvelle pédagogie, facilite une meilleure conduite des élèves dans leur apprentissage et contribue à la réussite scolaire, dans la mesure où elle permet à chacun de cheminer sans entrave dans une discipline correspondant à ses capacités intellectuelles et favorise ainsi la réussite scolaire. Si le secteur de l'orientation scolaire et professionnelle en RDC connaît des difficultés, cela est dû non seulement au fait que le ministère de l'éducation ne forme pas des orienteurs pédagogiques, mais aussi aux facteurs suivants :

➤ D'une part, le ministère de l'éducation nationale privilégie les formations générale et

pédagogique au détriment des formations technique et professionnelle. L'insuffisance des écoles techniques constitue un véritable problème pour l'orientation scolaire des jeunes qui ne souhaitent pas s'engager dans les filières générales et contribue à les exclure du système scolaire.

- D'autre part, l'orientation scolaire se confronte au manque de planification territoriale rationnelle de l'offre de l'éducation. Ceci conduit en premier à la rareté, voire à l'inexistence des écoles dans certaines contrées et, en second lieu, à l'abondance, voire la saturation de l'offre dans d'autres régions.
- Enfin une dernière impasse à l'orientation scolaire réside dans la pauvreté des familles. Les parents indigents ne peuvent financer la scolarité de leurs enfants dans un territoire éloigné de leur domicile. Les jeunes sont contraints de suivre les filières disponibles sur place, même si elles ne sont pas adaptées à leurs capacités. La gratuité de la scolarisation et la prise en charge des enfants pauvres par les États pourraient débloquent cette situation.

CINQUIÈME PARTIE :
PRÉCONISATIONS

CHAPITRE 19 - LES PERSPECTIVES ET

PROSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT EN RDC

Que faire dans l'avenir pour que le système scolaire de la RDC sorte du gouffre dans lequel il a été précipité par les autorités congolaises insouciantes de la promotion de l'éducation des jeunes congolais ? Nous allons proposer des pistes de réflexion susceptibles de relever le niveau du système éducatif congolais, en tenant compte du schéma que nous avons suivi dans les chapitres précédents, constitué de la formation permanente des enseignants, l'organisation d'une intervention didactique et la visite des classes, la conduite des élèves vers les apprentissages, l'évaluation et la différenciation pédagogique et l'orientation scolaire.

19.1. LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

19.1.1. UNE TRANSITION DES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES À CELLES MODERNES EXIGEANT UNE MULTICOMPÉTENCES

- Les résultats d'analyse des entretiens sur la formation continue du corps enseignant au SERNAFOR et lors des rencontres organisées par les inspecteurs itinérants, ont confirmé que ces formations n'ont rien à voir avec les méthodes modernes. Elles visent la remise à niveau des enseignants surtout non qualifiés. En outre, elles donnent à l'ensemble de ceux qui enseignent des opportunités d'enrichir leur culture générale en leur offrant des informations sur quelques thèmes d'actualité comme la bibliothéconomie, les statistiques, le secourisme, la croix rouge, la non-violence, les abus sexuels, la discipline, *etc.* À notre avis, ce n'est pas avec de tels contenus que les enseignants de la RDC initieront des innovations pédagogiques. Or il en va de l'évolution de l'enseignement en RDC qui ne peut s'orchestrer si ce dernier se fige exclusivement sur la leçon, l'emploi des matériels didactiques, le remplissage des documents pédagogiques et la méthodologie de transmission. Ces notions devraient être acquises en formation initiale, tant pour les enseignants en fonction, que les stagiaires. C'est le cas dans les pays où l'enseignement est bien organisé. Il convient de noter que

le rôle de la transmission des connaissances n'est utile que pour quelques élèves mais pas tous.

Il convient de progresser pour que les enseignants de la RDC remplissent les objectifs de la nouvelle pédagogie, qui sont ceux d'accompagner chaque membre de la classe dans son apprentissage, de susciter l'envie, le désir d'apprendre, de l'évaluer pour améliorer ses connaissances, *etc.* La formation continue peut dans l'immédiat, se consacrer aux méthodes modernes (voire le tableau des thèmes sur la formation moderne de Perrenoud en pp. 153-154), afin de conférer au corps enseignant des compétences multiples pour être efficacement au service des élèves, tant individuellement que collectivement. Selon certains auteurs, les enseignants, pour réaliser des transformations dans leur métier, ont besoin de compétences métacognitive, didactique, épistémologique, d'analyse de processus d'apprentissage, de maniement des techniques d'information et de communication, d'évaluation, de régulation, de soutien et d'aide dans une relation de confiance entre lui et l'apprenant. En quoi consistent-elles ? Une analyse succincte de quelques-unes nous aidera à mieux appréhender le bien fondé des recyclages réguliers sur les méthodes modernes.

- Selon Barbot & Camatarri, la compétence métacognitive consiste à faire prendre conscience à l'élève de son fonctionnement cognitif ou de sa capacité d'apprendre et de s'autoévaluer. L'enseignant devrait renoncer à transmettre aux jeunes ses propres connaissances, croyant qu'elles sont les meilleures, Partant de sa formation en métacognition, il
 - « devrait montrer à l'apprenant comment, à partir de son auto-évaluation, il est en mesure d'améliorer, de diversifier les stratégies. Dans ce sens, l'autonomie présuppose la capacité du sujet de contrôler non seulement les résultats du processus d'apprentissage, mais surtout le processus lui-même, c'est-à-dire les conditions et les modalités, irréversiblement subjectives, qui permettent au sujet d'apprendre » (Barbot & Camatarri, 1999, pp. 198-199).
- Perrenoud, a, quant à lui, développé la compétence didactique, grâce à laquelle les enseignants deviennent « des professionnels de haut niveau », capables de constater qu'un élève « a de la peine », d'identifier finement les obstacles qu'il rencontre, de concevoir l'étayage, les détours pédagogiques ou les stratégies à mettre en œuvre à plus long terme. « S'il est démuné de savoirs didactiques pointus, un enseignant ne peut comprendre ce qui résiste dans l'esprit de l'élève en difficulté. Il reprend donc la

même explication, sans plus de succès » (Perrenoud, 2012, p. 35).

- Theberge, a beaucoup insisté sur la compétence disciplinaire et épistémologique. Par cette dernière, l'enseignant connaît la façon dont l'apprenant construit sa connaissance. Appréhender le style d'apprentissage de l'enfant lui permet de l'accompagner avec succès dans son apprentissage. Ainsi, quand il est formé aux méthodes modernes, il

« doit faire preuve de deux types de savoirs qui jouent un rôle important dans les situations interactives entre lui et les apprenants : il y a tout d'abord la connaissance disciplinaire sans laquelle il est impossible de leur offrir une aide dans leurs travaux. Il y a ensuite le savoir épistémologique qui permet de reconnaître comment le savoir disciplinaire est construit par l'apprenante ou l'apprenant... » (Theberge, 2000, pp. 152-153).

- Altet s'est penchée sur la compétence d'analyse des processus d'apprentissage. Cette compétence fait de l'enseignant un spécialiste de ce domaine, c'est-à-dire celui qui est capable de « placer l'apprenant dans des situations d'apprentissage qui déclenchent et favorisent son activité, sa recherche, développent ses initiatives et l'amènent à mettre en jeu ses mécanismes cognitifs productifs de savoir ». (Altet, 1994, pp. 211-215).
- Pelpel s'est beaucoup appesanti sur la compétence d'évaluation, qui permet à l'enseignant d'évaluer l'élève, avant de préparer sa leçon, dans le but de connaître sa façon de raisonner, de comprendre, ses limites, ses obstacles, ses prérequis, ses difficultés, son style d'apprentissage, ses intelligences fortes et faibles afin d'y adapter la leçon. Un enseignant, ayant la compétence d'évaluation, avant de mettre en place un enseignement, ne va pas se demander ce qu'il peut faire aux élèves. Il va se questionner sur les élèves. Ainsi, il doit se poser les questions suivantes pour préciser l'objet du programme :

« Que doivent savoir, ou savoir-faire, ceux qui apprennent, au terme de l'apprentissage (valeur ajoutée) ? Quelles sont les connaissances et les savoir-faire qu'ils doivent déjà maîtriser pour tirer profit de l'enseignement ? (définition du pré requis). Que savent-ils réellement? (évaluation des acquis avant l'apprentissage et des compétences après l'apprentissage). Que peut-on faire pour eux ? Et comment ? (choix des méthodes d'enseignement et démarches d'apprentissage) » (Pelpel, 2002, p. 111).

- Les auteurs Scoolon, Hadji... expliquent la compétence de régulation de

l'apprentissage de la façon suivante : le premier indique que « le concept de régulation renvoie aux idées de réglage, d'ajustement, de contrôle, de mise au point (Scoolon, 2000, p. 3). Le second précise que :

« Il y a régulation quand il est possible d'intervenir dans le déroulement d'un mécanisme ou d'un processus pour le maintenir à l'intérieur de certaines limites, ou le conduire vers certaines normes, en ayant en perspective un fonctionnement optimal. On peut donc parler de régulation pour désigner le fait de régler le fonctionnement d'un mécanisme pour l'adapter, soit aux conditions extérieures, soit au résultat à obtenir, soit aux deux » (Hadji, 2012, pp. 55-56).

Selon Altet, « le propre de la régulation pédagogique, c'est l'ajustement d'une pluralité d'échanges et d'actes - et de leurs effets entre un enseignant et un élève -, ajustement qui aboutit à la compréhension des messages puis à l'apprentissage chez l'élève » (Altet, 1994, pp. 214)

- Nanni situe l'importance de la compétence dans l'usage des techniques d'information et de communication (TIC) dans un contexte marqué de plus en plus par « la société de connaissance ». En effet, actuellement si les opportunités d'accéder à l'information et au savoir se sont accrues, il y a de plus en plus d'exigence d'adaptations et de nouvelles compétences qui, si elles font défaut, peuvent provoquer une marginalisation sociale. Le passage à la société de connaissance est en train de transformer le sens et le mode de travail. De nouvelles fonctions se profilent. Les vieux métiers changent d'aspect, d'autres apparaissent, et les travaux se diversifient de plus en plus (Nanni, 2007, pp. 58-59, *in* Bavuidinsi, 2012, p. 231). Dans cette même logique, Bavuidinsi trouve que,

« tenant compte de ces bouleversements de la communication qui se répercutent sur l'école, les enseignants doivent assurer eux-mêmes, en autonomie dans le cadre d'un projet personnel, le processus de formation personnelle pour la maîtrise du milieu didactique. Autrement dit, il n'est pas nécessaire, pour l'enseignant, d'en comprendre la technologie profonde, mais d'avoir des compétences indispensables pour utiliser ces machines sous forme des capacités d'usage pour améliorer la qualité de ses prestations (Bavuidinsi, 2012, p. 231).

19.1.2. LES PRÉALABLES À LA TRANSITION DES PÉDAGOGIES TRADITIONNELLES VERS CELLES MODERNES

Pour que les enseignants reçoivent une bonne formation permanente sur les méthodes modernes, des préalables sont nécessaires, notamment en termes de formation de leurs formateurs et de redynamisation du service d'inspection :

- S'agissant du premier aspect, il est important de rappeler que les formateurs des enseignants sont les inspecteurs, les conseillers d'enseignement et les responsables des écoles secondaires qui ont cette mission dans leurs attributions. Or l'analyse des résultats des entretiens ont révélé que les formateurs des enseignants ne sont pas plus avancés que les enseignants en pédagogie moderne. Étant donné que tous ont été formés et ont exercé leur métier d'enseignant dans le système traditionnel, il leur est difficile d'engager des recyclages ayant trait au système moderne dans lequel ils n'ont pas évolué. Nous avons remarqué, d'une part, que quelques formateurs des enseignants confondent par exemple l'évaluation diagnostique et l'examen d'admission, l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, la participation à l'apprentissage et la méthode interrogative, *etc.*
- Pour ce qui est du deuxième aspect, les résultats des entretiens sur la visite des classes nous ont montré que tous les responsables des écoles évaluent les enseignants en se référant aux critères de l'enseignement traditionnel. Ne pouvant donner ce qu'ils n'ont pas, ils ne peuvent les former aux méthodes modernes qu'ils ignorent.

Il y a donc urgence, pour renouveler et moderniser le système éducatif congolais de familiariser ces derniers avec les méthodologies modernes en tout premier lieu pour qu'en second lieu, ils en fassent bénéficier le corps enseignant. Cela incombe au ministère de l'éducation nationale qui doit organiser les programmes de formation des inspecteurs et des responsables des écoles, ses employés, sur les méthodes actives et participatives. Pour concrétiser ce vaste projet, il faudrait qu'il en appelle à des compétences extérieures en invitant les animateurs pédagogiques des pays dont les systèmes scolaires sont très avancés en pédagogie moderne. À ce propos Mokonzi affirme que :

« le renforcement des capacités des enseignants exige, au-delà de la formation initiale,

le renforcement du recyclage. Sur ce point, la RDC a accumulé un gros retard au point que nombreux sont des enseignants qui ne bénéficient pas de ce type de formation. Un tel constat a été fait par Kasereka dans une étude menée dans la ville de Kisangani au cours de l'année scolaire 2004-2005. D'après cette étude, le recyclage suivi par la minorité des enseignants qui ont affirmé avoir bénéficié sporadiquement de cette formation a porté sur des thèmes qui n'ont malheureusement rien à voir avec la didactique » (Mokonzi, 2009, p. 121).

La redynamisation du service d'inspection consisterait non seulement à recycler les inspecteurs sur les méthodes actives et participatives, comme cela a été souligné plus haut, mais aussi à alléger leurs fonctions dans un effort d'efficacité. En effet, étant donné qu'ils sont en nombre insuffisant pour superviser toutes les écoles primaires et secondaires de leur circonscription, ils gagneraient à être déchargés de tâches administratives routinières comme la visite et l'évaluation des enseignants. Ils pourraient ainsi consacrer leur temps à la formation des enseignants, et laisser la visite des classes aux responsables des écoles, comme cela était d'usage dans le passé. Cette autre mesure leur permettrait, non seulement de bien préparer les formations des enseignants, mais aussi de les former souvent. Par ailleurs, cela améliorerait leurs relations avec les responsables des écoles, d'une part et avec le corps enseignant, d'autre part. Les entretiens ont révélé qu'il arrive parfois que les inspecteurs imposent leur autorité et leur façon de voir aux conseillers d'enseignement attachés aux coordinations, aux responsables des écoles et aux enseignants ; ce qui les met mal à l'aise, alors qu'un niveau de vérification plus proche serait mieux adapté comme l'illustre Mokonzi :

« Dans le contexte politique actuel, marqué par la décentralisation, le maintien d'une telle inspection constitue une véritable entorse. Au regard de ce contexte, certaines fonctions dévolues à l'inspection classique, particulièrement les visites des classes, devraient être ramenées au niveau de l'école. Pour cela, il est question d'investir le chef d'établissement et surtout les enseignants du pouvoir d'inspection, mieux du soutien pédagogique. Ceci revient donc à adopter le modèle d'inspection par les pairs » (*ibid.*, p. 128).

L'inspection par les pairs consiste à

« permettre aux enseignants de se réunir régulièrement lors des ateliers thématiques au cours desquels ils se font part mutuellement des difficultés pédagogiques rencontrées en classe et des solutions trouvées individuellement, en faisant appel, si nécessaire, à des personnes-ressources locales » (Vélis, 1999, p. 64).

Hendricks argumente en faveur de l'organisation préconisée par Velis ajoutant : « ainsi une

initiative de changement issue de l'école a davantage de chances de réussir que celle imposée d'en haut, étant donné que ce sont les enseignants eux-mêmes qui constatent en premier la lacune à combler » (Hendricks et *al.*, 2001, p. 599). En ce même sens, De Grauwe, note que « les seuls changements qui perdurent sont ceux que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre : la qualité ne s'impose pas de l'extérieur, mais vient d'une volonté intérieure » (De Grauwe, 2006, p. 452).

19.2. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE

19.2.1. UN RETARD PÉDAGOGIQUE CONGOLAIS PROBLÉMATIQUE DANS UN CONTEXTE DE MONDIALISATION

Les résultats des entretiens que nous avons eus avec quelques enseignants et les responsables des écoles secondaires sur l'organisation d'une intervention didactique et la visite des classes nous ont montré que le système éducatif congolais est jusqu'à nos jours dépendant de la méthode traditionnelle. Cette dernière met le maître au centre de l'enseignement et l'élève dans une situation de quasi-passivité, le cantonnant à la répétition. L'apprenant s'astreint à la mémorisation et la reproduction, qui n'engagent qu'une facette de sa personnalité. Il exerce une fonction qu'Astolfi qualifie d'« activité particulière ». Or, l'apprenant est actif dans le vrai sens du mot lorsqu'il entraîne toutes les facultés intellectuelles dans son apprentissage (créativité, imagination...).

Cette méthode traditionnelle, caractérisée par la transmission des connaissances par le maître dont l'élève serait le récepteur est désuète. Elle ne convient pas à la mondialisation, marquée par des changements politiques, sociaux, économiques, éducationnel, *etc.* Notons qu'à l'instar de tous les domaines de la vie, l'éducation a connu aussi de profondes transformations en matière de pédagogie, méthodologie et de didactique... C'est pour cette raison que l'enseignement en RDC ne doit pas rester au stade de départ, où les colonisateurs l'ont laissé. Il n'y a aucun intérêt à faire usage de cette méthode traditionnelle, qui, limitée sur le plan pédagogique et stratégique, ne favorise qu'une minorité d'élèves au détriment d'une masse de jeunes qui, pour avancer convenablement et arriver au terme de leur chemin, ont besoin d'être accompagnés dans leur manière singulière d'apprendre.

Il est vraiment étonnant de voir que la RDC, un grand pays bien doté en ressources du sol et du sous-sol, ait un système scolaire tributaire d'une méthode inefficace et obsolète. C'est un non-sens que son système scolaire soit en retard par rapport à celui d'un petit et pauvre pays comme le Rwanda, qui possède, depuis des années, un système scolaire moderne cherchant à se placer au même niveau que celui des pays occidentaux comme l'indique le discours du Président Paul Kagame à la jeunesse rwandaise :

« Bientôt, nous aurons les meilleures universités du monde chez nous, (NYU, Harvard, London School of economics, FIT...) Nous aurons aussi les meilleurs hôpitaux au Rwanda. L'intelligence et la compétence de nos enfants seront égales ou supérieures à celle des grandes puissances, et notre pays le Rwanda sera une nouvelle porte d'opportunité, de savoir, de technologie et d'innovation pour tous les enfants africains et du monde qui désirent apprendre chez nous ou encore nous apporter leur savoir. Le Rwanda sera non seulement au rendez-vous des civilisations, mais aussi des sciences et des technologies et de toutes les cultures qui domineront le monde. »⁴⁸

Le même Président poursuit en précisant que la source de tous ces projets est issue de la détermination du peuple rwandais lui-même. En effet, il dit :

« si notre pays est au rang premier en Afrique, et que le monde entier nous observe aujourd'hui, ce n'est pas parce que nous avons le Vatican, la Kabba, la Maison Blanche, l'Élysée ou le Taj Mahal ici chez nous. Non plus parce que vous avez un certain Paul Kagame comme Chef d'État, mais plutôt parce que vous avez des fils et des filles du Rwanda dans ce pays. Des hommes et surtout des jeunes et des femmes Rwandais qui se sont pardonnés entre eux, et qui ont pris le destin de leur pays en main par le sens du travail, des innovations et du patriotisme comme étant la clé de leur progrès et de leur développement »⁴⁹.

19.2.2. DES MESURES À METTRE EN ŒUVRE POUR COMPENSER CE RETARD PÉDAGOGIQUE

Pour être au même niveau que les pays qui ont pu développer leurs systèmes scolaires, comme le Rwanda par exemple, la RDC doit dans l'avenir ouvrir son système d'enseignement aux nouvelles approches modernes. L'usage des méthodes actives et participatives en

⁴⁸ Ghislain, Le discours inspirant de Paul Kagame, negronews.fr/disco

⁴⁹ Ghislain, Le discours inspirant de Paul Kagame, negronews.fr/disco

formation initiale de l'école primaire jusqu'à l'université, constitue une des voies de sortie de la crise scolaire en RDC et un préalable pour aider tous les apprenants congolais à s'approprier le savoir. Étant donné que cette nouvelle démarche recouvre un vaste domaine et pour rester dans l'esprit de ce chapitre, nous limiterons nos réflexions à deux éléments desdites méthodes qui sont la reconsidération du rôle de l'enseignant congolais et l'activité de l'élève dans l'apprentissage :

- Ngoma estime que pour redorer l'image de l'enseignement congolais, il faut remplir certaines conditions dont la nouvelle vision du rôle de l'enseignant, qu'il explique à travers les propos ci-après :

« Le rôle traditionnel de l'enseignant dans notre pays (la RDC) a toujours été celui de transmettre le savoir, le positionnant ainsi en une fontaine de savoir. Cette vieille vision de l'enseignant est anachronique au rôle moderne de l'enseignant. Car l'enseignant n'est plus la seule source de connaissances mais plutôt celui qui montre le chemin pour atteindre des buts et le facilitateur du processus de l'apprentissage en créant les conditions avec la participation active des élèves/étudiants, des parents, de la société. L'enseignant ne doit pas être le seul à décider de ce qui doit se passer dans la salle de classe. Il a un rôle de facilitateur ; son rôle étant de présenter le problème, de guider les étudiants dans leur démarche, de leur donner une rétroaction au besoin, de soutenir et orienter leurs réflexions par des questions ou des remarques judicieuses lorsqu'il y a lieu. Il encourage l'autonomie, l'initiative et le *leadership* chez ses étudiants. Donc, l'enseignant doit s'ouvrir à la critique, à l'évaluation de son travail, à l'autocritique »⁵⁰.

L'analyse de Ngoma vise à montrer que l'enseignant congolais ne doit pas se considérer comme le seul maître à et en pensée de l'élève congolais qui, dépourvu de connaissances rationnelles ou empiriques, doit tout recevoir de lui comme possesseur du savoir. Il a plutôt à conduire le jeune dans ses apprentissages en lui offrant des situations didactiques variées qui pourront lui permettre de construire ses connaissances.

- Mokonzi, reprenant ce qui précède, cherche à promouvoir la qualité de l'enseignement en RDC, en plaçant l'enfant congolais au centre de son apprentissage dans des conditions qui lui permettent de construire son savoir et de donner du sens à ce qu'il apprend. Il doit s'engager en tant qu'acteur de sa formation. Mais pour que ceci se réalise, il propose d'introduire dans l'enseignement congolais deux types de pédagogie : active et

⁵⁰ Ngoma Sylvestre, contact@congovision.com

coopérative.

- Se référant aux pédagogues modernes (Tyler, Rogers, Ruthkoph, Anderson, Paccolat), il explique la pédagogie active en ces termes :

« On ne peut rien apprendre à personne... l'apprentissage dépend des activités de l'élève : celui-ci apprend grâce à ce qu'il fait et non grâce à ce que son enseignant fait ; soit il est attentif, soit il ne l'est pas ; soit il construit son savoir, soit il ne le fait pas... l'élève a ainsi un pouvoir de *veto* absolu sur la réussite de l'enseignement et l'enseignant ne peut le forcer à écouter, ni à créer du sens à sa place. Le rôle de l'enseignant est simplement de créer des conditions propices pour l'apprentissage de l'élève, pour que celui-ci puisse construire lui-même son savoir, son savoir-faire, son savoir-être et son savoir devenir » (*ibid.* p. 125).

C'est par les méthodes actives que l'élève pourra participer à son apprentissage en se servant des situations didactiques et pédagogiques d'apprentissage que lui donne l'enseignant.

- Selon le même auteur, la pédagogie coopérative est « un ensemble de méthodes qui conduisent les élèves à grandir ensemble, travailler en coopération, se soutenir mutuellement et à prendre soin les uns des autres » (*ibid.*). Se référant à la théorie de Piaget, il affirme que « l'approche coopérative accélère le développement de l'intelligence des élèves par la confrontation des points de vue différents... » (*ibid.*). Il souligne par ailleurs que l'apprentissage coopératif est utile pour les élèves congolais. En effet, habitués à réfléchir non par eux-mêmes, mais par ce que les enseignants leur inculquent, il va les aider à travailler de façon autonome et à développer l'esprit d'initiative et de créativité. Il leur permettra aussi d'être responsables de leur apprentissage, d'apprendre et d'être non pas seuls mais avec les autres. À travers les lignes qui suivent, Mokonzi affirme que l'apprentissage coopératif permet aux élèves d'

« apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être... C'est par un apprentissage qui encourage les recherches et l'effort personnel que les élèves acquièrent des instruments qui facilitent l'appropriation des connaissances et le développement de la pensée autonome et critique. C'est l'activité de l'élève qui peut le rendre capable d'apprendre à faire. Et en même temps qu'il stimule la créativité, l'apprentissage coopératif développe chez l'apprenant l'aptitude à vivre avec les autres, aptitude aujourd'hui indispensable dans le contexte de la mondialisation » (*ibid.*, pp. 126-127).

19.2.3. LES PRÉALABLES À LA MISE EN ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE ACTIVE ET COOPÉRATIVE

L'application de la pédagogie active et coopérative ne sera possible que si le ministère de l'éducation nationale, qui pilote toutes les écoles publiques, libère l'enseignement de la méthode traditionnelle obsolète et inefficace. Il est essentiel qu'il se décide à faire appliquer les méthodes modernes en formation initiale de l'école primaire jusqu'à l'université. Quelques auteurs congolais, qui ont analysé le système scolaire de la RDC, ont montré - nous l'avons signalé dans le chapitre précédent - qu'aucune innovation ne peut se réaliser dans l'enseignement sans l'aval de l'État qui gère, dirige, supervise et décide de tout ce qu'il faut réaliser dans les écoles publiques, par le truchement du ministère de l'éducation nationale.

L'État congolais doit cheminer dans le sillage des autres pays en valorisant et en améliorant les compétences des enseignants par l'introduction de la formation à la pédagogie participative et coopérative dans les institutions qui sont chargées de former les enseignants et par l'organisation de recyclages sur les méthodes modernes pour les enseignants en situation professionnelle. Si l'État permet et facilite matériellement la formation aux méthodes participatives et coopératives aussi bien en formation initiale (dans les écoles primaires, secondaires et les universités) qu'en formation permanente pour le recyclage des professionnels enseignants, cela contribuera beaucoup à l'amélioration du système scolaire en RDC. Ces assertions sont soutenues par Mokonzi qui signale que :

« la valorisation du métier d'enseignant doit s'accompagner de l'amélioration de leurs compétences. Car, l'école congolaise est un terrain fertile pour les aventures pédagogiques. En plus du fait d'éloigner de cette école ceux qui n'ont pas été préparés pour le métier d'enseignants, à moins qu'ils soient chargés d'autres activités que la pratique enseignante, il y a nécessité de renforcer la formation des enseignants dans les institutions qui en sont chargées, à savoir les écoles secondaires pédagogiques, les instituts supérieurs pédagogiques, les départements de pédagogie et d'agrégation des facultés de psychologie et des sciences de l'éducation. On peut en effet s'attendre à un enseignement de qualité si seulement les enseignants ont été eux-mêmes convenablement formés à la pratique concrète de ce métier » (*ibid.*, p. 120).

19.3. LA VISITE DES CLASSES

19.3.1. UNE ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS SUR DES CRITÈRES ACTUALISÉS

Les résultats des entretiens ont montré que les directeurs ou responsables des écoles effectuent des visites des classes dans un style traditionnel. En effet, la tenue du maître, sa présentation, l'adaptation de la matière enseignée au programme national, les documents pédagogiques, la transmission de ses connaissances, le *feed-back* sous forme de questions réponses, *etc.* sont des critères dont les responsables des écoles tiennent compte lors de la visite des classes. Du côté de l'élève, ce qui intéresse le responsable de l'école pendant la visite des classes, c'est le fait de voir s'il répond aux questions de l'enseignant. La classe est jugée active dans ce cas, tout comme dans celui où les jeunes écrivent des réponses au tableau noir. Un bon enseignant mérite la note d'élite s'il remplit les conditions précitées et anime sa classe *via* la méthode interrogative. Mais ces critères d'évaluation des enseignants sont insuffisants. En effet, parmi les documents pédagogiques à présenter au directeur d'école en visite devrait se trouver, non seulement le cahier des notes, mais aussi la fiche d'évaluation diagnostique et formative, qui détermine les prérequis, la façon d'apprendre, les préférences et goûts, les forces et faiblesses, les sensibilités, le style d'apprentissage... pour apprécier la progression de chaque apprenant.

19.3.2. UN CADRE FAVORABLE AUX APPRENANTS AYANT À CONSTRUIRE LEURS SAVOIRS

Le responsable de l'école devrait vérifier l'implication des élèves ; or la participation à la leçon ne consiste pas seulement à répondre aux questions, mais signifie construire les connaissances avec et par les élèves. Apprendre n'est pas affaire de mémorisation et de restitution, mais bien plutôt d'architecture du savoir. Il s'agit d'édifier ses propres connaissances à partir des orientations du maître. Dans ce cadre, le responsable d'école devrait s'assurer de la variété et de l'adaptation des matériels didactiques et des situations d'apprentissages (c'est-à-dire les méthodes et les procédés d'enseignement) aux différentes manières de connaître. Il ne suffit pas d'utiliser le matériel didactique et les méthodes, il faut qu'ils permettent à chaque élève de cheminer dans son apprentissage. En plus, le responsable des écoles doit veiller à l'utilisation de la différenciation pédagogique par l'enseignant, tout

comme à l'enseignement d'une discipline en phase non seulement avec le programme mais également avec le niveau des élèves. Il importe que la leçon se déroule en offrant maintes possibilités aux apprenants d'accéder au savoir.

19.4. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

L'analyse des entretiens sur le thème « conduire les élèves vers les apprentissages » a montré que l'usage des matériels didactiques, des méthodes, des procédés et des techniques d'enseignement... ne suffit pas pour aider tous les élèves à atteindre les objectifs visés. Il faut aussi et surtout placer l'enfant au centre de son apprentissage. L'usage de procédés d'enseignement inadaptés à la manière d'apprendre de l'enfant ne peut l'aider à s'approprier le savoir. Pour que l'école congolaise devienne un cadre d'épanouissement intellectuel de chaque apprenant, il convient qu'elle prête une attention soutenue à sa cible, l'élève qui doit rester central dans l'action éducative. Cela implique de connaître ses prérequis, ses difficultés, son style d'apprentissage en vue d'y adapter ses méthodes et techniques d'enseignement. Si le corps enseignant, directement impliqué dans cet enjeu éducatif, prenait ce dispositif à cœur, nous pourrions éviter de favoriser une minorité d'élèves en abandonnant à la rue un grand nombre de jeunes qui, à la longue et par manque d'encadrement scolaire, deviennent à la fois un danger pour eux-mêmes et leurs milieux. Mais, comme souligné dans les pages précédentes, les éducateurs congolais maîtriseront les acquis de leurs apprenants s'ils procèdent avant toute chose à l'évaluation formative des élèves. Pour appréhender la façon dont les enfants apprennent, leurs prérequis, leurs rythmes et styles d'apprentissage, il convient de les apprécier préalablement. Selon certains auteurs, comme Perrenoud et Hadji, l'évaluation formative se déroule impérativement en quatre étapes consistant à observer, comprendre, ajuster et optimiser. Perrenoud estime que, pour aider les enfants à mieux apprendre, l'enseignant est invité « à observer plus méthodiquement les apprenants, à mieux comprendre leurs fonctionnements, de sorte à y ajuster de façon plus systématique et individualisée ses interventions pédagogiques et les situations didactiques qu'il propose, tout cela dans l'espoir d'optimiser les apprentissages ». (Perrenoud, 1998, p. 102). Pour simplifier cette définition, Hadji la résume en relevant qu' « il s'agit d'observer pour comprendre de façon à ajuster, dans l'espoir d'optimiser » (Hadji, 2012, p. 50). L'évaluation formative qui s'opère à travers les quatre phases précitées doit être intégrée au programme congolais par le ministère de l'éducation nationale comme dispositif obligatoire pour aider et accompagner

tous les apprenants dans leurs apprentissages. Compte tenu de l'importance que revêt l'évaluation formative dans notre sujet de recherche et la place qu'elle occupe dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est pertinent de définir les quatre étapes évoquées ci-dessus pour rendre intelligible ce dispositif.

19.4.1. L'OBSERVATION

« L'évaluation formative doit avoir pour point de départ un processus d'observation » (Scallon, 1996, p. 164). Pour « assurer une régulation effective des apprentissages », il faut en effet d'abord que l'enseignant dispose « d'informations pertinentes et fiables » (Perrenoud, 1998, p.91). Pour Perrenoud (*ibid.*, p. 143),

« une évaluation formative digne de ce nom... vise à donner à l'enseignant, ni plus ni moins, des informations dont il a besoin pour intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages de ses élèves ». L'observation formative n'a pas pour but de vérifier, de mesurer ou de classer, mais de permettre la construction d'« une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats » (*ibid.*, p. 121).

Hadji relève que

« de ce point de vue, toute information est bonne si elle est utile, c'est-à-dire permet de progresser dans la compréhension de ce qui se passe, de la façon dont l'élève fonctionne... Mais l'important est d'avoir l'intention de trouver de l'information utile pour une régulation des apprentissages » (Hadji, 2012, p. 51).

Selon le même auteur, « l'observation n'est vraiment formative que si elle se prolonge ainsi et débouche effectivement sur une régulation effective. » (*ibid.*, p. 51).

19.4.2. LA COMPRÉHENSION

« Comprendre » est le deuxième mot-clé de l'évaluation formative. Le maître a besoin d'avoir une image de l'élève afin de pouvoir lui donner un enseignement adéquat. Ainsi que l'exprime Perrenoud : « Si l'enseignant ne se construit pas une image adéquate de ce qui se passe « dans la tête de ses élèves », il y a peu de chances que son intervention soit décisive dans la régulation de l'apprentissage » (Perrenoud, 1998, p. 139). Mais comprendre ce qui se passe dans la tête de l'enfant se heurte à deux obstacles :

- d'une part, cela relève de la « psychologie cognitive ». Or « les enseignants ne sont pas, dans leur grande majorité, des experts en psychologie cognitive » (Hadjji, 2012, p. 152) ;
- d'autre part, « l'esprit de l'élève reste une boîte noire, dans la mesure où ce qui s'y passe n'est pas directement observable » (Perrenoud, 1998, p. 94).

Pour contourner ce double obstacle, Scallon, propose des pistes de solutions concrètes pour appréhender le fonctionnement cognitif des élèves. En effet, l'important est de savoir « comment il (l'élève) s'y est pris pour traiter une question ou un problème » (Scallon, 2000, p. 161). Le « comment il s'y est pris » est en quelque sorte la forme abordable de son travail cognitif, exprimant et rendant accessible « ce qui s'est passé dans sa tête ». Scallon propose d'examiner comment l'élève s'y est pris : utiliser des « stratégies de diagnostic » (Scallon, 2000, p. 160). Une stratégie de diagnostic est une démarche mise en œuvre par l'enseignant pour tenter de savoir « ce qui s'est réellement passé avant que l'élève ne produise sa réponse » (Scallon, 2000, p. 160 ; Noel, 2001, p. 118).

19.4.3. L'AJUSTEMENT

L'enseignant va s'appuyer sur ce qu'il a compris de la situation cognitive de l'élève pour ajuster ses interventions didactiques, en recherchant les plus appropriées. Le défi est pour lui « d'ajuster l'action pédagogique au niveau, à la façon d'apprendre, au rythme, aux attitudes de chaque élève » (Allal et al. 1993, p. 41). L'objectif est de mettre en œuvre une « gestion individualisée » des parcours scolaires des élèves. Mais la notion de parcours ne doit pas être prise uniquement dans son sens large (parcours à l'intérieur d'une année ou d'un cycle). Il faut entendre aussi parcours à l'intérieur d'une leçon, ou d'une activité. Car, pour Scallon, toute difficulté doit être immédiatement traitée : « L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissages » (2000, p.16).

19.4.4. L'OPTIMISATION

La finalité de l'évaluation formative est « d'optimiser les apprentissages et le niveau final de maîtrise » (Allal et al. 1993, p. 9). Dans ce cadre, Hadji attire l'attention de plus d'un lecteur sur le fait que le « jugement d'acceptabilité par lequel se traduit un acte d'évaluation au sens strict devient en quelque sorte secondaire » (2012, p.53). Car « la démarche d'évaluation »

(sous-tendu : formative) « est toujours ancrée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage », « les observations obtenues doivent être utilisées, non pour juger « tout court », mais pour améliorer » (Scallon, 2000, p.259). Toutefois, comme le fait observer Perrenoud (1998, p. 103), « il arrive souvent que cette logique d'optimisation entre en conflit avec d'autres logiques , comme par exemple des logiques de confort (ne pas surcharger sa tâche de travail), de pouvoir (ne pas donner une partie de son pouvoir aux élèves), de séduction (faire plaisir aux élèves plutôt que les former à apprendre), ou de sécuriser (pourquoi changer ce qui, pense-t-on, marche bien ?) » (Perrenoud, 1998, p. 103). Ce dispositif évitera à l'enseignement congolais de favoriser une minorité d'élèves et de laisser sur le bord du chemin un grand nombre d'apprenants.

La conduite de tous les élèves vers les apprentissages de façon personnalisée exige deux conditions qui sont la revalorisation du travail de l'enseignant et le désengorgement des classes. La première est concevable en suivant ce que Delors propose :

« pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues. » (Delors, 1998, p.144, *in* Mokonzi, 2009, p. 118).

Nous pensons que la valorisation du métier d'enseignant implique une bonne formation et des conditions de travail satisfaisantes avec un salaire convenable et des équipements scolaires. Ces mesures peuvent leur permettre de retrouver une véritable place dans la société et les encourager à la servir efficacement. Nous avons signalé la faiblesse de la rémunération étatique vis-à-vis du corps enseignant et nous pensons que l'État devrait payer ses fonctionnaires de façon juste et raisonnable en tenant compte du volume du travail réalisé. Il nous semble injuste de donner aux enseignants cinquante dollars de salaire mensuel quand les députés perçoivent une rétribution de trois milles dollars américains par mois. Cette situation n'encourage pas à se vouer pleinement à ce métier, et ce d'autant plus qu'elle incite à se ménager pour s'adonner à d'autres activités, voire à la corruption par des élèves achetant leur passage en classe supérieure, conférant un complément de rémunération pour survivre. Elle n'est de plus pas exemplaire pour des jeunes qui peuvent légitimement s'interroger sur la valeur des études et des diplômes. Des fonds gagneraient à être octroyés à l'enseignement pour remédier aux difficultés précitées.

Une fois formés, correctement payés, les enseignants devraient pouvoir s'engager dans les

méthodes pédagogiques modernes. Appliquant la différenciation et les trois types d'évaluation, ils devraient accompagner individuellement et collectivement leur classe de sorte à atteindre ensemble les objectifs visés. Si l'État ne change pas de politique salariale, les jeunes s'en ressentiront tout comme la société congolaise qui a besoin de talents pour évoluer. Ces éléments se résument dans cette assertion :

« Il va sans dire que la profession noble de l'enseignant doit être revalorisée afin de permettre à l'enseignant de jouer pleinement son rôle de formateur et de transformateur. Rien n'est plus urgent aujourd'hui que l'amélioration de ses conditions salariales et de travail. Car bien motivé, l'enseignant congolais peut jouer le rôle que l'État attend de lui, celui d'agent de formation et de transformation. La transformation et le développement de la société congolaise dépendent de la qualité de ses citoyens. Le Congo ne peut avoir de bons avocats, de bons ingénieurs, de bons prêtres ou pasteurs, de bons politiciens, de bons managers, de bons entrepreneurs, de bons fonctionnaires, *etc.* que si les enseignants sont à la hauteur de leur tâche. Il leur faut les moyens. L'État doit mettre à leur disposition les matériels didactiques dont ils ont besoin (l'enseignant ne doit plus passer son temps à dicter les notes aux élèves parce que les élèves n'ont pas de livres ou de *syllabus*). »⁵¹

Pour sa part et dans ce même cadre d'idées, Mokonzi estime que

« la restauration de la dignité de l'enseignant permettra certainement de relever la considération que la société et le pouvoir politique en particulier manifestent à son égard. Si l'enseignant jouit du même prestige que d'autres professions, il attirera, sans nul doute, une partie importante de la jeunesse, ce qui permettra à l'école de se doter progressivement des enseignants de qualité » (Mokonzi, 2009, pp. 119-120).

Mais cela exige également de lutter contre l'engorgement des classes qui compromet la qualité de l'enseignement. Il serait souhaitable de réduire le nombre d'élèves à vingt par classe pour que la démarche se personnalise pour des enfants bénéficiant d'évaluation diagnostique et formative avant celle sommative. Mais cela nécessite des autorités chargées du ministère de l'éducation nationale une augmentation du nombre d'écoles ou l'extension de celles existantes. Un programme en ce sens impliquerait de renforcer le corps enseignant de nouveaux membre et de prévoir des équipements supplémentaires. En effet,

« il ne suffit donc pas de construire de nouvelles écoles et de réhabiliter les anciennes,

⁵¹ Ngoma Sylvestre, contact@congovision.com

comme c'est le cas aujourd'hui dans plusieurs coins du pays, encore faut-il les équiper adéquatement, particulièrement en manuels scolaires pour espérer obtenir un travail de qualité » (*ibid.*, p. 127).

19.4.5. L'ÉVALUATION

L'analyse des entretiens en termes d'évaluation nous a montré que les enseignants ne pratiquent que celle sommative. Or elle demande à être accompagnée d'évaluations diagnostiques et formatives. Cette disposition éviterait à l'enseignant en fin de leçon ou d'unité d'apprentissage, de se rendre compte que les apprenants n'ont pu assimiler ce qu'il souhaitait véhiculer, lorsqu'ils récoltent de mauvaises notes aux interrogations ou aux examens. L'amélioration du système scolaire la RDC doit les prévoir dans l'avenir pour veiller à ce que les enfants disposent bien des prérequis en début d'apprentissage. Cependant, il sied de souligner que les apprenants ne se présentent pas tels qu'ils sont une fois pour toutes au début de la leçon. Ils peuvent prendre l'enseignant au dépourvu en révélant durant le cours des difficultés, des lacunes, *etc.* C'est ce que Perrenoud appelle les « situations-problèmes et objectifs-obstacles ». Pour lui,

« l'élève ne montre pas toutes ses difficultés au moment de l'évaluation diagnostique. Une partie d'elles se révèle au moment de la confrontation à un obstacle... Dans ce cas-là, c'est l'obstacle qui devient la cible du travail. Cela ne dispense pas d'avoir des objectifs de formation à long terme, mais à court terme, le travail se concentre sur ce qui fait obstacle à l'apprentissage de tel ou tel élève... (Perrenoud, 2012, pp. 30-34).

C'est donc par l'évaluation formative que les difficultés des écoliers se découvrent pendant la leçon, appelant des adaptations des méthodes d'enseignement. Les évaluations diagnostique et formative correspondent à ce que le Manitoba estime « l'évaluation au service de l'apprentissage » ; elle

« renseigne sur ce que les élèves connaissent déjà et sont capables d'accomplir, et permet ainsi aux enseignants de déterminer les étapes à suivre les plus appropriées en matière d'enseignement. Quand les enseignants se concentrent sur ce type d'évaluation, ils font constamment des comparaisons entre les attentes du programme d'études et le *continuum* d'apprentissage de chaque élève, et ils adaptent leur enseignement, leurs groupements et leurs ressources. Chaque élève peut donc obtenir le matériel, le soutien et l'orientation dont il a besoin pour progresser sans se sentir inutilement confus et

frustré. En planifiant et en ciblant soigneusement ce qu'ils font pour aider chaque élève, les enseignants peuvent diminuer les malentendus et offrir un soutien opportun pour la suite de l'apprentissage. Ils peuvent également rationaliser et accélérer le processus d'apprentissage » (Manitoba, 2006, pp. 34-35).

19.4.6. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les résultats de l'analyse des entretiens sur la différenciation pédagogique ont confirmé notre hypothèse selon laquelle les enseignants n'appliquent pas la différenciation pédagogique. Partant de l'exemple sur la marche d'une leçon, nous avons constaté que l'enseignement se fait en suivant la même méthode et le même horaire pour tous indistinctement. Or traiter tous les élèves de la même manière, nous paraît injuste, car chaque sujet en tant que singulier apprend différemment avec son style d'apprentissage, son rythme, ses méthodes d'étude, ses intérêts, ses difficultés scolaires, ses motivations pour les résoudre et apprendre. C'est ce qui explique la pertinence d'utiliser la différenciation pédagogique en organisant une variété de situations, une diversité de démarches d'entrées, de stratégies et d'outils d'apprentissage pour que chacun choisisse celle qui convient le mieux. L'usage de ce dispositif pourrait contribuer redorer l'image de l'enseignement au Congo en le rendant plus efficient et surtout en le démocratisant. Appliquer non seulement aux méthodes, mais aussi aux contenus, aux processus de production ainsi qu'aux situations d'apprentissage, la différenciation pédagogique sous ces quatre formes peut contribuer à mieux faire face à la diversité des élèves accompagnés, que nous explicitons ci-après.

➤ S'agissant de la différenciation par les contenus Legrand précis que

« du point de vue de la matière elle-même, cela signifie qu'il convient de la présenter de telle façon que différents sujets puissent y entrer, quel que soit leur niveau de développement cognitif et leurs modes spontanés d'appréhension. L'idée centrale est donc, de ce point de vue, de construire les programmes de telle sorte qu'ils comprennent des modes de présentation variés et des contenus plus ou moins complets, de telle sorte que le pédagogue puisse choisir ce qui convient au niveau de développement et au style d'apprentissage décelé chez le disciple » (Legrand, 1986, p. 98).

Le même auteur parle de la différenciation par les méthodes. En effet, selon lui,

« l'objet d'une différenciation rationnelle des méthodes sera de décrire ces styles avec précision, en utilisant les techniques que nous livrent depuis quelques années les sciences de l'éducation, et de chercher à estimer quelle méthode, ou plutôt quel « trait » méthodologique est le plus adéquat, face à un objectif donné, selon la nature de l'apprenant » (*ibid.*, pp. 115-116)

➤ La différenciation par les processus intéresse la façon dont la matière s'enseigne. Elle peut se faire :

- en regroupant les élèves selon leurs acquis, leurs champs d'intérêt ou leurs profils d'apprentissage,
- en enseignant de façon magistrale à toute la classe,
- en travaillant individuellement avec certains élèves,
- en ayant recours à des outils pédagogiques qui correspondent au profil d'apprentissage des élèves (Marillee, 2010, p. 3).

La production est la manière dont les élèves démontrent ce qu'ils savent. N'importe quel type de mesure peut être considéré comme une « production ». Par exemple, la différenciation des productions peut se réaliser :

- en offrant des choix différents aux élèves,
- en faisant des évaluations formatives continues pour déterminer le stade auquel les élèves en sont dans leurs apprentissages,
- en communiquant avec les élèves au cours de rencontres ou de simples conversations,
- en variant les tâches demandées (Marillee, 2010, p. 3).

➤ Différencier par des situations d'apprentissage est important puisque celles-ci peuvent être riches d'enseignement et sont nécessaires :

- d'une part pour corriger les excès de la méthode d'enseignement collectif, expositive et interrogative, celle que maîtrise tout pédagogue,
- d'autre part, pour donner aux apprentis la possibilité de travailler selon leurs goûts, leurs aptitudes, leurs profils et leur style cognitifs, leurs manières propres d'élaborer et de mettre en œuvre la démarche de la connaissance, pour parvenir à réaliser les objectifs communs à tous (Gillig, 1999, p. 56).

Pour que la différenciation pédagogique soit réalisée convenablement, il faudrait que les

élèves et les enseignants aient des livres pour chaque discipline et que les bibliothèques ainsi que les laboratoires de chimie, de biologie, etc. soient abondamment dotés en ouvrages et matériels didactiques, dont le manque se pose avec acuité dans les écoles de la République Démocratique du Congo. Car les bibliothèques ont été pillées pendant les guerres en RDC vers les années 1996-2003 et n'ont pas été rééquipées.

Pour préparer les cours, les enseignants doivent se débrouiller. Ce manque est évoqué dans les entretiens notamment, celui d'un inspecteur itinérant témoignant de l'utilisation par certains enseignants d'anglais de petites notes dont leurs prédécesseurs se servaient il y a des années. Or la mise à disposition de ces outils est indispensable à un travail de qualité. Il importe donc de s'équiper en matériels scolaires, tableaux modernes, etc. Les supports pédagogiques peuvent aiguïser les sens (toucher, manipuler, voir, goûter, bricoler, lire, etc.) des élèves et leurs intelligences préférées pour apprendre. Selon certains auteurs, ceux-ci assimilent toujours mieux lorsqu'ils s'appuient sur leur voie sensorielle dominante. Les ressources logistiques demeurent une préoccupation dans les écoles congolaises comme l'indique Mokonzi qui rappelle que :

« pour produire un travail de qualité, l'école congolaise doit disposer d'un minimum d'équipement possible. Un travail sérieux ne peut en effet être attendu des élèves assis à même le sol ou coincés à cinq-six sur un même banc, dans des classes dépourvues de tableaux et de manuels scolaires, des écoles et des universités privées de laboratoires et de bibliothèques spécialisées. Il ne suffit donc pas de construire de nouvelles écoles et de réhabiliter les anciennes, comme c'est le cas aujourd'hui dans plusieurs coins du pays, encore faut-il les équiper adéquatement, particulièrement en manuels scolaires pour espérer obtenir un travail de qualité » (Mokonzi, 2009, p. 127).

Pour affirmer cette réalité, le même auteur s'est appuyé sur le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN qui a montré que

« c'est l'équipement en livres qui l'emporte en termes d'efficacité. Des manuels scolaires adaptés à l'apprentissage des enfants d'un certain âge et utilisés en classe entraînent des résultats favorables : la disponibilité des livres de mathématiques et de français fait monter le score d'un élève d'environ 18 % du score moyen »⁵².

À ces deux conditions (l'équipement des écoles congolaises en matériels et manuels scolaires et la rémunération décente des enseignants) s'ajoute celle de la formation des enseignants.

⁵² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, in Mokonzi, 2009, p. 127.

Comme il a été dit plus haut, ceux qui œuvrent dans les écoles secondaires ont évolué dans l'enseignement traditionnel. Suite à leur ignorance des méthodes modernes, ils sont donc incapables d'appliquer les évaluations diagnostique, formative et la différenciation pédagogique. Ces trois conditions sont à réaliser prioritairement pour faciliter l'application de ces deux dispositifs. Il est indispensable d'assurer aux enseignants la formation sur les méthodes modernes. Mais de toutes ces propositions, aucune ne peut être réalisée si le ministère de l'éducation nationale, qui tient les rênes de l'éducation, ne veut pas renoncer à la méthode ancienne et n'a pas l'intention d'ouvrir le système scolaire congolais aux nouvelles approches pédagogiques.

19.4.7. L'ORIENTATION SCOLAIRE

Les résultats des entretiens sur l'orientation scolaire ont révélé qu'en RDC les écoles n'ont pas d'orienteurs pour aider les enfants à poursuivre leurs études selon les filières correspondant à leurs aptitudes. Ils s'orientent eux-mêmes ou sont orientés par leurs parents. Cette orientation qui se fait de manière anti-pédagogique est une des sources d'échec scolaire. Cette situation qui ne répond pas aux normes de la pédagogie moderne doit changer pour que l'école congolaise soit une école de l'excellence, c'est-à-dire une école qui favorise l'éducation de tous et de chacun en tenant compte de leurs aptitudes, leurs capacités, leurs conditions d'apprentissage et d'accès au savoir. Les responsables des écoles congolaises peuvent tenter de s'appuyer avec discernement, en ayant conscience que chacun possède bien toutes les formes d'intelligence, la théorie de Gartner pour orienter les élèves vers les filières en adéquation avec leurs aptitudes et les aider à améliorer leurs rendements scolaires. Ceci invite à multiplier les filières pour qu'il existe de véritables possibilités en la matière. Il importe d'en ouvrir dans les domaines technologiques et professionnels qui doivent bénéficier de la même considération que celle conférée aux disciplines générales. L'enfant pourrait ainsi développer ses compétences, acquérir celles manquantes ou les compenser. Dans ce cadre, Maudit affirme que

« développer les formations technologiques et professionnelles en les situant à égalité de dignité avec tout autre *cursus* d'études constituerait un pas considérable dans la représentation sociale » (Maudit, 2012, p. 68). La mise en place des filières professionnelles et techniques permettra à l'école de la RDC de renoncer à l'enseignement qui favorise l'exclusion d'un grand nombre d'élèves congolais. A cet égard, nous nous rallions à Mokonzi qui souligne que :

« pour que cette école se convertisse en école de l'excellence, il faut qu'elle donne à chacun sa chance. Pour cela, elle ne doit pas simplement valoriser la course au diplôme le plus élevé. Au contraire, elle doit être dotée de structures à même de servir aussi bien ceux qui sont capables et veulent faire de longues études que ceux qui n'ambitionnent pas de rester longtemps sur le banc scolaire. Cela est envisageable seulement au prix de la valorisation de la formation professionnelle. Non une formation au rabais, consistant plutôt au bricolage, mais une formation de qualité, s'appuyant principalement sur l'apprentissage en alternance, c'est-à-dire "une formation qui est organisée à la fois dans l'entreprise et dans un organisme de formation, créant ainsi une alternance entre une formation aux dimensions pratiques et une formation plus théorique" » (Arenilla, Roland ; Roussel, & Gossot, op. cit. p. 158, *in* Mokonzi, 2009, p. 114).

Pour que l'orientation scolaire se passe convenablement et au profit de tous les apprenants, il faudrait que les autorités scolaires de la RDC forment les orienteurs. Deux possibilités seraient à envisager : La première consisterait à créer la faculté d'orientation scolaire dans tous les instituts supérieurs et pédagogiques (ISP). En RDC, un institut supérieur pédagogique a la mission de former les enseignants du secondaire dans les différentes disciplines (français, anglais, mathématiques, physique, chimie, *etc.*) sur le plan disciplinaire et méthodologique. Dans ce cas, il serait permis aux étudiants qui se préparent à l'enseignement au secondaire d'entrer dans la carrière professionnelle, non seulement avec une connaissance approfondie en méthodologie d'enseignement, mais aussi avec une maîtrise des techniques d'orientation scolaire. Une autre possibilité serait de les former à ces dernières pendant la formation permanente organisée sur leurs lieux du travail. Dans tous les cas, ces mesures seraient préférables aux orientations résultant d'une initiative des élèves ou des parents sans le concours de professionnels avec les risques d'échec scolaire et d'abandon. Il est essentiel d'emprunter des filières en fonction des aptitudes et des préférences de chacun. Le rôle des enseignants orienteurs consisterait à guider les jeunes en fonction de leurs intelligences et de veiller à les suivre lorsqu'ils sont en difficultés du fait des soucis quotidiens, du manque de moyens, de problèmes psychologiques, *etc.* Les intervenants témoignent d'élèves dont les familles sont trop modestes pour honorer régulièrement les frais de scolarité et qui sont exclus tant que les créances restent impayées. Leurs absences répétées sont parfois causes d'échec. Il en va de même pour la dénutrition ou malnutrition causant des problèmes d'attention. Ces

difficultés ainsi que celles psychologiques sont évoquées par nos interlocuteurs. Selon un intervenant,

« Beaucoup de parents n'ont pas de moyens pour faire scolariser leurs enfants. À la fin de chaque mois, les enfants sont exclus ; il y en a qui sont exclus pendant deux jours, trois jours pour aller chercher l'argent. Et quand ils reviennent avec l'argent, la matière a avancé et l'enseignant ne revient pas sur la matière » (ent.1, p. 13-14).

Un deuxième interlocuteur note que

« la plupart des familles congolaises sont pauvres. Il arrive que les enfants passent souvent la nuit sans manger. De tels élèves ne seront pas au même niveau que ceux issus des familles aisées. Un proverbe français dit: « ventre creux n'a pas d'oreille ». Ils sont en classe, ouvrent grandement l'oreille pour faire semblant de suivre, mais ils ne comprennent rien » (ent. 26, pp.139-140).

Un troisième interviewé observe qu'

« un enfant peut être intelligent mais peut avoir des difficultés tout simplement puisqu'au niveau de la famille, il y a quelque chose qui ne marche pas bien. Peut-être que les parents sont en conflit. Un enfant peut somnoler en classe et quand vous lui posez la question il dira : mes parents se sont battus toute la nuit. Il faut placer les enfants dans de bonnes conditions pas seulement matérielles mais aussi psychologiques pour qu'ils puissent travailler convenablement. Les enfants qui vivent par exemple dans les milieux où il y a la guerre ne peuvent pas progresser convenablement quand ils s'imaginent que le soir on risque de fuir. Quand un enfant a passé la nuit dans la brousse, comprenez qu'il ne peut pas donner le meilleur de lui-même. Les gens qui peuvent prendre ces enfants en charge sur le plan psychologique, et qui peuvent les aider, ce sont les psychologues et les conseillers d'orientation » (ent. 5, pp. 32-33).

Les enseignants orienteurs, avec un savoir-faire en orientation scolaire acquis en formation initiale ou en formation continue peut exercer un rôle de conseiller d'orientation en proposant aux élèves la filière correspondant à leurs aptitudes et en organisant des recyclages de rattrapage en faveur de ceux connaissant les difficultés scolaires précitées.

CHAPITRE 20 - SYNTHÈSE

DE LA CINQUIÈME PARTIE

Pour améliorer la qualité de l'enseignement au Congo, il faudra que les autorités de la RDC remplissent les conditions ci-après :

20.1. DES MESURES VISANT À SUSSTITUER LES MÉTHODES ACTIVES AUX MÉTHODES TRADITIONNELLES

- Assurer la formation permanente sur les méthodes actives et participatives à tous les intervenants dans l'éducation (inspecteurs, responsables des écoles et enseignants). Cela leur permettra d'acquérir des compétences pour accompagner efficacement les élèves dans la recherche du savoir.
- L'excellence du système scolaire en RDC dépendra aussi de l'abandon de la méthode ancienne et de l'introduction de pédagogies active et participative ainsi que de la pédagogie coopérative en formation initiale de l'école primaire jusqu'à l'université.

20.2. UNE NOUVELLE RELATION PÉDAGOGIQUE PORTEUSE D'AVENIR

- Par ces deux dispositifs, le rôle de l'enseignant et la place de l'élève devront changer. En effet, l'enseignant congolais ne va plus se considérer comme le seul possesseur du savoir et l'élève comme quelqu'un qui n'a rien et qui doit tout recevoir du maître. Le rôle de l'enseignant sera celui de conduire l'élève dans son apprentissage en lui offrant des situations d'apprentissage variées qui pourront lui permettre de construire ses connaissances.
- En outre, les élèves apprendront à grandir ensemble, travailler en coopération, se soutenir mutuellement et à prendre soin les uns des autres. L'approche coopérative accélèrera le développement de leurs intelligences par la confrontation des différents

points de vue ; elle va les aider à travailler de façon autonome en développant l'esprit d'initiative et de créativité. Ces deux dispositifs les prépareront à travailler main dans la main, en coopération, pour un développement durable du pays.

20.3. UNE ÉVALUATION QUI FAIT SENS

- L'enseignement en RDC aura du succès s'il renonce à accorder beaucoup plus d'importance au programme et au savoir à enseigner pour mettre l'enfant au centre de son apprentissage ; cela signifie qu'il faut connaître sa façon d'apprendre, son style d'apprentissage, son rythme d'apprentissage, ses points faibles et forts pour adapter les situations d'apprentissage. Cela n'est possible que par l'usage de l'évaluation formative qui se déroule en quatre étapes consistant à observer pour comprendre de façon à ajuster, dans l'espoir d'optimiser.
- Les enseignants de la RDC utilisent la seule évaluation sommative qui se traduit par une évaluation des acquis des élèves par les interrogations et examens notés ; celle-ci ne convient pas pour accompagner les élèves dans leur apprentissage, car elle n'évalue pas comment ils apprennent, leurs difficultés, leurs lacunes, leurs progrès, *etc.* Dans cette forme d'enseignement, les jeunes cheminent avec des lacunes ou des difficultés qui échappent au maître car celui-ci ne dispose pas des mécanismes pour les découvrir. Pour améliorer leur façon d'enseigner, ils devront utiliser les évaluations diagnostique, au début de l'apprentissage et formative pendant l'apprentissage, qui les renseigneront sur ce que les élèves connaissent déjà et sont capables d'accomplir, et leur permettront ainsi de déterminer les étapes à suivre les plus appropriées en termes d'enseignement.

20.4. UNE VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

20.4.1. UN ENSEIGNEMENT À LA CARTE VIA LA DIFFÉRENCIATION

- Pour redorer l'image de l'enseignement en RDC, il faudra introduire aussi l'usage de la différenciation pédagogique en organisant une variété de situations, une diversité de démarches d'entrées, de stratégies et d'outils d'apprentissage pour que chaque

apprenant choisisse ceux qui conviennent à son style d'apprentissage, à sa manière de s'approprier le savoir.

- L'usage de ce dispositif pourrait aider tous les apprenants à atteindre avec plus de facilité les objectifs visés, quelles que soient leurs différences d'ordres cognitif, psychologique et culturel.

20.4.2. UN SUIVI ET UNE POURSUITE DE L'ENSEIGNEMENT À TRAVERS L'ORIENTATION

- L'orientation scolaire et professionnelle est un facteur qui pourrait donner aussi une belle image à l'enseignement en RDC. Elle consisterait à offrir à chaque apprenant sa chance d'aller jusqu'au bout de sa formation en l'orientant vers la filière qui correspond le mieux à ses capacités intellectuelles : orienter par exemple vers les filières générales ceux qui en ont les aptitudes et vers les filières professionnelles ceux qui ont des aptitudes pratiques.
- Cela pourrait s'inspirer de la théorie des intelligences multiples de Gardner en veillant à former le corps enseignant aux démarches d'orientation scolaire.

Il faut valoriser le travail des enseignants pour qu'ils se mobilisent pleinement en faveur de la formation des élèves. Cela consiste à leur offrir de bonnes conditions de travail, à leur donner un salaire suffisant leur permettant de vivre décemment, en mettant à leur disposition des équipements scolaires (les matériels scolaires, les supports pédagogiques, les manuels didactiques, *etc.*). Mais il y aurait lieu également de les initier ou les recycler lors de leurs formations sur les méthodes modernes. Si toutes ces conditions sont réunies, ils ne ménageront pas leurs efforts pour accompagner tous les élèves dans leurs apprentissages.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de notre travail de thèse, nous avons mené des réflexions sur les formes d'accompagnement et de médiation dans le système d'enseignement de la RDC, dans le but de comprendre ce qui peut susciter l'exclusion scolaire dont certaines catégories de jeunes congolais, comme par exemple les enfants-soldats démobilisés et les enfants de la rue, sont victimes. Notre étude a successivement abordé le contexte, les concepts s'y rattachant et la méthodologie employée pour éclairer notre problématique en partant de nos hypothèses. Nous avons ainsi été conduits à effectuer un travail de terrain, à en dégager diverses thématiques donnant lieu à des analyses, confrontations de points de vue avant d'en synthétiser les résultats et de tracer quelques perspectives d'avenir.

1. LA DÉMARCHE EMPRUNTÉE

1.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

En partie contextuelle, nous avons historiquement parcouru l'enseignement en RDC, pour finir par relever quelques problèmes contemporains du système éducatif congolais. Ce dernier conserve les empreintes des colons et missionnaires belges cherchant à faire rayonner la civilisation occidentale dans les villages les plus reculés et à former des subalternes pour l'administration coloniale et les entreprises. Éloigné de l'éducation, le système visait à constituer une petite élite noire chargée plus tard de dominer sur l'ensemble de la population et, ce faisant, de perpétuer l'idéologie religieuse véhiculée via la colonisation. Cet enseignement sélectif, exclusivement professionnel, se fondait sur la négation de la capacité d'abstraction des Noirs et ne poursuivait pas l'objectif de développer les diverses potentialités des élèves congolais. Il a laissé, après l'accession du pays à l'indépendance, une déscolarisation massive des jeunes et une carence en personnel qualifié.

C'est pourquoi les autorités de la première république se sont employées à substituer au système sélectif un pluralisme par le biais des réformes scolaires de 1960, de 1961, de 1962 et de 1964. Celles-ci ont restructuré l'école coloniale pour passer des écoles de métiers à des écoles primaires et secondaires. Grâce à elles, la RDC a formé une élite intellectuelle

suffisante pour son développement. Elle comptait nombre d'ingénieurs, de médecins, de juristes et de professeurs dans toutes les facultés universitaires.

L'enseignement de qualité instauré sous la première république s'écroula pendant le règne du président Mobutu. En effet, les autorités de la deuxième république adoptèrent des mesures anti-pédagogiques qui précipitèrent l'école congolaise dans la crise. Cette dernière se traduit notamment par l'insuffisance des ressources humaines et financières, l'augmentation des redoublements et abandons ou exclusions, la débrouillardise et le cumul des fonctions dans un corps enseignant souffrant parfois de sous-qualification pédagogique.

Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'exclusion scolaire et à l'incidence que peut avoir la méthode traditionnelle ou impositive, basée sur la transmission magistrale des savoirs. Nous nous sommes penchés sur un rapport des réussites dans cinq écoles de la coordination catholique de la ville de Goma révélant qu'en moyenne, 23,8 % d'élèves terminent les humanités et 76,2 % d'élèves ne parviennent pas à la fin de l'école secondaire. Ces échecs ont suscité en nous le souci d'en chercher les raisons et d'interroger une méthode traditionnelle, utilisée dans les écoles congolaises depuis l'époque coloniale, pouvant constituer un frein à l'objectif premier et fondamental de l'enseignement qui est l'accompagnement de tous les élèves vers l'assimilation du savoir et la réussite scolaire.

1.2. LES CONCEPTS ET NOTIONS CLÉS DE LA RECHERCHE

Notre étude a fait l'objet de l'approche notionnelle en vue d'approfondir l'ambiguïté du maintien de la méthode traditionnelle, en usage en RDC depuis des années, compte tenu de la faiblesse de ses résultats. Nous avons tenté d'en comprendre les limites ou failles en confrontant cette pédagogie traditionnelle à celles modernes.

Nous en avons dégagé les différences sachant que la première se caractérise par une transmission de savoirs constitués avec un seul contenu, une seule façon d'enseigner et une seule manière d'apprendre. Fondée sur l'unicité et la mémorisation, elle accorde une place centrale au seul maître, à l'inverse des pédagogies modernes où il est appelé à se décentrer des contenus et de lui-même pour cibler la diversité des apprenants et de leurs apprentissages. Ces dernières le convient à offrir aux membres de sa classe un panel de situations

pédagogiques leur permettant d'éprouver par eux-mêmes leurs façons d'apprendre, de découvrir leurs propres stratégies d'apprentissage et de construire ainsi leur autonomie.

1.3. LA PROBLÉMATIQUE ET LES HYPOTHÈSES DE CETTE RECHERCHE

Après cette approche conceptuelle, nous avons développé notre problématique au cœur de l'actualité d'une pratique enseignante traditionnelle et du futur attendu quant à l'apprentissage des élèves en RDC. En résumé, l'enseignement via la leçon, le cours magistral où « la méthode dictée » en université qui ressemble à la communication transmissive, reste conforté par une évaluation reprenant cette même logique de transmission des savoirs. S'il est exigeant en termes de mémorisation pour répondre aux questions... il fait plus rarement appel à d'autres facultés cognitives. C'est pourquoi il présente des lacunes :

- D'une part, il met l'accent sur la reproduction de ce que dit l'enseignant plus qu'il ne met à contribution l'élève via la recherche personnelle, la réflexion et la critique. Or le savoir qui a un sens est celui qui se construit et non pas celui qui est enregistré en vue d'une restitution en l'état. Cela est d'autant plus vrai qu'en l'absence d'assimilation, l'obligation de retenir un discours est source de passivité, de désintérêt et de lassitude.
- D'autre part, cette voie unique traditionnelle consistant à enseigner simultanément les mêmes choses de manière linéaire, sans tenir compte de la différence et de la singularité des élèves, s'avère sélective et peut constituer un obstacle à la réussite scolaire. Plus le public est hétérogène, plus il s'avère pertinent pour l'enseignant de s'adapter à lui en employant des méthodes ainsi que des pédagogies différenciées et plurielles.

Pour formuler l'hypothèse, nous nous sommes interrogés sur la subsistance de cette méthode traditionnelle dans le système éducatif congolais, malgré des textes et discours contemporains prônant l'adaptation au public plus que la soumission à l'enseignant. Nous avons alors pris conscience que cette situation pouvait être imputable à maintes raisons liées à la formation initiale et continue, la reconnaissance sociale du métier, l'évolution de carrière, *etc.*, ce qui nous a conduit à émettre les hypothèses ci-après :

- Les notions de pédagogie développées auprès des enseignants pendant la formation permanente n'ont pas de rapport avec les méthodes actives et participatives.
- La pratique d'enseignement traditionnel conduit à une leçon basée sur les connaissances des enseignants transmises aux élèves sans leur donner l'opportunité de construire leurs savoirs en s'appuyant sur le raisonnement, la curiosité scientifique, la créativité, l'esprit de recherche, *etc.* et d'accéder, ce faisant, à la compréhension et l'appropriation durable des connaissances.
- Les responsables des écoles, qui ne sont pas formés aux pédagogies modernes, évaluent l'enseignement ainsi dispensé dans le cadre traditionnel.
- L'apprenant n'est pas au centre de l'action pédagogique car l'organisation de l'enseignement se fait sans tenir compte de ses aptitudes, de ses préférences, de ses difficultés, de ses intérêts et de son style d'apprentissage.
- Malgré un public diversifié, l'enseignement s'effectue sous la seule forme de transmission magistrale des savoirs avec un contrôle d'efficacité en fin de leçon. La différenciation pédagogique ainsi que l'évaluation diagnostique, formative et l'orientation scolaire ne sont pas usitées dans le système éducatif congolais.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec quelques agents de l'inspection provinciale, responsables et enseignants œuvrant dans les écoles secondaires de la ville de Goma (*pool* de Goma). Ne pouvant circuler en toute sécurité et dans des conditions satisfaisantes, nous n'avons pas étendu nos investigations à d'autres régions du pays. Celles-ci ont porté sur la formation permanente des enseignants, l'organisation d'une intervention didactique, la visite de classe, la conduite des élèves vers les apprentissages, l'évaluation et l'orientation scolaire.

2. L'ABOUTISSEMENT DE LA DÉMARCHE

Les résultats des entretiens ont confirmé nos hypothèses sur les points ci-après :

2.1. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LE CORPS ENSEIGNANT

S'agissant de la formation permanente des enseignants, leurs formateurs (inspecteurs et responsables des écoles secondaires) ne connaissent pas les techniques modernes d'enseignement. C'est pourquoi les thèmes qu'ils développent pendant la formation, comme la bibliothéconomie, la violence sexuelle, l'emploi de matériels de laboratoire, la discipline, le rôle du titulaire de classe, l'écologie, l'éducation à la paix, le remplissage des documents pédagogiques, l'étude du programme, *etc.*, n'ont rien à avoir avec les méthodes modernes.

Concernant l'organisation d'une intervention didactique, les enseignants utilisent la méthode traditionnelle, caractérisée par la transmission des connaissances qui doivent être mémorisées par l'élève. Les méthodes actives et participatives ne sont pas utilisées dans le système scolaire de la RDC, même si les enseignants prétendent en faire usage via les jeux de questions-réponses et les exercices d'application qui restent des procédés traditionnels.

2.2. LES DIFFICULTÉS MAINTENUES PAR LES RESPONSABLES ET INSTANCES DÉCISIONNELLES

Relativement à la visite des classes, les responsables des écoles secondaires apprécient le fonctionnement à l'intérieur des classes selon le style traditionnel. Lors de leur venue, ils s'intéressent à la ponctualité, la tenue et l'expression de l'enseignant ; ils veillent à la transmission de la leçon, la formulation des questions et les réponses des élèves, la tenue des documents pédagogiques, *etc.* Ignorant les méthodes modernes, ils ne saisissent pas cette opportunité pour évaluer, conformément aux critères de la pédagogie moderne, l'organisation et l'animation de situations d'apprentissage variées, la gestion de la progression des apprentissages, la conception et l'organisation des dispositifs de différenciation et de l'évaluation formative, l'implication des élèves dans leur apprentissage et leur travail...

Si le système d'enseignement ne s'affranchit pas de cette méthode traditionnelle, cela s'explique par un État, gestionnaire des écoles, qui n'a pas encore permis l'usage des méthodes modernes. Étant donné que tous les établissements scolaires, à l'exception de ceux

privés non agréés, sont sous la gestion et la dépendance étatique, par le biais du ministère de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté. À ce titre, l'État impose son projet éducatif, les programmes, l'organisation et les méthodes d'enseignement ainsi que les filières d'études. Les responsables des écoles ne peuvent pas innover sans l'aval des autorités ministérielles. Tout changement pédagogique ou administratif doit être approuvé par le ministère précité. Cette administration, caractérisée par une forte surveillance, entrave l'esprit de créativité, d'émulation, de compétitivité et prive des changements radicalement innovants dans les écoles, contribuant ainsi à la diminution de la qualité de l'enseignement.

2.3. LES LACUNES PÉDAGOGIQUES ET DIFFICULTÉS LOGISTIQUES

L'enfant n'est pas au centre de son apprentissage, car, pour l'y conduire, les enseignants utilisent des matériels didactiques, méthodes et techniques d'enseignement, *etc.*, sans tenir compte de ses prérequis, de son rythme d'apprentissage, de ses forces et faiblesses... Or, l'usage de procédés d'enseignement inadaptés à la manière d'apprendre de l'élève ne l'aide pas à cheminer vers la maîtrise des connaissances visée. La méconnaissance des pédagogies modernes par les enseignants, leur démotivation du fait d'une faible rémunération et le surpeuplement des classes freinent, voire entravent la conduite des élèves vers les apprentissages. Tout concourt à compromettre le suivi individuel des élèves exigeant en termes d'investissements humains, organisationnels, temporels et financiers. Il n'est pas aisé d'accompagner chacun, de connaître sa façon d'apprendre, de proposer des situations d'apprentissage qui conviennent, *etc.* sans omettre la classe dans son ensemble dont l'effectif est souvent très élevé.

Malgré la diversité des jeunes dans les classes, il n'y a quasiment pas d'évaluation diagnostique, ni d'évaluation formative indissociable de la différenciation pédagogique. L'évaluation sommative, qui consiste à attribuer des notes aux élèves en fin de période et de semestre, est seule en vigueur. L'évaluation formative ne se réalise pas, tout comme la différenciation pédagogique qui ne s'applique ni sur les méthodes d'enseignement, ni sur la durée d'une leçon. La transmission des connaissances est l'unique voie d'enseignement pour toutes les disciplines et tous les élèves indistinctement.

Outre le fait que les enseignants de la RDC ignorent les méthodes modernes, la sous qualification de la plupart d'entre eux, le manque d'implication, de matériels didactiques... compromet également l'usage de l'évaluation formative et de la différenciation pédagogique dans les écoles de la RDC. La mise en pratique de ces dispositifs modernes requiert de l'enseignant un plus haut niveau de maîtrise de ces stratégies et exige l'usage de moyens didactiques diversifiés. En outre, elle nécessite la motivation et la compétence d'un corps enseignant pouvant susciter des situations d'apprentissage amenant l'élève à déployer ses mécanismes cognitifs et productifs de savoir pour développer son potentiel.

L'orientation scolaire, préconisée par la nouvelle pédagogie, facilite le parcours d'apprentissage des élèves et contribue à leur réussite scolaire, dans la mesure où elle permet à chacun de cheminer dans un champ disciplinaire correspondant à ses capacités intellectuelles. Cependant, elle reste négligée en RDC car les spécialistes en ce domaine font défaut, contraignant les élèves à se déterminer eux-mêmes ou à suivre les préconisations des parents sans bénéficier de l'accompagnement de professionnels. Il convient de préciser que cette lacune est due, non seulement au fait que le ministère de l'éducation ne forme pas d'orienteurs pédagogiques, mais se heurte à :

- la pénurie des filières techniques et professionnelles dans un système scolaire privilégiant les formations générales et pédagogiques ;
- l'absence de planification rationnelle de l'offre de l'éducation qui se traduit par la rareté, voire l'inexistence d'établissements dans certaines contrées face à l'abondance, voire la saturation de l'offre dans d'autres régions ;
- la pauvreté des familles qui contraint beaucoup d'enfants à emprunter les voies proposées sur place, même quand elles ne sont pas en adéquation avec leurs capacités.

3. LES PRÉCONISATIONS

Un système scolaire en RDC incluant et permettant à tous les jeunes de réussir leurs apprentissages impliquerait des autorités scolaires diverses mesures comme :

- instaurer la gratuité de la scolarisation notamment pour les enfants issus de familles modestes ;
- prévoir, outre une formation initiale sur les méthodes actives et participatives pour les nouveaux arrivants, une formation permanente dispensée à tous les autres intervenants dans l'éducation (inspecteurs, responsables des écoles et les enseignants) afin qu'ils accompagnent efficacement tous les élèves dans la recherche du savoir ;
- renoncer à l'exclusivité de la pédagogie traditionnelle pour introduire de l'innovation et de l'expérimentation dans le cadre de pédagogies active, participative et coopérative de l'école primaire jusqu'à l'université ;
- permettre la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en organisant une variété de situations heuristiques pour que chaque apprenant puisse bénéficier de celles convenant à son style d'apprentissage, à sa manière de s'approprier le savoir et atteindre plus aisément les objectifs poursuivis, quelle que soit sa situation en regard des aspects cognitifs, psychologiques et culturels ;
- veiller à entretenir une certaine cohésion dans la classe pour que les élèves apprennent à travailler en coopération, se soutenir mutuellement, prendre soin les uns des autres et grandir ensemble, sachant que cette démarche coopérative favorise la confrontation des différents points de vue, éveille le sens critique, renforce l'esprit d'initiative, de créativité et au final une intelligence collective préparant les Congolais à œuvrer ensemble pour un développement durable du pays ;
- apprécier les prestations d'enseignement, non sur la base de la transmission et de répétition d'un contenu programmé et diffusé par le maître-sachant-central, mais davantage sur l'adaptation des approches disciplinaires en fonction d'un enfant-élève-central disposant déjà d'acquis, de savoirs et désireux de découvrir en fonction de son style, de son rythme d'apprentissage, de ses atouts et centres d'intérêt impliquant une attention soutenue de l'enseignant ;
- compléter l'évaluation sommative par les évaluations diagnostique en début de formation et formative tout au long pour observer, comprendre le potentiel et les acquis

des jeunes afin de déterminer et ajuster les étapes de formation en fonction des progrès et difficultés en vue d'optimiser leur apprentissage ;

- offrir à chaque apprenant une perspective d'avenir en lui permettant d'aboutir dans ses formations, à la faveur d'une orientation vers la ou les filières correspondant à ses capacités intellectuelles, définie avec l'aide de professionnels habilités pouvant s'inspirer de la théorie des intelligences multiples de Haward ;
- valoriser le travail des enseignants par un statut, une rémunération et des conditions de travail leur permettant d'exercer pleinement leur rôle et d'évoluer professionnellement via la formation permanente, les innovations et toute mesure d'encadrement scolaire propice à l'épanouissement des élèves eux-mêmes et de la société dans son ensemble.

Chacun de ces points aura l'occasion d'être approfondi à mon retour au Congo où je veillerai à poursuivre la présente étude à travers une recherche-action. En effet, mandaté par l'évêché pour rénover l'organisation et le fonctionnement des écoles confessionnelles catholiques, j'aurai l'occasion de développer mes réflexions. Ces dernières ce sont principalement orientées vers une analyse de l'existant, une critique de celui-ci à l'aulne d'illustres pédagogues de manière à nous permettre d'argumenter auprès des autorités locales en faveur d'un changement de posture vis-à-vis des jeunes Congolais représentant l'avenir du pays. Mais nous escomptons bien étayer notre démarche en ce sens en fonction de ce qui nous sera opposé par nos contradicteurs ainsi que de leurs souhaits et contraintes.

4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous aurons ainsi l'opportunité de remédier à ce que nous n'avons pu réaliser conformément à ce que nous avons prévu initialement. À cet égard, nous regrettons principalement de n'avoir pu interviewer les enfants. Nous souhaitons qu'ils occupent une place centrale, tant dans notre démarche que dans nos résultats préconisant les méthodes actives et participatives. Mais il était particulièrement difficile de leur consacrer, dans le temps imparti à la recherche de terrain sur place se limitant à quelques semaines, suffisamment de disponibilité pour les mettre en confiance, les extraire d'un système où l'adulte, figurant comme « sachant » à suivre, apparaît trop rarement dans ce milieu comme un interlocuteur possible pour des

échanges horizontaux. Outre le fait qu'il y aura lieu mettre en œuvre préalablement diverses mesures de nature à engager les responsables et notamment le corps enseignant dans les pédagogies actives préalablement, il conviendra ensuite d'aller au-devant des élèves. Outre les préconisations évoquées ci-dessus, nous aurons soins alors de rester vigilant de façon à instaurer une sorte d'équilibre par la création d'associations d'élèves, l'élection de délégués de classe ou d'autres dispositifs avec le soutien des familles.

La même remarque peut être formulée s'agissant de ces dernières car nous n'avons pu rencontrer le responsable des comités des parents souvent absent. Connaissant la situation des écoles, il pouvait nous fournir objectivement et de façon consistante des informations pour la présente recherche. Mais au-delà, une enquête auprès des parents aurait été pertinente puisqu'ils gagneraient à s'organiser de manière à s'impliquer activement et à être régulièrement représentés dans un dispositif scolaire ouvert à tous les protagonistes.

Dans ce même esprit, nous avons rencontré deux inspecteurs itinérants, celui de l'anglais et de la biologie dans le *pool* de Goma, tandis que les autres indisponibles, n'ont pu faire part de leurs points de vue et ce faisant, enrichir ceux de deux autres.

Enfin l'impossibilité de se déplacer en toute sécurité dans des conditions acceptables, nous n'avons pas pu étendre nos travaux aux écoles secondaires en milieux ruraux. Nous aurions pourtant pu ainsi découvrir d'autres réalités de terrain.

Ce qui est plus préoccupant encore, ce sont les difficultés logistiques qui ne nous ont pas permis d'être suffisamment mobiles pour entrer en classe au moment voulu afin d'assister et d'observer le déroulement de la leçon.

5. QUELQUES PERSPECTIVES

Outre les possibilités de poursuivre les recherches en repoussant les limites évoquées ci-dessus, nous pensons qu'il reste un vaste champ d'investigation à découvrir et plus particulièrement qu'il convient d'éclaircir les points ci-après :

- Il importe de nous associer aux multiples penseurs pour interroger la loi naturelle, le droit naturel, les droits de l'homme en regard des droits positifs constitués en société

(Boureau, 2002 ; Manent, 2018, *etc.*). Ces notions invitent à réfléchir l'égalité entre les humains, leur nécessaire accès à la santé, à l'éducation... comme socle ou objectif ; cet approfondissement conceptuel, accompagné d'une étude quant aux articulations entre ces diverses notions, viserait à éclairer un paradoxe qui n'est pas propre au système scolaire de la RDC, mais s'observe planétairement. Nous constatons quotidiennement que le non-respect de ce qui figure comme principes s'avère récurrent qu'il s'agisse d'un droit fondamental ou d'un autre (travail, ressources nécessaires à la vie, soins...). Mais nous n'avons pu aborder ce sujet qui pourtant constitue, non seulement le cadre de notre contexte congolais mais aussi celui de nombreux autres pays qui, bien qu'affichant la valeur des interactions favorisées par des méthodes actives et participatives, n'en recourent pas moins aux cours magistraux dans bien des filières.

➤ Ce dernier aspect incline à se pencher sur la persistance d'un passé rassurant car symbolisant ce qui se répète et se pérennise dans une histoire cyclique de reproduction. L'attrait pour celui-ci semble bien compréhensible dans un univers où tout semble changer, évoluer avec le risque au terme d'un parcours linéaire de vaciller, de sombrer dans l'immense espace de la mondialisation et l'instabilité d'un futur inconnu où chacun peine à venir, advenir. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il y aurait lieu de se pencher sur cette question cruciale de la tradition et de la modernité, de l'articulation des deux pour ne pas verser dans la transmission de contenu figeant la connaissance, ni dans le relativisme de cette seule certitude qu'est l'incertitude propre à chacun d'entre nous, prisonnier d'un lieu et d'un temps le privant de tout accès global à la vérité. À cet égard, nous occupons une situation privilégiée entre le Congo où nous avons grandi et la France où nous étudions les sciences de l'éducation. Alliant :

- l'oralité d'une pédagogie traditionnelle héritée de l'histoire congolaise propice à la palabre et à la médiation,
- l'écrit avec sa force probante dans un pays d'accueil familier des débats contradictoires et controverses que des pédagogies modernes, en vigueur notamment dans les écoles maternelles, viennent alimenter,

nous pouvons tenter de nous en inspirer dans l'avenir. C'est d'autant plus envisageable que le fait de mémoriser et de restituer une connaissance implique une concentration sur l'essentiel qui, une fois reformulé, prend les couleurs singulières et la « saveur » à laquelle renvoie le savoir dans son sens étymologique. C'est peut-être le moyen de dépasser les clivages entre traditionalisme et modernisme, d'évoluer dans un espace-

temps en ayant « l'impression de faire corps avec son environnement. La découverte s'impose. Elle ne semble plus être le résultat d'une volonté logique et intellectuelle, mais beaucoup plus une manifestation poétique de notre être. De nombreuses techniques de créativité ont pour objectif d'amener l'individu ou le groupe à son seuil de découverte c'est-à-dire de lui permettre de dépasser le savoir, les références intellectuelles, les connaissances, pour ensuite pouvoir vivre le présent comme ce qu'il est, c'est-à-dire un instant privilégié nouveau, inconnu, que je n'ai jamais vécu auparavant et dont je peux enfin jouir pleinement » (Rapaille, 1973, p. (Rapaille, 1973, p. 39) dans le cadre d'une intelligence collective ou chacun apporte sa pierre à l'édifice d'un savoir partagé.

BIBLIOGRAPHIE

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Alain. (1952). *Propos sur l'éducation*. Paris : Éditions Gallimard.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective dans Gigari G. et Achouche M., *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. et al. (1989). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du colloque à l'université de Genève, Berne.
- Allal L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? dans Allal L., Bain D. et Perrenoud P., *Évaluation formative et didactique du français* (p. 88-98). Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation dans Allal, L. et Mottier, L. Lopez. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- Altet M., 1997, Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.
- Altet, M. et Donard Britten, J. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Amuri Mpala Lutebele, M. (s.d.). Le pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire en république démocratique du Congo : une stratégie de développement durable. Repéré à <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-amuri.pdf>.
- Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2005). « Styles d'apprentissage et mode de pensée » dans Houssaye, J. *La*

pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (6^e éd.). Paris : ESF.

- Auduc, J. L. (2008). *Le système éducatif. Un état de lieux*. Paris : Hachette.
- Barbot, M-J et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bavuidinsi Matondo, A. (2012) *Le système scolaire au Congo-Kinshasa. De la centralisation bureaucratique à l'autonomie des services*. Paris : L'Harmattan.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF Éditeur.
- Biemar, S. et Castin, J. (1979). La posture d'un accompagnateur. Récit d'une expérience menée avec des directeurs d'établissements secondaire en communauté française de Belgique dans Bloom, B. S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor Éditions.
- Bogui, J.J. (2012). La pédagogie universitaire en question. Actes du colloque 2012 - TIC en éducation. Repéré à ticeducation.org/files/actes/21.pdf.
- Boia Efraime. (1997). La réintégration scolaire des « enfants-soldats » au Mozambique. Dans cahiers Binet-Simon, (n^o 652).
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système éducatif*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions I* (n^o 81), p. 25-41. doi:10.3917/cnx.081.0025.
- Britt-Mari Barth. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Éditions Retz.
- Bru, M. (1990). Une nouvelle approche des conduites d'enseignement : les recherches sur la gestion des apprentissages dans *Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* Actes du colloque A.F.I.R.S.E. Paris : Andsha.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Busugutsala Gandanyi, G. (1997). *Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu*. Paris : L'Harmattan.

- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Chabert-Menaget, G. (1996). *Des élèves en difficultés*. Paris : L'Harmattan.
- Champy, P. et Cnie. (1995). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- Changeux, J.P. (1983). *l'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Chapman, C. et Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves. 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Montréal : Chenelière.
- Charlier, E. et Biemar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Atropos.
- Chesnais, M.F. (1998). *Vers l'autonomie. L'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Congo Belge. (1929). Organisation de l'Enseignement libre au Congo Belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Missions nationales, Bruxelles (appelé communément la brochure jaune). Repéré à [www.aequatoria.be/04common/038manuels_pdf/Org.scol.1929 .pdf](http://www.aequatoria.be/04common/038manuels_pdf/Org.scol.1929.pdf).
- Congo belge. (1952). Service de l'Enseignement, Organisation de l'enseignement libre subsidié pour indigènes avec le concours des Sociétés des Missions chrétiennes. Dispositions générales. Bruxelles. Repéré à http://www.aequatoria.be/04common/038manuels_pdf/Org.scol.1952.pdf
- Connac, S. (2012) *La personnalisation des apprentissages. Agir face à hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Connac, S. (2011). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

- D'Almeida-Topor, H. (1993). *L'Afrique au XX^e siècle*. Paris : Armand Colin.
- Davies A. (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- De Grauwe, A. (2006). *L'État et l'inspection scolaire : Analyse des relations et modèles d'action* (Thèse de doctorat non publiée). Institut d'Études Politiques de Paris. Paris.
- De Jonche, E. (1931). *L'enseignement des indigènes au Congo Belge*. Bruxelles : Institut colonial International.
- De Ketele, J.M. et Mukeni Beya, M.R. (2006). Impact des facteurs politiques et économiques sur les performances au supérieur ; cas de la République Démocratique du Congo. Dans *Cahiers africains de recherche en éducation* (n° 5), 7-20.
- De Ketele, J.M. (1989). À propos d'évaluation formative, d'évaluation sommation, d'individualisation et de différenciation dans Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Delors, J. et al. (1998). *Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission sur l'éducation pour le XXI^e siècle*. Paris : UNESCO.
- De-Mukose Tumba Tutu. (2008). *Les enfants soldats, ces machines à tuer...* Repéré à www.rezoivoire.net/reportage/article/41/les-enfants-soldats-ces-machines-a-tuer.html#.WxZQrUiFOM8
- Depover, C. et Noel, B. (1999) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF Éditeur.
- Develay, M. (2011). Figures de l'accompagnement dans Administration et éducation. *Accompagnement, accompagnements* (n° 2). Paris : AFAE.
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification à la démarche de communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

- Durkheim, E. (1995). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. Dans *Revue française de sociologie*, (n° 38-4), 759-789.
- Edinga Kadima. (1999-2000). *La politique de l'éducation en République du Congo (Zaïre) de 1960-1989*. Paris : Art.
- Ekwa, M. (1971). *Pour une société nouvelle. L'enseignement national*. Kinshasa : BEC.
- Ekwa, M. B. I. (2004). *École trahie*. Kinshasa : Cadicec.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (traduit par J.P. Murlon et S. Taussig). Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gasibirege, R.S. (1979). À la recherche d'une réforme scolaire adaptée. Dans *Zaïre-Afrique* (n° 134).
- Genthon, M. (1984) Appropriation de critères et transfert d'apprentissage, Actes du congrès de sciences anthroposociales et sciences de l'éducation. AECSE
- Gilling, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- Grandserre, S. et Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*. Paris : ESF.
- Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique dans C. Depover et B. Noël (dir.), *l'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF Éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation*,

une voie pour la réussite scolaire. Paris : ESF Éditeur.

- Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris : ESF Éditeur.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). Savoirs constitués et programmes scolaires : débats au cœur de la revue pour l'Ere Nouvelle (1922-1940). *Recherches et éducations*, (n° 4), 13-25. Repéré à :
<http://journals.openedition.org/rechercheeducations/776>
- Hameline D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF Éditeur.
- Hourst B. (2006). *À l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette.
- Houssaye J. (2002). Pédagogie: justice pour une cause perdue ? dans *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF Éditeur.
- Houssaye J. (2005). La motivation dans Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Éditeur.
- Ilenda Tryphon. (2011). *De l'école coloniale à l'école post coloniale en République Démocratique du Congo. Permanences, évolution, rupture des enjeux sociaux des savoirs scolaires* (Thèse de doctorat à l'Université Paris-Descartes). Paris
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF Éditeur.
- Institut International de Planification de l'Éducation. (2001). Site consultable sur
<http://www.iiep.unesco.org/fr>
- Iyeli Mpela I Ekoloto. (1977). *le problème de la scolarisation dans l'enseignement primaire au Zaïre* (Thèse de doctorat). Université de Paris-Descartes. Paris.
- Jézéquel, J.H. (2006). Les enfants soldats d'Afrique, un phénomène singulier. Sur la nécessité du regard historique. Dans *Vingtième siècle revue d'histoire*, (n° 89), 99-108. doi: 10.3917/ving.089.0099
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. Dans *Éducation permanente*, (n° 208) 53-64.

- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : de Broeck.
- Kant, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Éditions de poche.
- Kerlan, A., 1998, Philosophie pour l'éducation, Paris, ESF Éditeur.
- Kita Kyankeke, M. (1982). *Colonisation et enseignement. Cas du Zaïre avant 1960*. Bukavu : Ceruki.
- La Garanderie, A. de. (1988). *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion.
- La Garanderie, A. de. (1989). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Centurion.
- La Garanderie, A. de. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Centurion. †
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Lange, M.F. (2003). Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? Dans *Cahiers d'études africaines*, (n^o 169-170), 143-166. Repéré à <https://journals.openedition.org/etudesafriaines/194>
- Laveault, D. (2007). De la « Régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages dans Allal, L. et Mottier L. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Legrand, L. (2005). Les différences entre les élèves et les formes de travail dans Houssaye, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Éditeur.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Legrand, L. (1994). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Congo Vision. (2005). L'enseignement au Congo : Une remise en question. Repéré à www.congovision.com/nouvelles/page_peda1.html
- Lê Thành Khôi. (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Liz Greene, et Howard, S. (1992). *Le développement de la personnalité*. Paris : Éditions du Rocher.

- Long, D. (s. d.). Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et la pédagogie constructiviste. CRDE, 1-22. Repéré à <http://web.umoncton.ca/umcm-longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf>
- Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*. Toulouse : SEDRAP.
- Makiobo, C. (2004). *Église catholique et mutations socio-politiques au Congo-Zaïre. La contestation du Régime Mobutu*. Paris : L'Harmattan.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*. Paris : Éditions 10/18.
- Marilee Sprenger. (2010). *La différenciation pédagogique. Enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Marsat, M. (2006). Évaluation formative : une adéquation entre l'offre d'enseignement et les capacités d'apprentissage de l'élève. Dans *La nouvelle revue de l'AIIS* (n^o 32) 59-60.
- Matangila Musadila, L. (2003). *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Maus, A. (1938). Le nouveau programme de l'enseignement libre. Dans *Congo*, (n^o 5), 490-525. Repéré à <http://mukanda.univ-lorraine.fr/biblio/maus-a-le-nouveau-programme-de-lenseignement-libre-dans-congo-ndeg5-decembre-1938-p490-525>
- Maus, A. (1939). Le nouveau programme de l'enseignement libre. Dans *Congo*, (n^o 1), 1-20.
- Meirieu, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire* (2^e éd.). Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu P. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeur.

- Merlin P. (1996). *Espoir pour l'Afrique Noire*. Paris : Présence Africaine.
- Meyer G. (1995). *Profession enseignant. Évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Michelle Maudit. (2012). *Pourquoi l'école fabrique-t-elle de l'échec scolaire et de la violence ?* Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'EPESP. (2009). *Réformes du système éducatif congolais de 1960 à 1998*. Kinshasa : Secrétariat général.
- Ministère de l'éducation, de la citoyenneté et de la jeunesse du Manitoba. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage (2^e éd.)*. Repéré à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf
- Ministère de L'éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *La différenciation de l'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moal A. (1991). La médiation. Dans *Les Cahiers de Beaumont* (n^o 51-52).
- Mokonzi Bambanota, G. (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan.
- Mokonzi Bambanota, G. (s. d.). *L'éducation pour tous d'ici 2005: quelle chance de réussite pour la République Démocratique du Congo ?* Repéré à <Http://ecolecoledemocratique.org>
- Montandon C. (2002). *Approches systémiques de dispositifs pédagogiques, enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Mopondi B. (s. d.). *Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo*. Repéré à <http://www.congoforum.be/upldocs/L%20ENSEIGNEMENT%20EN%20RDC%20SELON%20LE%20PROF%20MOPONDI.pdf>
- Moumouni, A. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
- Mouzayan, O.H. (2003). *L'enfant-soldat*. Paris : Mayence.

- Mucchielli, L. (1998). *La pédagogie universitaire en question*. Repéré à <http://laurent.mucchielli.free.fr/pedagogie.htm>.
- Mukata, P. (2013). *Évaluation et accompagnement personnalisé pour une remédiation à l'échec scolaire dans les écoles secondaires conventionnées catholiques de Bukavu en République Démocratique du Congo* (vol. 1). (Thèse de doctorat). Institut Catholique de Paris, Paris.
- Mungala, A. J.B. (2000). La pédagogie universitaire : une vision et une expérience du développement en République Démocratique du Congo dans *Cahiers africaines de recherche en éducation* (n^o 1). Paris : L'Harmattan.
- Natanson, J. (2006). L'école, facteur d'exclusion ou d'intégration ? Dans *Le Portique*, (n^o 3), 1-13. Repéré à <https://journals.openedition.org/leportique/890>
- Nguidjol, A. (2007). *Le système éducatif en Afrique. Analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Noel B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Noel, B. (2001). *L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation dans Gigari, G. et Achouche, M. L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 109-118). Bruxelles : De Boeck université.
- Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Éditions Privat.
- Odimba Omakoko, A. (1999). *L'enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo (ex-zaire)*. Berlin : Petre Lang.
- Pacho, A. (2007). *Que dois-je faire ? La morale en 3D de l'enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Pasani, W., Francescato, D. (2003). *Le courage de changer*. Paris : Odile Jacob.
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.

- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?* Paris : Armand Colin.
- Perraudeau, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique.* Paris : Armand Colin.
- Perraudeau, M. (1999). *Les cycles et la différenciation.* Paris : Armand Colin-Bordas.
- Perraudeau, M. (1994). *Les ateliers d'écriture à l'école primaire.* Paris : Albin Michel.
- Perraudeau, M. (1996). *Les méthodes cognitives.* Paris : Armand Colin.
- Perraudeau, M. (1996 b). *Piaget aujourd'hui.* Paris : Armand Colin.
- Perraudeau, M. et Pagoni, M. (2010). L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif clinique pour accompagner l'élève. Dans *Recherche et formation*, vol. 63 (n^o 1), 37-50
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. Dans *Cahiers pédagogiques* (n^o 306).
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée.* Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action.* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Perrenoud P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec.* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1988). Formation à l'évaluation : entre réalisme conservateur et idéalisme béat dans M. Garther Thurler et P. Perrenoud (dir). Dans le *Cahier du Service de la recherche sociologique de Genève* (no 26), 115-131.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. Dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13 (n^o 4), 49-81. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la*

régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck Université.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris : ESF Éditeur.
- Poncelet, M., et al. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience. Repéré à www.cairn.info/revue-autrepart-2010-2-page-23.htm.
- Porcher, L. et Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation.* Paris : PUF.
- Pourtier R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Dans *Afrique Contemporaine* (vol. 3, n^o 235).
- Prost, A. (2007). *Regard sur l'éducation en France au XIXe et XXe siècles.* Paris : Belin.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues.* Paris : Seuil.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Paris : Hachette.
- Wolo Huntmacher. Quelle formation des maîtres ? Dans *Cahier de Service de la recherche sociologique* (n^o 26). Genève.
- Racle, G. (1983). *La pédagogie interactive. Au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie.* Paris : Éditions Retz.
- Rapail, G. (1973). *La relation créatrice.* Clamecy : Éditions Universitaires.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Issy-les Moulineaux : ESF Éditeur.
- Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation.* Paris : PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation.* Paris : PUF.

- Ruellan, D. (2011). *Nous, journaliste / déontologie et identité*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université.
- Scallon, G. (1996). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances dans J. Grégoire. *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive* (p. 160-173). Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Serizel, J., Roudaire, A. et André de Peretti. (2011). *Rencontre et accompagnements franco-marocains. Entretien avec Gaston Pineau*. Paris : L'Harmattan.
- Shanda, T. (2009). *Fondements culturels du retard de l'Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Soetard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Paris : ESF Éditeur.
- Sorin, N. (2002). L'élève : sujet cognitif ou sujet connaissant ? Dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (n^o 29), 85-90. doi:10.4000/ries.1880.
- Scott, G. Paris, et Linda R. Ayres. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Terry, K.P. et Doolittle, P.E. (2008). Fostering self-efficacy thought time management in online learning environment. *Journal of interactive online learning*, vol. 7 (no 3). Repéré à <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.3.pdf>
- Texier, R. (1988). *Éducation, monde d'espérance*. Lyon : Chronique sociale.
- Theberge, M. (2000). *Former à la profession enseignante*. Québec : Éditions Logiques.
- Tolimson, C. A. (2007). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Éditions d'organisation.
- Tshimanga C. (2001). *Jeunesse, formation et société au Congo-Kinshasa 1890-1960*. Paris : L'Harmattan.
- Ukelo, C. (2006). Main-d'œuvre servile et peu coûteuse des belligérants : les enfants-soldats. Dans *Les cahiers psychologie* (n^o 9).
- UNICEF. (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS 2/2001). Rapport d'analyse*. Kinshasa : UNICEF.
- Van Wing, J. (1950). L'enseignement au Congo-Belge. Critique et bilan. Dans *Société belge d'Études et d'expansion* (n^o 142).
- Verbrey, B. (2002). Enfants-soldats. Leçons apprises sur la prévention. La Démobilisation et la Réinsertion. Prevention, Demobilising and Reintegration. Dans *Africa Working paper* (n^o 23).
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une profession éducative*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Paris : Jets d'Encre.
- Vieille-Grojean, H. (2001). Conférence sur les conflits et leurs médiations : le cas de l'AF Centrale ». Colloque international à Ndjamena.
- Wolfs, J.L. (1996). Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages dans J. Grégoire. *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Xypas, C. (1996). *Éducation et valeurs. Approches plurielles*. Paris : Economica.

ANNEXES

ANNEXE 1 - LES ENTRETIENS

1.1. LES THÉMATIQUES DES DIFFÉRENTS ENTRETIENS

1.1.1. LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC

Entretien 1, Entretien 4, Entretien 6, Entretien 7

1.1.2. LA FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

Entretien 1, Entretien 2, Entretien 3, Entretien 4, Entretien 6, Entretien 7, Entretien 8, Entretien 9, Entretien 10, Entretien 11, Entretien 12, Entretien 13, Entretien 14, Entretien 15, Entretien 16, Entretien 17, Entretien 18, Entretien 19, Entretien 20, Entretien 23, Entretien 24, Entretien 25

1.1.3. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE

Entretien 2, Entretien 26, Entretien 27, Entretien 28, Entretien 29, Entretien 30, Entretien 31, Entretien 33, Entretien 34, Entretien 35, Entretien 36, Entretien 37, Entretien 38, Entretien 39, Entretien 40, Entretien 41, Entretien 42, Entretien 43, Entretien 44, Entretien 45, Entretien 46, Entretien 47

1.1.4. LA VISITE DES CLASSES

Entretien 1, Entretien 2, Entretien 3, Entretien 6, Entretien 15, Entretien 16, Entretien 17, Entretien 18, Entretien 19, Entretien 20, Entretien 21, Entretien 22, Entretien 23, Entretien 24, Entretien 25

1.1.5. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

Entretien 2, Entretien 3, Entretien 5, Entretien 6, Entretien 8, Entretien 9, Entretien 10, Entretien 11, Entretien 12, Entretien 15, Entretien 16, Entretien 17, Entretien 18, Entretien 19, Entretien 20, Entretien 21, Entretien 22, Entretien 23, Entretien 24, Entretien 25, Entretien 26, Entretien 27, Entretien 28, Entretien

tien 30, Entretien 31, Entretien 33, Entretien 34, Entretien 35, Entretien 36, Entretien 37, Entretien 38, Entretien 39, Entretien 40, Entretien 41, Entretien 43, Entretien 45, Entretien 46, Entretien 47

1.1.6. L'ÉVALUATION

Entretien 1, Entretien 2, Entretien 3, Entretien 4, Entretien 6, Entretien 9, Entretien 10, Entretien 15, Entretien 16, Entretien 17, Entretien 18, Entretien 19, Entretien 20, Entretien 21, Entretien 26, Entretien 28, Entretien 35, Entretien 36, Entretien 39, Entretien 41, Entretien 42, Entretien 45, Entretien 46, Entretien 47

1.1.7. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Entretien 2, Entretien 26, Entretien 27, Entretien 28, Entretien 29, Entretien 30, Entretien 31, Entretien 33, Entretien 34, Entretien 35, Entretien 36, Entretien 37, Entretien 38, Entretien 39, Entretien 40, Entretien 41, Entretien 42, Entretien 43, Entretien 44, Entretien 45, Entretien 46, Entretien 47

1.1.8. L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

Entretien 1, Entretien 4, Entretien 5, Entretien 20

1.2. LES DIFFÉRENTS ENTRETIENS

1.2.1. *ENTRETIEN 1 : LE COORDINATEUR ADJOINT DE LA COORDINATION CATHOLIQUE (CACC)*

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Baritegera Mwendapole Vincent. Je suis coordinateur adjoint des écoles catholiques, mais spécialement chargé de l'enseignement secondaire. J'ai terminé mes études universitaires à l'université de Lubumbashi en 1974. J'ai été professeur puis préfet pendant longtemps. En 1985, j'ai été nommé conseiller d'enseignement secondaire. Il y a quelques années que je suis coordinateur adjoint des écoles catholiques. C'est ça un peu ma brève présentation.

VOUDRIEZ-VOUS PRÉSENTER LE BUREAU DE LA COORDINATION CATHOLIQUE ?

Le bureau comme coordination catholique date des années 1960 qu'on appelait à ce moment-là inspection diocésaine des écoles mais avec la zaïrianisation ou étatisation des écoles, on a préféré parler plutôt de coordination des écoles. Elle a été longtemps dirigée par des prêtres depuis 1960 jusqu'aujourd'hui, à part que les laïcs y ont fait cas, même 20 ans, mais il y a dix ans les prêtres ont repris le service de la coordination diocésaine ; c'est en rapport avec la convention qui a été conclue entre l'église et l'État. Et cette convention stipule que l'église a le droit de regard sur la gestion des écoles bien que l'état reste le pouvoir organisateur. L'église gère au nom de l'État et c'est essentiellement dans l'esprit de pouvoir y injecter l'éducation des enfants. Non seulement l'instruction mais y injection l'esprit d'organisation et d'éducation des élèves. Et c'est dans ce cadre-là que l'État a confié à l'église la gestion des écoles. Donc l'église est une sorte de partenaire en matière d'éducation pour aider l'État à avoir une vision chrétienne au sein des écoles. Nous avons à peu près 648 écoles dont 200 écoles secondaires et 448 écoles primaires. Pour bien gérer cela, nous avons cela : les écoles sont réparties au niveau des paroisses ; chaque paroisse a un curé qui est presque le centralisateur des écoles sur le plan moral ; il est assisté par un technicien que nous appelons un conseiller d'enseignement qui lui assure le service technique. Et cela se retrouve au niveau de chaque paroisse, tandis que le bureau de la coordination est constitué de plusieurs services ; il y a le service de coordinateur, il y a le service de son adjoint, le service du secrétariat, le service du personnel et le service pédagogique, qui est composé des anciens conseil-

lers. Ils sont constitués de sept au niveau de primaire, et de quatre au niveau secondaire. Leur tâche est surtout de s'assurer de la maîtrise de la pédagogie et de l'esprit de la convention qui caractérise les différentes écoles. Ils font des visites selon un programme bien établi. Comme présentement, les conseillers du primaire sont déployés dans les écoles de la paroisse de Jomba où ils vont voir comment la rentrée est faite, comment les activités pédagogiques, financières se déroulent, comment les activités administratives se font et après le tour dans chaque école, ils vont réunir le curé et le conseiller des écoles de la place pour faire rapport de ce qu'ils ont fait et quand ils rentreront, ils vont restituer la matière au coordinateur et celui-ci, à partir des rapports qu'il reçoit de ses conseillers, il peut maintenant décider, il peut évaluer pour des actions à venir. Après Jomba, il y a certainement un autre programme qui est fait pour d'autres paroisses et cela trimestriellement et annuellement. À la fin de l'année, on réunit tous les conseillers des paroisses à Goma pour évaluer toute l'année.

Alors ces conseillers qui sont en paroisses ne peuvent pas tromper parce qu'au moins les conseillers du secondaire et du primaire qui sont au niveau du bureau de la coordination exploitent les différents rapports qui leur sont transmis, mais aussi ils auront été sur le terrain pour voir concrètement si les rapports qui leur sont envoyés par les pères sont des rapports adéquats et cela peut permettre au coordinateur d'orienter les activités à venir sur tous les plans d'éducation.

COMMENT LA COORDINATION DIOCESAINE TRAVAILLE-T-ELLE AVEC L'INSPECTION ET LA DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT PROVINCIALE ?

Le rapport c'est dans le cadre du partenariat et collaboration. Comme je vous ai dit, la structure de la convention prévoit qu'il y ait un coordinateur, mais ce coordinateur est assisté par des conseillers qui l'aident en matière technique, en matière de l'injection de l'esprit de la convention dans les écoles. Tandis que les inspecteurs de l'inspection forment un service d'État mais c'est un service d'État qui entrent dans les écoles et ils y vont par discipline, tandis que nos conseillers ne sont pas engagés par discipline. Les inspecteurs de l'inspection sont engagés par discipline surtout ceux du secondaire : l'inspecteur de mathématiques ne voit que les mathématiques, l'inspecteur ne, français ne voit que le cours à caractère de français... Ils voient comment le cours est dispensé et les actions concrètes à faire selon le programme que l'État préconise ; tandis que les conseillers soit du secondaire, soit du primaire, voient la généralité, la globalité, la manière d'enseigner et comment l'esprit de la convention est injecté dans les écoles. Les deux activités ne s'excluent pas. Elles se complètent. Et quand ils se retrouvent dans les écoles, la plupart des fois ils travaillent ensemble sur le plan pédagogique ;

ils voient ce qui est fait, ce qui n'est pas fait ; et ils se complètent pour pouvoir mener les activités d'ensemble. Sinon il y a le service que nous appelons le service de division qui est un service de représentation du ministère de l'enseignement national en province. L'inspection est un service technique du directeur de division de l'enseignement provincial. Il y a aussi le service du SECOPÉ qui est chargé du contrôle et de la paie des enseignants. Il y a aussi le service qu'on appelle le SERNIE qui est chargé de l'identification des pièces scolaires des élèves. Les autres sont des services techniques de la division provinciale de l'enseignement et tous collaborent avec les différentes écoles qu'on appelle les écoles conventionnées. Nous recevons les ordres de l'État à partir du service de la division provinciale de l'enseignement. Et elle vérifie si ces directives ont été appliquées. C'est ainsi qu'à la fin de l'année il y a des épreuves nationales d'évaluation en fonction de ce que nous avons fait. Au niveau du primaire, il y a ce qu'on appelle le test national de fin d'études, qui est une évaluation pour voir comment les élèves ont étudié ; Au niveau du secondaire, il y a les examens d'État où tout le monde doit participer ; c'est pour voir si les inspections ont appliqué le programme de l'État dans les écoles. Et à la fin de cela on donne un certificat de fin d'études primaires et à la fin du secondaire, on donne un diplôme d'État.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS COMME COORDINATEUR ADJOINT DE LA COORDINATION CATHOLIQUE DE GOMA ?

Comme coordinateur adjoint, j'aide mon coordinateur dans les activités de l'administration et dans les activités pédagogiques et financières. Mais il arrive des fois, par exemple comme les conseillers sont en paroisse dans la paroisse de Jomba, à la fin de leurs tournées au moment de la restitution, nous sommes obligés d'assister à toute la restitution pour pouvoir poser des questions sur ce qui a été fait, et ce qui n'a pas été fait et étudier ensemble ce qu'il faut faire dans l'avenir. Nous descendons aussi dans les écoles et des fois aussi dans certaines circonstances nous allons dans les écoles pour vérifier ce que les conseillers ont fait et voir aussi si les chefs d'établissements font ce que l'État nous recommande.

QUE FAITES-VOUS DANS LE DOMAINE PÉDAGOGIQUE AU NIVEAU DES ÉCOLES SECONDAIRES ?

Dans ce domaine bien précis, généralement je visite les écoles pour assister à des leçons et en assistant à la leçon je vois comment elle s'est déroulée et à la fin je termine par une formation des enseignants en rapport de ce que j'ai vu.

SUR QUOI PORTE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Je remarque une sorte de manque de formation des enseignants. Plusieurs enseignants sont des nouveaux. Les anciens ont presque disparus ; ils se sont lancés là où il y a de l'argent. Ceux qui arrivent sont nouveaux et ne sont pas suffisamment rodés en matière pédagogique des écoles. Nous constatons que plusieurs n'ont pas fait l'ISP. Ils n'ont pas la formation pédagogique pour encadrer les élèves. Quand nous faisons des visites de classe, nous vérifions les documents, notamment la fiche de préparation, le journal de classe, le cahier d'interrogation, le cahier de notes, le cahier de prévision des matières, et voir si le programme de l'état a été détaillé et si on l'a vu suffisamment. Alors, quand nous voyons qu'il y a une certaine lacune en matière d'enseignement, nous intervenons ou alors si c'est un domaine où nous ne sommes pas capable, nous faisons appel à des compétences au sein de l'école même, à un professeur qui est un peu plus doué que l'autre, nous animons une réunion pédagogique avec lui, ou alors nous pouvons faire une leçon modèle. Si c'est dans mon domaine je fais la leçon modèle ou c'est un autre domaine, je demande à un autre enseignant de procéder à une leçon de démonstration. Les autres professeurs y assistent et on fait la critique. Mais ce que nous constatons est que nos professeurs procèdent toujours à ces méthodes frontales. Ils se considèrent comme étant les possesseurs de la matière, ils viennent en classe pour dispenser la matière sans tenir compte de ce que l'élève a afin de pouvoir exploiter ce qu'il a. Les méthodes dites actives et participatives ne sont pas tellement d'application surtout pas dans les écoles secondaires. Il y a beaucoup à faire ; il nous faudrait beaucoup de recyclages pour pouvoir les encadrer dans ce domaine. Au niveau du primaire, par-ci par-là, les enseignants essaient de mettre en application les méthodes actives et participatives.

QUE FONT LES INSPECTEURS ITINÉRANTS CHARGES DE L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE SUR LE PLAN DISCIPLINAIRE ?

Ils font des rapports des visites de classe et ces rapports sont envoyés à la coordination pour nous montrer comment nos enseignants évoluent. Si on a côté un enseignant très bon, nous aussi nous allons dans la même ligne pour féliciter l'enseignant ; si l'enseignant a été mal évalué, nous intervenons pour lui demander de pouvoir améliorer. Comme ça l'enseignant voit que le service de l'inspection le suit, mais aussi le service de coordination, son gestionnaire direct, voit comment il preste. Et d'ailleurs, parmi les gens que nous promouvons, c'est soit en rapport des visites des inspecteurs, soit des visites dans les différentes écoles par les conseillers de la coordination. Ainsi, on peut promouvoir et sachant que moi je l'ai vu ensei-

gner de cette façon ; mais aussi il y a un œil d'évaluation qui nous permet de promouvoir un enseigner.

L'ÉVALUATION, ÉTANT UNE DE VOS ACTIVITÉS, JE SUIS INTÉRESSÉ DE SAVOIR COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES CONVENTIONNÉS CATHOLIQUES ?

Les évaluations des élèves c'est de part même la méthode d'ordre d'enseignement, c'est une méthode formative : l'enseignant pose des questions et au fur et à mesure qu'il enseigne il va mettre l'élève à la page. Nous avons aussi le système d'interrogation. On interroge les élèves à la fin d'une certaine période, et au fur et à mesure qu'on enseigne on prévoit des interrogations pour voir si l'enseignant répond correctement et on prend note d'appréciation pour voir comment l'enfant évolue dans le cours, et à la fin d'une période qui dure cinquante jours (au secondaire, nous avons quatre périodes) il y a des points périodiques qui montrent l'évolution de l'enfant pendant toute la période. Et la fin de deux périodes il y a ce que nous appelons les points du semestre, des examens semestriels, qui permettent de voir comment l'élève évolue. Mais à la fin de la période, on exige à ce que le chef d'établissement évalue les résultats ; voir par exemple en mathématiques, en français... comment les leçons ont été assimilées par les élèves, combien d'élèves ont réussi, combien ont échoué, et l'obligation est de pouvoir amener les élèves qui sont en dessous de 50 % à 50 % ou un peu au-delà au niveau du semestre. Et à la fin du semestre, on évalue les résultats, on délibère, pour voir combien d'élèves ont réussi afin de pouvoir envisager des stratégies pour l'amélioration des résultats scolaires. Ces stratégies doivent viser l'enseignant ; comment l'enseignant a enseigné pendant ce temps-là ; les stratégies doivent viser comment les élèves ont évolué pendant ce moment-là mais aussi doivent viser le chef d'établissement pour voir combien de fois il a visité les enseignants, combien de fois il a réuni tous les enseignants, afin que toutes les actions soient combinées pour pouvoir mener l'élève à la réussite. Alors à la fin de l'année, on a la cotation des semestres, et c'est cette cotation de ces deux semestres qui permet de dire que tel élève peut passer d'une classe à une autre ; tel autre peut redoubler ou tel élève est exclu du *cursus* scolaire, selon les résultats qu'il a obtenus. Mais nous constatons plus généralement que la moyenne de réussite des élèves varie entre 60 et 70 % dans les écoles de la ville. À l'intérieur où on a peu d'enseignants qualifiés ou presque pas d'enseignants qualifiés, on a un taux curieusement surélevé de réussite. Ce qui nous fait douter de la manière d'enseigner de ces enseignants et de ces résultats spectaculaires. Pendant que là où on a des enseignants qualifiés, les résultats sont satisfaisants, alors que les autres font même de distinction. Mais c'est ce qui

nous surprend, mais on donne comme on a reçu et l'enseignant évalue comme il a enseigné. Peut-être que ne connaissant pas toutes les méthodes d'enseignement ces enseignants sous-qualifiés, ils préfèrent donner seulement des points aux enfants pour peut-être les satisfaire.

SELON VOUS À QUOI SONT DUS CES ÉCHECS ? POURQUOI EST-CE QUE TOUS LES ÉLÈVES NE RÉUSSISSENT PAS ?

Ces échecs sont liés à beaucoup de facteurs. Il y a d'abord la confection des programmes, qui sont conçus en suivant un type élitiste, sans répondre nécessairement aux besoins de l'enfant. L'enfant n'est pas motivé lui-même. Donc ce sont ces facteurs-là du programme qui ne s'intéressent pas aux besoins du milieu qui ne répondent pas à l'aspiration de l'enfant. Et tous ces programmes sont conçus à partir d'en haut ; l'en bas n'a pas de soubassement. Nous qui sommes à la base, nous ne contribuons pas à l'élaboration de ces programmes et on ignore ce dont l'enfant a besoin. Ça c'est au niveau de la conception même du programme ; mais aussi les conditions dans lesquelles les enfants étudient sont minables : le facteur argent : beaucoup de parents n'ont pas de moyen pour faire scolariser leurs enfants. À la fin de chaque mois, les enfants sont exclus ; il y en a qui sont exclus pendant deux jours, trois jours pour aller chercher l'argent ; et quand il revient avec l'argent, la matière a avancé et l'enseignant ne revient pas sur la matière ; il y a aussi le facteur surpopulation dans les classes ; dans une classe, on va au-delà de cinquante élèves ; alors quand on a cinquante élèves ou au-delà on n'a pas le temps de s'occuper de chaque enfant pour pouvoir l'amener à la réussite. Mais aussi il y a le facteur matériel didactique qui fait défaut. On fait des leçons théoriques qui ne font pas usage du matériel didactique ; Or rien n'entre dans le cerveau qui ne passe pas par les sens. L'enfant ne pouvait réussir peut-être que s'il a touché ou s'il a vu. Mais nos enseignants font rarement recours aux matériels didactiques. Les écoles ne sont pas aussi équipées en matériels didactiques. Les enseignants eux-mêmes ne sont pas très motivés : ils touchent très peu. Ils sont payés par les parents. Et la plupart des fois il y a ce conflit entre les enseignants et les parents. Les parents qui disent aux enseignants : « c'est nous qui vous payons » et les enseignants n'en sont pas contents; il y a certains enseignants qui viennent de faire plusieurs années (trois ou cinq ans et plus) sans que l'État les reconnaisse et les mécanise. Ce manque de mécanisation les démotive. Notons que certains parents sont paupérisés. Tous ces facteurs agissent ensemble contre l'éducation de l'enfant. Et puis les enfants n'ont pas de modèle ; ceux qui ont terminé leurs études sont des chômeurs. Si vous allez au marché, vous trouvez plusieurs licenciés qui sont au marché. Parmi les motards, il y a des licenciés sans embauche. L'enfant n'a pas de modèle pour dire mais je vais étudier pour être comme celui-là. Ce n'est pas

comme dans l'ancien temps où on voyait l'enseignant comme le modèle de la société. Même l'enseignant du primaire était considéré comme le modèle de la société et on voulait étudier pour être comme lui. On voulait étudier pour être comme tel médecin ou autre. Mais aujourd'hui on termine les études, mais on n'a pas de boulot. Les enseignants sont déconsidérés par la société parce qu'ils sont pauvres. Alors les enfants sont démotivés. Parmi eux, il y en a qui ont des moyens, les as, qui sont surdoués et qui parviennent à réussir. Il y a des écoles qui font exception. Quand on voit par exemple le lycée Amani, les enfants qui arrivent là-bas, en tout cas ce sont des enfants qui sont bien encadrés et qui arrivent à faire des meilleurs résultats. Lors du cinquantenaire du lycée Amani, les gens venus des États Unis ont prouvé que le Lycée Amani fournit des meilleurs élèves qui sont aux États-Unis et qui réussissent avec grande distinction dans les facultés de médecine et des sciences. Quelqu'un pour faire de la blague a dit que le Congo forme quelque peu non pour le Congo mais pour l'extérieur.

COMMENT JUSTIFIEZ-VOUS LE SYSTÈME DE DÉLIBÉRATION DES ÉLÈVES SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE ?

C'est le système belge qui nous a poussé vers la sélection et de chercher les élites. C'est différent du système anglo-saxon qui met les élèves en sous-groupes, travaillent ensemble dans le sens de pouvoir donner des points à tout le monde, où il n'y a personne qui peut rester. Si on a donné un travail, chacun devrait être en mesure de l'avoir compris et de pouvoir passer. Le système de délibération auquel nous sommes soumis, c'est de voir comment quelqu'un a travaillé et c'est surtout ceux que nous trouvons meilleurs que nous faisons avancer au détriment des autres. Cela alors crée des antécédents qui fait qu'en fait on ne choisit que quelques-uns qui passent et les autres délaissés. Mais l'État n'a pas de mécanismes pour récupérer les autres dans d'autres métiers, dans d'autres domaines où ils peuvent évoluer. Je pourrais peut-être illustrer cela : il y a des enfants qui sont doués par exemple en éducation physique, en musique, en mathématiques ; mais chez-nous avec le système de plusieurs disciplines ; il faut considérer que l'enfant réussisse dans toutes ces disciplines pour aller au-delà ; pour pouvoir monter de classe ; mais ailleurs, il y a un système d'orientation ; si l'enfant est surdoué en mathématiques on le met dans le domaine des mathématiques et ne peut que faire que cela. J'ai connu, par exemple à Jomba trois professeurs des États-Unis qui s'étonnaient de me voir moi, en tant que chef d'établissement, assister à des leçons de mathématiques, de chimie, de biologie et autre alors que je ne suis qu'historien. Monsieur Roger GERMAIN, que j'apprécie très bien, qui me disait que chez-eux il ne fait que la chimie rien que la chimie et il ne faut pas lui demander de donner le cours de biologie. Quand je lui demandais de donner le cours

d'anglais, il me disait : « je parle bien anglais, mais je ne sais pas comment le dispenser ». Chez-nous le système nous donne trop de choses à la fois qu'on ne peut même pas maîtriser ou être spécialiste. Alors la délibération à laquelle nous sommes soumis, c'est un peu ça pour mettre ensemble, voir celui qui peut passer d'une classe à une autre mais aussi envisager des stratégies, des méthodes nouvelles pour faire réussir l'enfant. Mais ces méthodes se heurtent à un certain manque de récupération des enfants qui ne sont pas doués.

N'EST-IL PAS INJUSTE DE DONNER DES POINTS À UN ÉLÈVE QUI A ÉCHOUÉ ?

Vous touchez un domaine très important. Depuis ces dernières années, nous avons gardé le système normal où l'enfant doit garder les mêmes points dans toutes les disciplines. Si on trouve par exemple qu'au niveau d'un cours ou d'une discipline il a échoué avec 40 % on fait à ce qu'on le soumette aux examens de seconde session (examen de repêchage). Mais en dessous de 40 % il doit reprendre ce cours l'année prochaine pour réussir et passer de classe. Dans l'ancien temps, on diminuait des points dans un cours où on a réussi brillamment et on les ajoutait au cours qu'on a échoué afin de pouvoir passer de classe. Ce système n'est plus d'application. À part quelques endroits où on le fait mais dans les instructions officielles, on ne fait plus cela.

COMMENT SE FAIT LE SYSTÈME D'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES DE LA COORDINATION CATHOLIQUE ?

L'État ne donne pas aux écoles des orienteurs pour voir des capacités et des aptitudes des élèves afin de les orienter dans les domaines où ils sont capables. C'est le plan texte (les textes officiels) que cela existe mais dans l'applicabilité, nous n'avons pas d'orienteurs. Ainsi l'enfant lui-même choisit l'option de son choix. S'il a un peu plus de points en mathématiques, vous verrez suivre l'option math-physique ou la section littéraire s'il a plus de points en français. Nos professeurs n'ont pas de suivi des élèves pour dire que cet enfant est capable de faire ceci pour entrer dans tel domaine. Les orienteurs font défaut dans notre système scolaire. Et la plupart de fois vous verrez des parents qui imposent à leurs enfants les sections à suivre : commerciale, la médecine, *etc.* alors que l'enfant n'en n'a pas les aptitudes et n'y est pas sérieusement préparé. C'est ce qui explique les échecs. Dans toutes les écoles du Nord-Kivu n'ont pas d'orienteurs.

1.2.2. ENTRETIEN 2 : LE CONSEILLER D'ENSEIGNEMENT À LA COORDINATION CATHOLIQUE (CECC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Mashako Zende. Je suis conseiller d'enseignement au sein de la coordination catholique depuis 1986. Je suis D6A. J'ai un certificat d'aptitude pédagogique. Comme conseiller, je suis collaborateur du coordinateur dans le contrôle de la formation et de la moralité dans les écoles. Je dois vous dire que je ne suis pas une autorité scolaire. Je suis un collaborateur du coordinateur. Je n'ai pas le pouvoir de décision sur l'enseignant ou même sur le chef d'établissement. Dans le cas d'un manquement quelconque, j'établis un rapport, je le sou mets au coordinateur, qui est le délégué du représentant légal, qui est l'évêque. Au sein de la coordination catholique, il y a onze conseillers du primaire dont sept qui sont basés au bureau, et quatre qui sont détachés sur le terrain, et deux conseillers du secondaire. Au sein de notre coordination, nous avons dix écoles maternelles, 458 écoles primaires, 193 écoles secondaires. Au total, on a 661 écoles. Pour ce qui est des enseignants, il y en a 68 à l'école maternelle, 4 374 dans les écoles primaires, et 2 461 dans les écoles secondaires. Au total, nous avons 6 913 enseignants. Pour ce qui est des classes, nous avons 42 dans les écoles maternelles, 4 347 classes dans les écoles primaires, 1 629 dans les écoles secondaires, 6 018 classes au total. Pour ce qui est des chefs d'établissements, il y a 17 chefs d'établissements dans les écoles maternelles, 564 chefs d'établissements dans les écoles primaires, 265 chefs d'établissements dans les écoles secondaires.

EN QUOI CONSISTE VOTRE TRAVAIL COMME CONSEILLER DES ÉCOLES PRIMAIRES.

Notre travail est de visiter les écoles. Quand nous ne sommes pas en visite, nous sommes au bureau pour exploiter les rapports qui nous sont envoyés par les différentes écoles. Pendant les visites, nous envisageons les aspects administratif, pédagogique et financier. Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, nous regardons ce que fait la direction en matière pédagogique (par exemple les visites de classe, le contrôle mensuel des livres, les activités du SERNAFOR, les leçons modèles et didactiques, devoirs des enfants), la façon dont l'enseignant conduit les leçons (poser des questions, les étapes d'une leçon, les applications, devoirs à domicile...).

D'APRÈS VOUS, QUELLES SONT LES ÉTAPES D'UNE LEÇON ?

Il y a d'abord la révision qui commence une leçon ou le rappel. Après le rappel, intervient le développement de la leçon et vient enfin l'application. Dans le développement d'une leçon, il y a la partie qui concerne l'enseignant et celle qui concerne l'élève. Il y a l'analyse et la synthèse. Pour l'application se fait par des exercices préparés par l'enseignant ou les exercices qui sont dans les manuels.

SELON VOUS, COMMENT PEUT-ON PROCÉDER POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Pour le moment, par rapport aux années antérieures, nous utilisons les méthodes actives et participatives, c'est-à-dire que ce qui est fait l'élève est mieux compris que ce qui est donné par l'enseignant. Les élèves se mettent en sous-groupes, ils se choisissent un modérateur, un gardien du temps, un gardien de la parole et un rapporteur. Chaque membre du sous-groupe donne sa contribution. L'enseignant fait la mise au point en tenant compte de la présentation des travaux des sous-groupes. L'importance de ces sous-groupes en est que ce que l'enfant fait vient de lui-même.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION AU SEIN DE LA COORDINATION CATHOLIQUE ?

Au sein de notre coordination, il y a des évaluations qui sont faites par les enseignants. Parce qu'après chaque leçon, il doit y avoir une application. Il y a l'évaluation qui est donnée par le directeur ; après avoir fait ses visites, il peut constater des lacunes et il peut évaluer le comportement des élèves dans les différents degrés. Il y a l'évaluation qui est faite par les conseillers d'enseignement dans nos paroisses. Il est important de signaler aussi l'évaluation trimestrielle. C'est-à-dire, les enseignants composent les examens, les directeurs les contrôlent, le conseiller centralise le tout et envoie les questionnaires à la coordination. À ce niveau, les conseillers de la coordination font le tri. Partant de ce questionnaire qui nous a été envoyé, nous faisons le tri. Nous renvoyons sur le terrain les questions qui ont été triées.

1.2.3. ENTRETIEN 3 : LE CONSEILLER D'ENSEIGNEMENT À LA COORDINATION CATHOLIQUE (CECC)

VOUDRIEZ –VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle GASHEKERO GERVAIS. Je suis conseiller d'enseignement chargé des écoles primaires dans la coordination catholique. Je suis détenteur d'un diplôme des humanités pédagogiques. Cela fait trente ans que je suis conseiller d'enseignement. Après l'obtention de mon diplôme des humanités, j'ai enseigné à l'institut Mahano de RUGARI comme professeur. Et de là on m'a nommé directeur de l'école primaire de Jomba. Quelques années j'ai été promu conseiller de l'enseignement à la coordination catholique pour aider la coordination à faire avancer l'enseignement dans notre diocèse.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS COMME CONSEILLERS DE L'ENSEIGNEMENT ?

Comme conseiller, je visite les écoles pour aider les directeurs et les enseignants. Les activités de l'enseignant sont : la planification de ses activités et la préparation de ses leçons. Il doit aussi conduire ses leçons et évaluer les méthodes qu'il utilise pour aider ses élèves à assimiler la leçon. Il doit aussi évaluer les connaissances et les acquis de ses élèves. S'il trouve une difficulté quelque part, il doit changer les méthodes d'enseignement. Le directeur doit aussi aider ses enseignants à donner cours convenablement. Les conseillers de l'enseignement ont comme rôle d'aider les directeurs et les enseignants à réaliser leurs tâches comme il se doit.

COMMENT EST-CE QUE VOUS LES AIDER À REMPLIR LEUR TACHE ?

On entre dans une classe pour visiter le directeur et les enseignants. Pour ce qui concerne la direction, la visite porte sur trois points à savoir : l'administration, la pédagogie et les finances. Pour ce qui est de la visite de l'enseignant, on se met derrière la classe et on suit le déroulement de la leçon. On suit comment le maître conduit la leçon. Nous regardons aussi la manière dont il a préparé la leçon. Il s'agit donc d'une inspection administrative et pédagogique. Quand nous constatons que l'enseignant se perd quelque part, nous nous référons au programme national ainsi qu'aux différentes méthodes d'enseignement, alors nous le corrigeons en lui montrant comment il doit conduire sa leçon et les méthodes qu'il doit utiliser pour conduire sa leçon à une fin utile. Après avoir visité toute l'école, nous réunissons tous les enseignants et nous faisons l'animation pédagogique au cours de laquelle nous montrons aux enseignants les points positifs et négatifs que comporte leur manière d'enseigner. Pour les

points positifs, nous les encourageons et les félicitons mais pour les points négatifs, nous donnons des corrections.

QUELLES LACUNES AVEZ-VOUS TROUVÉES CHEZ LES ENSEIGNANTS ?

Il est vrai que nos enseignants sont mal formés contrairement aux anciens enseignants. Aujourd'hui il peut quitter la section commerciale et il entre directement en cinquième et sixième pédagogiques. La base est déjà coupée. Nous avons des difficultés avec des enseignants qui n'ont pas suivi un *cursus* normal de la pédagogie. Alors quand nous constatons ces cas, nous demandons aux directeurs de suivre, de multiplier des visites, d'être chaque fois à côté pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner. Nous essayons de les encourager à visiter régulièrement leurs enseignants. C'est ce que nous appelons des visites orientées. Un directeur bien averti peut connaître la manière dont se fait la conjugaison dans toute son école. Alors il va en troisième, en quatrième, cinquième et sixième et suit les mêmes leçons de conjugaison et à après la visite, il appelle les enseignants qu'il a visités et va leur montrer la bonne méthodologie spéciale de la leçon de conjugaison. Il peut inviter un enseignant chevronné et lui demander de donner une leçon que les autres enseignants peuvent prendre comme modèle.

QUELLE DIFFÉRENCE Y-A-T-IL ENTRE LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE ET LE CONSEILLER D'ENSEIGNEMENT ?

La différence est que les conseillers pédagogiques ont le rôle d'orienter les élèves selon leurs aptitudes. Les conseillers d'enseignement ont le rôle de suivre la façon dont l'enseignement est dispensé et, le cas échéant, apporter des corrections.

QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS AVEZ DÉVELOPPÉS PENDANT VOS SÉMINAIRES DE FORMATION AVEC LES ENSEIGNANTS ?

Je prends par exemple au niveau du primaire, là il y a quinze disciplines dont quatorze ont des objectifs spécifiques conformément au programme national et la religion qui n'a pas d'objectifs. Pour le cours de religion, il est prévu des recommandations. Il revient aux organisateurs de l'adapter au niveau des élèves. Les quatorze disciplines qu'on enseigne à l'école primaire sont subdivisées en trois groupes : il y a des activités linguistiques (c'est le français), d'éveil scientifique (géographie par exemple), d'éveil esthétique (dessin, chant-musique et gymnastique). C'est surtout ça qui attire mon attention. Vous constatez que les enseignants négligent les cours de dessin, musique, gymnastique, travail manuel *etc.* Alors pendant nos visites nous mettons l'accent sur ces cours en montrant leur importance sur l'éducation des

enfants. Dans notre pays, les gens qui se sont intéressés à la musique et au dessin gagnent bien leur vie. Nous ne devons pas donner seulement beaucoup d'importance au français, aux mathématiques, à la géographie, etc. mais devons aussi valoriser les petits cours parce qu'ils permettent aussi de gagner la vie. À part la sensibilisation des enseignants sur l'importance de ces petits cours qu'ils aiment négliger (dessin, musique, travail manuel), nous leur parlons aussi, pendant les animations pédagogiques, de la maîtrise du programme national. Dans le programme national on a tout : les objectifs, la finalité, les buts, les objectifs généraux pour chaque discipline et les objectifs spécifiques pour chaque matière à enseigner. Il y a aussi les directives méthodologiques d'enseignement. Mais combien d'enseignants maîtrisent la méthodologie ?

COMMENT L'ENSEIGNANT DOIT-IL PROCÉDER POUR AMENER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

L'enseignant doit enseigner de façon, de façon concrète. Il doit utiliser les matériels didactiques : l'enfant doit palper, il doit toucher, puisque rien n'entre dans la tête sans passer par les sens. L'enfant ne va pas oublier la leçon qu'il a apprise par les sens. Il doit avoir coûté que coûtent les matériels didactiques et les utiliser convenablement. Mais une chose est de choisir le matériel didactique, l'autre chose est de savoir l'utiliser. Nous demandons aux enseignants de choisir le matériel qui est approprié à la leçon et de l'exploiter correctement pour que l'enfant puisse comprendre.

SUR QUOI PORTE LE CHOIX DU MATÉRIEL ?

Prenons un exemple : au lieu de prendre la carte géographique du Congo, Si je vais enseigner l'hydrographie du Congo, j'amène la carte de la population du Congo. J'ai mal choisi. Il faut que quand les enfants voient le matériel, ils puissent découvrir le sujet avant que je ne le fasse. Je prends un autre exemple de la botanique : aujourd'hui il est conseillé d'utiliser les méthodes actives et participatives, c'est-à-dire il s'agit des méthodes qui préconisent l'interaction entre le maître et les élèves, les élèves entre eux. Elles mettent l'enfant au centre de la formation. C'est lui qui doit découvrir ce qu'il doit apprendre ; le maître n'est là que pour l'aider. Je donne l'exemple d'une leçon de botanique. Je peux dire aux élèves que demain nous aurons la leçon sur les différentes parties d'une plante. C'est ça la leçon du jour. À la veille je demande aux enfants d'amener une plante avec toutes ses parties. Quand nous sommes à l'école et que nous nous mettons parce qu'il ne faut pas l'amener... Les leçons d'observation comme la botanique se donnent dans la nature et non pas entre les quatre murs.

Au moment de la leçon, je demande aux élèves : « observer votre plante ». Au moment de l'observation, ils découvrent et saisissent. Je peux au besoin leur demander de travailler en sous-groupes. Après le travail en groupes, je peux leur demander : « qu'est-ce que vous avez vu ? ». Certains peuvent dire nous avons vu des feuilles, d'autres peuvent dire des... Il y a une entraide. Mais les enfants ont déjà trouvé eux-mêmes et le sujet et les différentes parties de la leçon.

QUE SIGNIFIE METTRE L'ENFANT AU CENTRE DE L'ENSEIGNEMENT ET COMMENT ?

Mettre l'enfant au centre de l'enseignement, veut dire que c'est l'enfant qui doit être au centre de la formation. Cela n'est possible que si l'enseignement est intéressant. Il faut que la leçon soit donnée sous formes de jeu. Parce que les enfants aiment les jeux. Cela peut lui éviter la distraction et le motiver de suivre la leçon.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS NOTRE COORDINATION ?

Normalement chaque enseignant compose le questionnaire en tenant compte de ce qu'il a enseigné. Les directeurs se mettent ensemble au sein des UPP (Unités Pédagogiques Paroissiales).

1.2.4. ENTRETIEN 4 : L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DU BUREAU DE LA COORDINATION PROTESTANTE (EPBCP)

VOUDRIEZ –VOUS VOUS PRÉSENTER AINSI QUE VOTRE BUREAU DE COORDINATION ?

Je m'appelle Bashavu Elias ; je suis le coordinateur des écoles conventionnées protestantes de la CEBZE, donc le baptiste depuis 2003. CEBZE signifie Communauté des Églises Baptistes du Congo Est. Au niveau de notre coordination, je gère 182 écoles primaires, 86 écoles secondaires, au total c'est 268 écoles qui sont sous ma responsabilité. Nous avons 2 272 enseignants (hommes et femmes) ; Quant aux élèves, à l'école primaire, nous avons 51 952 élèves... Nous travaillons dans la ville de Goma, dans les territoires de Nyiragongo, de Rutshuru, de Masisi et de Walikale. Nous organisons les sections suivantes : la section littéraire dans une école, la section scientifique dans quatre écoles, la section pédagogique dans 53 écoles, la section commerciale dans 7 écoles, la section sociale dans 29 écoles, la section coupe-couture dans 2 écoles, la section vétérinaire dans une école, la section agriculture dans une école et la section nutrition dans deux écoles. Nous avons 22 agents répartis dans différents services : il y a d'abord le bureau du coordinateur, le bureau du service du personnel, le bureau du service pédagogique, le bureau de l'approvisionnement, le bureau des statistiques, le bureau de la comptabilité et le bureau des conseillers d'enseignements qui sont considérés comme des inspecteurs au niveau de notre coordination.

À PART VOTRE COORDINATION, Y A-T-IL D'AUTRES BUREAUX DE COORDINATION PROTESTANTE ?

Oui il y en a. Il y a la coordination protestante de la huitième CEPAC. (Les pentecôtistes). Il y a une autre coordination des autres baptistes qui sont séparées de nous vers les années 1960. Ce sont des dissidents. Il y a d'autres petits bureaux qu'on appelle des conseilleries résidentes. Toutes ces coordinations protestantes sont chapeautées par une coordination provinciale protestante.

COMMENT EST-CE QUE VOUS TRAVAILLEZ AVEC L'INSPECTION PROVINCIALE ET LA DIVISION PROVINCIALE DE L'ENSEIGNEMENT ?

Les inspecteurs de l'inspection provinciale de l'enseignement nous aident à évaluer le niveau des enseignants, à organiser des formations, des recyclages et à détecter s'il y a des problèmes pédagogiques et administratifs. Ils nous font rapport pour que nous puissions chercher des

solutions. Ces inspecteurs traitent avec la grande coordination quand il y a des problèmes généraux qui concernent toutes les coordinations communautaires. S'il s'agit d'un problème spécifique à une coordination, il s'adresse directement à cette coordination.

QUEL EST LE TRAVAIL DE VOS CONSEILLERS D'ENSEIGNEMENT ?

Ils vulgarisent l'application des instructions que nous donnons, font aussi des visites et des formations pédagogiques comme les inspecteurs.

EN QUOI CONSISTE L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE QUE FONT VOS CONSEILLERS ?

Les conseillers d'enseignement commencent par la visite des enseignants. Après avoir terminé, s'ils constatent des failles ou des problèmes, ils organisent des séances d'animation pédagogiques pour trouver des solutions à ces manquements qu'ils constatent.

PUIS-JE SAVOIR LES THÈMES QU'ILS DÉVELOPPENT PENDANT LES SESSIONS D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES PROFESSEURS ? ILLUSTREZ CELA PAR QUELQUES EXEMPLES ?

Par exemple les méthodes actives. Il y en a qui n'ont pas de notions là-dedans ; la méthodologie d'une discipline. Quand un chef d'établissement envoie des rapports à notre bureau, nous les exploitons pour voir s'il y a des problèmes d'ordre pédagogique et administratif.

QUE SIGNIFIE ÊTRE AU CENTRE DE LA FORMATION ?

Cela veut dire que tout ce qu'on fait doit viser l'intérêt de l'enfant, l'amélioration des acquis de l'enfant.

DE QUOI DOIT-ON TENIR COMPTE POUR POUVOIR PRIVILÉGIER LES ACQUIS DE L'ENFANT ?

Il faut d'abord connaître l'enfant ; Il faut connaître son niveau, ses besoins, ses problèmes pour pouvoir concevoir ce qui lui convient.

COMMENT EST-CE QUE LES INSPECTEURS DE L'INSPECTION PROVINCIALE FONT L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE DANS VOS ÉCOLES ?

Ils animent sur l'éducation à la paix, sur le respect des instructions, sur les méthodes pédagogiques, et aussi sur les branches mêmes. Parce que tous ceux qui enseignent dans les écoles secondaires ne sont pas qualifiés. Il y a des sous qualifiés pédagogiques, et des sous-qualifiés

sur le plan scientifique. S'il trouve que sur le plan scientifique, il enseigne des faussetés, c'est-à-dire des choses qui ne sont pas vraies, alors il corrige. Il leur montre ce qu'il faut faire. Nos conseillers d'enseignement font aussi des animations ; c'est pourquoi j'ai fait appel à un d'eux, Gatsimbanyi Sakabaka, pour qu'il dise ce qu'ils font. Après les visites des classes, après l'inspection administrative, nous entrons, nous faisons des animations et nous traitons beaucoup des points. Il y a les méthodes actives et participatives, l'importance des points scolaires, la gestion d'une école, les organes de gestion qui sont utilisés pour gérer une école ; Il y a beaucoup des organes de gestion : le conseil des parents, le conseil de discipline, *etc.*, l'éducation à la paix. Après avoir visité deux ou trois enseignants, nous faisons l'animation pédagogique en présence des chefs d'établissements, pour que les enseignants sachent ce qu'ils doivent faire. À part cela, nous parlons de l'importance de l'utilisation des matériels didactiques ; et comment ils peuvent s'en fabriquer, surtout que dans nos écoles, nos milieux, il n'y a pas de matériels didactiques. Nous leur parlons aussi de la documentation, car la plupart de nos écoles n'ont pas de la documentation. Nos écoles n'ont pas de manuels scolaires, de matériels didactiques. Nous leur montrons comment ils peuvent travailler avec les écoles voisines qui ont des manuels, des matériels didactiques ; parfois nous invitons les chefs d'établissements à venir se documenter auprès des écoles qui ont des manuels. Avec les conflits interethniques, avec les guerres à répétition, les écoles ont été pillées, incendiées. Des fois nous demandons aux chefs d'établissements de voir comment pallier à cette situation pour que l'enseignement soit de bonne qualité. Toutes les écoles ont été pillées et les problèmes que nous éprouvons est que tous les parents ont été appauvris par les guerres si bien qu'ils n'ont plus de recettes. Dans d'autres provinces de la RDC, il y a la paix, mais dans celles de l'Est de la RDC, il y a encore des conflits. Beaucoup de rebellions et de forces négatives se sont multipliées et cela a comme conséquences des enlèvements, des assassinats, des déplacements massifs des populations, *etc.* Les parents se sont appauvris par les guerres, et pourtant ce sont eux qui payent la prime des enseignants. Parce que les salaires que l'État donne ne suffisent pas. Et la grande partie de nos écoles ne sont pas toutes mécanisées. Même ceux qui sont mécanisées, ne sont pas toutes subsidiées. Vous voyez que les parents ont une grande charge pour donner tout ce que demande l'enseignement. Même si les matériels peuvent être disponibles, avec quoi peut-on les acheter ? Les parents ne parviennent pas à donner aux professeurs une prime suffisante, pour leur faire vivre de façon décente. L'enseignant est obligé de se débrouiller autrement, parce que ce qu'il reçoit des parents ne lui permet pas de nouer les deux bouts du mois. Cette prime, minime, soit-elle, fait fonctionner les écoles. Si

cette prime s'arrête, les écoles vont fermer les portes. L'État paye à chaque professeur moins de cent dollars et les payent suppléent.

VOUS AVEZ DIT QUE PENDANT VOS ANIMATIONS VOUS PARLEZ DE LA GESTION D'UNE ÉCOLE. QU'EST-CE À DIRE ?

Quand nous leur parlons de la gestion d'une école, nous leur parlons de la façon de tenir les documents pédagogiques, financiers, mais aussi les organes qui aident les chefs d'établissements à bien gérer l'école, pour la bonne gouvernance de l'école. Dans le cadre de la bonne gouvernance, il faut faire fonctionner les organes. Le chef d'établissement décide avec le comité de gestion, le conseil de parents, le conseil de discipline, le gouvernement des enfants, l'aumônerie chargée de l'animation spirituelle des élèves. Dans une école où il y a une bonne gouvernance, tous ces organes se retrouvent autour d'une table pour prendre ensemble des décisions.

QUE SIGNIFIE SERNAFOR ?

SERNAFOR signifie service national de formation là où on essaie d'aider les enseignants. Parce que les enseignants sont en général des sous qualifiés. Nous avons des qualifiés qui encadrent des sous-qualifiés. Les professeurs se regroupent selon les unités pédagogiques : les qualifiés en mathématiques ou en français par exemple forment, au sein de ces unités pédagogiques, ceux qui ne sont pas qualifiés dans ces disciplines spécifiques. Ce qui se fait dans les unités pédagogiques précitées, se fait également dans celles de géographie, d'anglais, d'histoire, *etc.* il y a une unité pédagogique pour chaque discipline. Les professeurs se mettent ensemble, surtout pour les classes parallèles, s'il s'agit de faire l'évaluation pour rédiger et composer les mêmes questions. On profite des activités de SERNAFOR pour faire ensemble la répartition des matières, les fiches de préparation détaillées.

POUVEZ-VOUS ÉNUMÉRER QUELQUES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES QUE VOUS ENSEIGNEZ AUX PROFESSEURS ?

En gros, cette méthode est utilisée surtout au niveau du primaire. Pour les écoles secondaires, il y a des travaux en groupes, l'étude des cas, il y a plusieurs... Dans ces méthodes actives et participatives, il y a des techniques pour faire travailler l'enfant, soit en groupe, soit individuellement. Avec ces méthodes, il y a moyen de changer et de faire travailler les élèves.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PROTESTANTES ?

Elle se fait à l'issue de la leçon. Après une leçon de trente minutes au secondaire, il y a évaluation lors de l'application. On donne des interrogations, soit écrites soit orales ; ces interrogations sont notées. À l'école primaire il y a six cotations, au secondaire il y a quatre périodes ; à part cela, il y a évaluation lors des examens trimestriels au primaire, semestriels au secondaire ; il y a l'évaluation de fin d'année ; il y a évaluation lors des examens de repêchage ; mais à part cela il y a évaluation au niveau national ; au niveau du primaire il y a l'UNAFEC et au secondaire il y a les examens d'État. UNAFEC signifie Examen National de fin d'études primaires. Cette évaluation nationale est supervisée par l'inspection. C'est l'apanage de l'inspection. Pour donner les certificats, pour donner les diplômes d'État, cela est l'apanage de l'inspection. Les examens viennent de la capitale, de l'inspection générale et sont soumis par l'inspection mais dans le cadre de les passer, on nous fait participer aussi. L'absence totale des bibliothèques ; les enseignants n'ont pas de bibliothèque ; les élèves n'en ont pas aussi. Le manque de bibliothèque, le manque de manuels, manque de matériels didactiques constitue un problème sérieux dans l'enseignement.

COMMENT SE FAIT L'ORIENTANTION SCOLAIRE DANS VOS ÉCOLES PROTESTANTES ?

L'orientation scolaire c'est l'apanage de l'inspection et de la division. Ce service n'existe pas au niveau de notre coordination. On ne peut pas orienter les élèves qui se trouvent à Katoyi alors que dans leur milieu, il n'existe qu'une seule option, une seule section dans le milieu. Pas d'argent pour aller à Goma. Comment peut-on loger ces enfants. Pas de moyen. Ces élèves de ce milieu sont condamnés à être orientés dans l'école de la place. Ce service pour nous n'est pas fonctionnel et opérationnel. Personne ne peut orienter les élèves qui devraient aborder l'enseignement technique dans un milieu où il n'y a que la section pédagogique. La section littéraire ne se trouve qu'à Goma. À l'intérieur, qui va enseigner le latin ? Il n'existe pas des gens spécialisés pour ce service. Mais aussi la présence des sections dans le milieu pour que chaque enfant puisse se retrouver dans son domaine n'existe pas. Tout le monde est condamné à être... Quand nous avions ce qu'on appelait cycle d'orientation, on orientait les élèves après la deuxième année secondaire. Actuellement ce cycle est déjà supprimé. Nous avons l'enseignement général. Il s'appelait dans le temps cycle d'orientation. Ça n'existe plus. Chacun s'oriente vers le choix de ses parents vers l'école qui existe dans le milieu. L'enfant est condamné à suivre la section qui est organisée dans son milieu. Au niveau de

test, on avait prévu qu'il y ait un test qui faciliterait l'élève à être orienté. La première année qu'on avait essayé ce système, quelques parents avaient résisté parce qu'ils n'avaient pas de moyens d'envoyer les enfants dans la section qui était éloignée de chez eux. Ils ont préféré l'envoyer dans une école proche qui ne coûte pas cher.

1.2.5. ENTRETIEN 5. LE SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL (SOSP)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER AINSI QUE LE SERVICE DANS LEQUEL VOUS TRAVAILLEZ ?

Je réponds au nom de Donatien Bisaga Kavuna. J'anime le service d'orientation scolaire et professionnel à la direction provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté. La division, ce que nous appelons ici chez-nous la direction, de l'enseignement, représente le gouvernement et l'inspection est un service technique au même titre que le SEMI et le SECOPE. Nous collaborons, mais pour ce qui est de la préséance, c'est la division qui répond directement au gouvernement national et aussi au gouvernement provincial pour le moment parce que c'est une structure qui s'est interposée depuis un certain temps. Pour ce qui est de mon niveau d'études, j'ai une licence en orientation scolaire et professionnel. J'assume la fonction de conseiller principal provincial en orientation scolaire et professionnel depuis 2005. La province éducationnelle du Nord-Kivu 1 se trouve ici à Goma avec chef-lieu Goma ; la province éducationnelle du Nord-Kivu 2 c'est Butembo. Mais d'autres provinces n'ont pas connu ça comme la province du Sud-Kivu. Il n'y a qu'une seule province éducationnelle. C'est pourquoi là on parle encore de la division de l'enseignement primaire et secondaire.

COMMENT SE FAIT L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF ?

Dans notre système éducatif, l'orientation scolaire est encore en difficultés. Nous avons un problème de carence en ressources humaines. Ce n'est pas partout où on a les conseillers d'orientation formés. Par exemple ici chez-nous pour notre province éducationnelle du Nord-Kivu 1, je suis l'unique conseiller d'orientation qui travaille dans l'enseignement comme conseiller d'orientation, moi je suis au niveau provincial, mais au niveau de la sous-division il n'y en a pas, alors qu'on devait en avoir aussi, selon l'organigramme. Au niveau des coordinations on devrait aussi avoir des conseillers d'orientation ; il n'y en a pas jusque-là ; et au niveau des établissements d'enseignement primaire et secondaire, même maternel, nous n'avons pas là aussi des conseillers d'orientation. Cela cause des problèmes ; parce que moi personnellement, je ne sais pas me retrouver à tous les niveaux.

DEPUIS QUAND EST-CE QUE CE SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE A COMMENCÉ ?

Ce service d'orientation scolaire a été mis en place en 1956 dans notre pays. Ce service a été créé pour la sélection des enfants qui devaient entrer dans l'enseignement secondaire. Malheureusement avec les événements qui ont émaillés l'accession de notre pays à l'indépendance, les spécialistes qui étaient de nationalité belge sont partis et le centre d'orientation scolaire et professionnel s'est retrouvé sans spécialistes. C'est ainsi que ce service a fermé les portes en 1960. Il a été recouvert en 1962 avec l'arrivée d'un expert de l'UNESCO qui a essayé d'animer encore le service. Mais le service de l'orientation a pris vraiment de l'ampleur avec la création de ce que l'on appelait le cycle d'orientation. Avec la création du cycle d'orientation, on a dit qu'il faut que le service puisse fonctionner convenablement. Mais comprenez qu'avec la création du cycle d'orientation, le problème a continué à se poser puisqu'il n'y avait pas de spécialistes formés. À l'époque coloniale, nous avions des spécialistes formés. À part cela, nous nous sommes retrouvés avec une masse d'enfants ; alors c'était difficile qu'une personne puisse encadrer 70, 80 enfants en première année, 80 enfants en deuxième année. L'enseignement à l'école colonial était trop sélectif. Ce n'est pas n'importe qui entrait à l'école secondaire ; et d'ailleurs en un certain moment on parlait de l'enseignement sélectionné pour parler de l'enseignement secondaire. Mais avec la libéralisation de l'enseignement après les années 1960 on a cherché à donner la chance à chaque enfant d'étudier. Alors on s'est retrouvé devant une pléthore d'enfants en l'école secondaire et avec beaucoup d'écoles primaires avec moins d'écoles secondaires ; Alors on s'est retrouvé devant une grande masse d'enfants à l'école secondaire au cycle d'orientation, notamment. C'était parmi les difficultés d'organisation de service là. Mais vers les années 1974, le pays a ouvert une filière d'études à l'Institut Pédagogique National pour former les spécialistes en Orientation scolaire et professionnel. Mais malheureusement en 1981, avec une décision d'État, qui était celle de MPR de l'époque, on a supprimé le cycle d'orientation ; en supprimant le cycle d'orientation, le service d'orientation a eu un coup dur, puisque c'est là qu'il travaillait principalement. Il travaillait en première et en deuxième année pour essayer de préparer les enfants, les observer pendant deux ans et les aider à embrasser une filière d'étude ; alors là...

SI LE SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL N'EST PAS OPÉRATIONNEL DANS NOS ÉCOLES, QUELLES EN SONT LES CONSÉQUENCES DANS LE CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES ?

Il faut d'abord relativiser les choses sous d'autres cieux, notamment à Kinshasa, Bas-Congo, Bandundu ; les conseillers d'orientation sont très nombreux. On a formé beaucoup de conseillers en orientation scolaire et professionnel à L'Institut Pédagogique National (IPN) mais on n'avait pas étendu la formation dans d'autres établissements. La conséquence est que les enfants ne sont pas encadrés. Puis que le problème qui se pose au niveau de l'école, ce n'est pas seulement le problème pédagogique ; ce n'est pas seulement le problème administratif, mais aussi le problème de la prise en charge psychologique des enfants. On peut se retrouver en classe avec les enfants ; l'enseignant a tendance à les prendre au même pied d'égalité ; alors qu'il y a des particularités ; par exemple l'enfant qui a vu leur case incendiée le soir ne pourra pas étudier dans les mêmes conditions que les autres. Il est déjà traumatisé. Alors un enfant qui est traumatisé comme ça a besoin d'une prise en charge ; si on ne le prend pas en charge psychologiquement, les résultats peuvent dégringoler ; il peut échouer. Il abandonne carrément les études et il se verse dans la délinquance. Tout ça parce que il n'y a pas eu quelqu'un pour l'aider sur le plan psychologique. Pour l'enseignant aussi la tâche n'est pas très aisée surtout quand on doit enseigner les enfants qui ne sont pas dans les mêmes conditions. Pour lui il ne s'intéresse qu'à la transmission des connaissances. Mais il a de difficultés parce que un enfant peut somnoler en classe parce qu'il a des difficultés ou il a passé la nuit sans manger ; l'enseignant enseigne mais en réalité l'enfant n'est pas en train de suivre. Ou tout simplement l'enfant est malade, mais l'enseignant ne comprend pas qu'il doit l'orienter eh eh ; puisqu'il est prévu dans la série d'orientation il est prévu au niveau de l'école un service d'orientation et dans ce service d'orientation, on devrait avoir un médecin scolaire. Ce n'est que l'enfant a fait la fièvre ou fait les maux de tête qu'on doit l'envoyer tout de suite à la maison, mais si on peut le prendre en charge, faire les premiers soins au niveau de l'école, ça peut l'aider en entendant que les parents prennent la relève. Donc comprenez que c'est tout un service ; quand on parle du service d'orientation, il y a d'abord le conseiller d'orientation qui est le spécialiste formé, le chef d'établissement qui est membre aussi de la cellule d'orientation, l'enseignant titulaire qui est membre de la cellule d'orientation ; au niveau secondaire on peut prendre les enseignants des branches dites principales ; mais aussi il y a un médecin scolaire, et l'assistant social qui a le rôle d'être en contact avec la famille. Puisque pour qu'on puisse suivre l'enfant convenablement au niveau de l'école, on doit aussi se rendre compte des ressentis familial : comment l'enfant vit en famille, quels sont les rapports qu'il a avec les autres

membres de sa famille, avec l'entourage, les parents aussi ; au besoin voir la profession des parents ; puisque un enfant peut avoir des difficultés à l'école parce que la famille n'est pas aisée ; ce qui expliquerait pourquoi l'enfant manque tantôt une fourniture scolaire... Tout cela joue sur la progression scolaire de l'enfant.

EN TANT QUE SPÉCIALISTE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL, COMMENT PEUT-ON AIDER LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Pour aider les élèves à assimiler la leçon, moi comme spécialiste en orientation scolaire et professionnel, normalement devrait être placé dans de bonnes conditions psychologiques. Puis que l'enfant peut être intelligent ; il peut avoir des aptitudes dans un domaine bien déterminé ; mais il y a des difficultés puisque là il y a des problèmes. Un enfant peut être intelligent mais peut avoir de difficultés tout simplement puisqu'au niveau de la famille il y a quelque chose qui ne marche pas. Peut-être que les parents sont en conflit. Un enfant peut somnoler en classe et quand vous lui posez la question il dira : mes parents se sont battus toute la nuit. Voilà... il faut placer les enfants dans de bonnes conditions pas seulement matérielles mais aussi dans de conditions psychologiques pour qu'il puisse travailler convenablement. Les enfants qui sont par exemple en conflit dans les milieux où il y a la guerre ne progressent pas convenablement quand ils s'imaginent que le soir on risque de fuir. Quand un enfant a passé la nuit dans la brousse, comprenez qu'il ne peut pas donner le meilleur de lui-même. Les gens qui peuvent prendre ces enfants en charge sur le plan psychologique, et qui peuvent les aider ce sont les psychologues et les conseillers d'orientation.

QUEL EST LE FONDEMENT PHILOSOPHIQUE DE CE SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL ?

Ce service-là nous jouons sur deux points : il y a d'abord le choix de l'option d'études, et ce que les gens savent. Ils croient que l'orientation scolaire c'est seulement le choix d'une section d'études. Mais il y a aussi ce problème d'adaptation. Un enfant peut être à l'école primaire. Il n'a pas besoin qu'on lui choisisse une section d'études. Mais il a besoin d'être aidé pour qu'il s'adapte dans son milieu scolaire. Parce que s'il ne s'adapte pas à son enseignant, à son milieu scolaire, il peut fuir. On ne dira pas qu'il a démerité parce qu'il est intelligent, mais tout simplement il n'y a pas eu quelqu'un pour l'aider pour qu'il puisse s'adapter au système d'enseignement. Et alors quand l'enfant arrive au moment de démarrer avec une distinction d'études pour une spécialité, à ce moment-là il a encore d'être aidé pour qu'il puisse embrasser une filière utile qui correspond réellement à ses aptitudes, à ces goûts, à ses intérêts. Ce

que les gens semblent ignorer c'est le problème d'adaptation scolaire. C'est à ce titre là qu'on a besoin de l'orientation scolaire à tous les niveaux. Même à l'école maternelle, à l'école primaire, on a besoin de l'orientation scolaire. Puisque les gens qui ne sont pas bien informés, quand on leur parle de l'orientation scolaire voient seulement la deuxième année secondaire puisque c'est à ce moment-là que l'enfant va commencer la section d'études, parce qu'il vient de finir la deuxième année ; ils oublient que même au niveau de la première année, et même à l'école primaire, on a aussi besoin de l'orientation scolaire surtout pour que l'enfant s'adapte aux différentes conditions de vie en milieu scolaire.

1.2.6. ENTRETIEN 6 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL PROVINCIAL ADJOINT CHARGÉ DES TITRES ET ÉQUIVALENCES (IPPATE)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi je m'appelle Emmanuel Munyabarenzi Nzirabasebya, inspecteur principal provincial adjoint chargé des titres et équivalences, en province éducationnelle Nord-Kivu 1. Ça fait une année que je suis dans ce bureau. Auparavant j'étais inspecteur itinérant dans le pool de Rutshuru. Je suis licencié agrégé en Français et je travaille dans des écoles comme contrôleur, évaluateur et formateur. Avant d'être inspecteur, j'étais professeur de français dans les écoles secondaires, dans la ville de Goma, précisément au Lycée Kimbilio ; j'avais commencé un peu avant d'abord à L'ITEA Mweso dans le territoire de Masis, puis à l'institut Karambi, dans le territoire de Rutshuru avant d'aller à l'Université suivre le département de Français. Quand j'ai obtenu le diplôme de Graduat, c'est à ce moment-là que j'ai enseigné dans les écoles de Goma. Et à partir de ce moment-là, j'ai eu à présenter le concours, pour accéder au poste d'inspecteur. C'est en 2005 que je suis devenu inspecteur et là nous sommes passés par plusieurs formations pour que nous fassions le travail comme ça se doit.

QUELLE DIFFÉRENCE Y-A-T-IL ENTRE INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT ?

L'inspection de l'enseignement est un service technique du Ministère de l'enseignement alors que la division est aussi un service qui s'occupe de l'administration de l'enseignement en République Démocratique du Congo. La division provinciale de l'enseignement représente le ministère national de l'enseignement au niveau de la province. L'Inspection est un service technique de l'enseignement tandis que la division de l'enseignement chargé de l'administration. Il y a quatre services qui dépendent du Ministère National de l'enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté. Au niveau provincial, le représentant du ministre pour des questions d'ordre administratif c'est la Division qui est supervisée par le *Proved*. Le deuxième service c'est l'inspection qui s'occupe des questions techniques de l'enseignement, qui est dirigé par l'inspecteur principal provincial ; en troisième position se trouve le SECOPE, un service chargé de la paie des enseignants, qui est dirigé par un DI-PROSE (directeur provincial chargé du SECOPE). Vient enfin un autre service, qui est attaché directement à la division mais qui collabore étroitement avec l'inspection pour l'identification des élèves dans les écoles. C'est le SERNI (Service National d'Identification). Ce service SERNI est attaché en partie à la Division et en partie à l'Inspection. Ces quatre

services sont reliés par des relations horizontales, c'est-à-dire chaque service au le droit de recruter et d'engager son personnel, et la relation de collaboration entre ces services d'EPSINC (Enseignement Primaire et secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté). Parce que chaque service à ses attributions : l'inspection a, dans ses attributions, trois devoirs : le contrôle de ce qui se passe dans les écoles, la formation, c'est-à-dire quand on trouve au moment du contrôle, les éléments non maîtrisés, l'inspecteur a le devoir d'organiser une séance de formation ou une séance d'encadrement. Après la formation il y a l'évaluation pour voir si les acquis de la formation sont bien maîtrisés. C'est ça la trilogie de l'inspecteur : le contrôle, la formation et l'évaluation. Tout inspecteur a le devoir de contrôler, de former et d'évaluer. Ça c'est la tâche dévolue à l'inspection, pas aux autres services. Le contrôle dans une école peut être administratif, pédagogique *etc.* l'inspecteur a le droit d'entrer dans une salle de classe pour voir comment l'enseignant donne sa matière, s'il suit le programme national, le dosage de la leçon et le respect de la méthodologie. Il y a beaucoup de choses que l'inspecteur peut évaluer pendant une visite de classe. Moi je suis du domaine de français à l'école secondaire, mais pour quelqu'un qui est au primaire, il peut prendre n'importe quelle matière parce que là on est au niveau des généralités ; alors que nous au secondaire, l'inspecteur suit son propre domaine. La formation est un élément qui entre en considération ; après le contrôle, on peut constater que les enseignants accusent des lacunes sur le plan scientifique ou méthodologique, l'inspecteur peut organiser la formation pour les remettre à niveau. Les inspecteurs peuvent aussi organiser des formations pour vulgariser des réformes scolaires. Par exemple aujourd'hui, à partir du 11 jusqu'au 15 octobre, pour l'option commerciale technique et administrative, l'inspection nationale enverra à Goma des formateurs pour former les enseignants de la section commerciale sur le système OADA. Pour ce qui est des attributions de la division de l'enseignement, c'est elle qui se charge de la vulgarisation des circulaires qui proviennent du ministère de tutelle ; s'il y a une note circulaire, s'il y a une communication, c'est à la division d'en faire une large diffusion. Et si un enseignant qui s'est mal comporté, c'est la division qui s'en occupe. Si quelqu'un s'est discrédité sur le plan de la déontologie de l'enseignant, ou quelqu'un qu'on attrape en flagrant délit, à ce moment-là, c'est le chef de division (qu'on appelle directeur aujourd'hui) qui le sanctionne. Le SECOPE s'occupe de la paie des enseignants. Quand on entre dans le service de l'enseignement, le SECOPE établit le document d'affectation qui le reconnaît comme employé de l'enseignement. C'est par cette commission d'affectation que le trésor public peut le prendre en charge pour ce qui est du salaire ainsi que pour d'autres primes liées à la situation familiale qu'on appelle SIFA. Le responsable de l'inspection nationale de l'enseignement c'est

l'inspecteur principal national de l'enseignement. Au niveau provincial, il y a aussi une certaine hiérarchisation. Le collaborateur direct de l'IPP ce sont ses adjoints ; et dans chaque province éducationnelle, il y a sept adjoints ; chacun a ses attributions : Un s'occupe des écoles maternelles, un autre s'occupe des écoles primaires, un de l'enseignement secondaire, un autre de l'évaluation, un autre de la formation, un autre chargé des écoles techniques ; moi je suis chargé des titres et équivalences, c'est-à-dire, quelqu'un qui a terminé ses études, que ce soit à la maternelle, primaire ou secondaire, il a droit à une pièce : le certificat d'études maternelles (qu'on donne après trois ans de formation à la maternelle), certificat d'études primaires (après six ans d'études primaires), diplôme d'État (après six ans d'études secondaires), qui certifie qu'il a terminé le cycle avec succès. À notre niveau, nous avons la maquette qui nous permet de vérifier la véracité et l'authenticité de ces pièces scolaires. Cette maquette permet de dénicher les fraudeurs des pièces. Au niveau de la Division de l'enseignement, le PROVED (Directeur de l'Éducation au niveau Provincial) a des conseillers, notamment celui qui est chargé de l'orientation scolaire, un chef du personnel, un chargé du service pédagogique, *etc.* Ses plus grands collaborateurs directs sont les responsables de l'orientation scolaire et de la pédagogie

COMME INSPECTEUR DE QUEL SERVICE DÉPENDEZ-VOUS ?

Nous dépendons de l'inspection générale au niveau national. Même si nous sommes en province, nous sommes les agents de l'inspection générale, qui a son siège à Kinshasa et cela que nous devons rendre compte pour ce qui est de la formation, de l'évaluation et du contrôle. Toutes fois nous dépendons du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté après la réforme. Mais au départ, nous dépendions du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. La réforme n'est arrivée qu'il y a seulement une année scolaire. Le ministère de l'éducation nationale est un ministère qui s'occupe de tout ce qui est enseignement en République Démocratique du Congo. Mais l'inspection générale est une branche de ce ministère, mais un service technique de ce ministère de l'enseignement primaire et secondaire. Sur le plan technique, l'inspection en fait c'est l'œil et l'oreille de l'État dans les écoles. L'Inspection est chargée du contrôle, après contrôle il y a formation et après la formation, on procède à l'évaluation. Par exemple aujourd'hui l'examen d'État c'est dans nos attributions, parce que on forme les gens, on contrôle la qualité de l'enseignement et nous voyons si le programme que le ministère a proposé est régulièrement bien suivi et après nous procédons à l'évaluation mais l'examen d'État est une évaluation sommative. Parce qu'il existe trois sortes d'évaluation : il y a d'abord l'évaluation prédictive

- c'est au début - ; il y a l'évaluation formative qui se fait pendant le cycle et l'évaluation sommative qui a lieu à la fin du cycle soit à l'école primaire pour certifier que tel ou tel enfant a terminé avec succès l'école primaire ; il a réussi ; il peut maintenant affronter les études secondaires, soit au niveau du secondaire, c'est le diplôme qui sanctionne les connaissances de quelqu'un qui a régulièrement bien suivi le *cursus* du secondaire.

COMMENT TRAVAILLEZ-VOUS AVEC LES ÉCOLES CONVENTIONNÉES ET NON CONVENTIONNÉES ?

Les écoles que nous appelons écoles publiques. Et il y a des écoles les écoles privées agréées et privées non agréées. Pour les écoles non conventionnées, c'est-à-dire des écoles qui n'ont pas signé de convention avec l'État, mais qui sont des écoles de l'État ; Ce sont des écoles publiques qui ont comme gestionnaire le SOUS-PROVED. C'est le cas d'ITV TSHENGERERO, Institut Bunagana, institut Basale ; À Goma, il y a l'Institut de Goma (athénées de Goma dans le temps), institut Mont Goma, institut Nyabushongo, institut Tuungane, *etc.* Ces écoles sont gérées directement par le sous *proved*. En dehors de cela, il y a des écoles conventionnées, c'est-à-dire des écoles qui ont signé avec l'État la convention (les écoles catholiques, les écoles gérées par les différentes communautés protestantes). Ces écoles conventionnées sont subsidiées par l'État. Il y a aussi des écoles privées agréées ; ce sont des écoles reconnues par l'État mais qui sont indépendantes de l'État sur le plan financier. Les écoles privées non agréées sont des écoles privées non reconnues par l'État. Elles ne reçoivent aucun service de l'État (l'encadrement pédagogique, le frais de fonctionnement, les salaires des enseignants, les pièces scolaires comme le certificat, le diplôme d'État, *etc.*).

S'AGISSANT DE LA FORMATION, QUI EST-CE QUE VOUS FORMEZ ET SELON QUELLE PÉRIODICITÉ ?

Pour la formation, à partir du moment où nous faisons le contrôle, quand nous constatons que certains enseignants accusent des lacunes, soit sur le plan de la méthodologie, soit sur le plan de la maîtrise du programme, parce que l'inspecteur est une élite qui connaît mieux les problèmes de l'enseignement, alors à ce moment-là nous planifions des séances de formation qui peut se faire qu'après avoir constaté que tel ou tel accuse telle lacune, sur le champ, nous procédons aux séances de formation pour essayer de corriger les lacunes de ces enseignants ; mais quand il y a un programme ou une réforme en vigueur, alors nous organisons des séances de formation des enseignants pendant généralement la période des vacances. Cela peut se faire au cours de l'année, ou à la fin de l'année pour préparer la rentrée prochaine pour

que les enseignants ne puissent pas aller enseigner du n'importe quoi aux élèves alors que c'est l'enseignement qui est à la base de toute formation.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

La formation est un élément vraiment très important pour la formation des enseignants. Parce que la plupart de fois l'enseignant est appelé à s'auto-former à un niveau supérieur pour qu'il ait un bagage suffisant qui lui permette de donner aux élèves un enseignement de qualité. S'il accuse des lacunes et s'il n'a pas une formation adéquate, il ne donnera que ce qu'il a ; parce que selon un dicton français, « La belle femme ne donne que ce qu'elle a ». Si l'enseignant a des insuffisances, les élèves auront des insuffisances dans leur formation. Raison pour laquelle les enseignants doivent être formés. Et il est même dit que les enseignants doivent être formés régulièrement pour qu'ils soient à un niveau attendu qui lui permet de transmettre les connaissances sans difficultés et de dispenser un enseignement de qualité. Et quand ils ont des difficultés, l'inspection est là pour les aider à pouvoir renforcer ses capacités, et cela les aide à être des enseignants de qualité avec l'idée d'assurer bien sûr un bon enseignement. Soulignons aussi que l'enseignant peut avoir des compétences dans le cadre de l'enseignement ; mais il peut ignorer les nouvelles réalités en matière de méthodologie, ou du programme, ou il y a beaucoup d'éléments ; et comme un enseignant est celui qui doit chaque fois s'auto-former et s'informer pour qu'il donne une matière de qualité, c'est l'inspection qui organise des formations pour aider ceux qui accusent des lacunes, dans le but de les remettre à niveau. Et quand il y a des réformes de l'enseignement, c'est l'inspection qui essaie d'organiser des séances de formation pour vulgariser Ces réformes. C'est le cas du nouveau programme OWADA qui sera vulgarisé prochainement à tous les enseignants de la section commerciale et administrative à partir de 11 octobre jusqu'au 15 octobre. Le travail de la division... On veut instaurer ce programme OWADA dans les options commerciales et administratives.

SUR QUELS THÈMES PORTE LA FORMATION ?

Les thèmes que nous développons pendant les temps de formation dépendent d'un domaine à l'autre. Moi je suis inspecteur du secondaire dans le domaine du français. Il n'y a pas très longtemps que nous avons trouvé que l'enseignement du français utilise plusieurs méthodes : il y a des méthodes qui sont recherchées aujourd'hui parce que nous voulons que l'enseignement soit de qualité au point où un élève qui quitte ici pour aller étudier en Europe qu'il soit en mesure d'affronter l'enseignement de l'Europe. La France avait monté avec le

Ministère de l'EPSP le projet SESAM qui préconise l'utilisation des activités ludiques dans le cours de français. C'est-à-dire l'enfant apprend en jouant et l'acquisition de l'enseignement devient plus facile que ce que nous avons appris dans le temps avec la méthode structuro-globale audio-visuelle. Pour cette méthode, on ne distingue pas les branches et sous-branches. La dictée, la grammaire, le lexique... doivent partir du texte comme support. Si on trouve quelque part des mots obstacles, selon terminologie nouvelle, - dans la méthode traditionnelle c'est les mots difficiles - alors l'enseignant en contact avec le texte, dans un premier temps il doit toucher des aspects là : dictée, grammaire, lexique, figures de style... dans la globalité, sans les développer. Alors l'enfant a la facilité d'avoir une idée globale du texte. La méthode sixième et cinquième vivante, est une méthode d'application dans les classes de première et deuxième années de l'enseignement général ; ce qu'on appelait dans le temps le cycle d'orientation (CO). Alors là comme les enfants ne sont pas très habitués au système de l'enseignement secondaire, il est question maintenant de privilégier plus l'oralité que l'écrit. L'enfant doit beaucoup parler. Mais l'oralité est suivie bien sûr des écrits. On forme l'enfant pour l'oral et puis pour l'écrit. La méthode structuro-globale audio-visuelle, est appliquée à partir de la troisième année jusqu'en sixième année secondaire ; parce que l'enfant s'est familiarisé avec le cycle du secondaire. Et à ce moment-là il a choisi l'option qu'il doit suivre et là on l'aide à cheminer jusqu'à son obtention de son diplôme d'État. Les professeurs qui n'appliquent pas ces méthodes réalisent des échecs, et même des néants aux examens d'État. Quand il y a un inspecteur qui s'en est investi, la plupart de fois cela relève le taux de réussite à l'école. Parce qu'il suffit qu'un inspecteur trouve que tel part il y a un problème et qu'il s'attaque au problème, la plupart de fois, il y a des éléments qui s'améliorent ainsi que les scores à la fin du cycle. Il n'y a pas cela que nous donnons comme formation. Ça c'est au niveau des enseignants. Et niveau aussi la formation des chefs d'établissements pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent faire dans les écoles. Nous formons les chefs d'établissements sur la gestion d'une école. Le comité des parents est concerné par cette formation, car ils doivent accompagner les chefs d'établissements dans la prestation quotidienne de leurs activités parce que les parents retiennent fortement les chefs d'établissements parce que les parents veulent leurs enfants acquièrent une formation de qualité. Quand nous faisons des formations bien sûr les formations coutent cher et exigent des fonds ; Toutefois, tellement que nous avons de la formation de nos cadres qui s'occupent de l'enseignement par exemple, quand nous avons une nouvelle approche méthodologique que nous devons appliquer dans le système éducatif, nous préparons les modules, c'est-à-dire un document qui nous sert d'expliquer avec des exemples à l'appui aux enseignants et mettre à la disposition des enseignants ces modules qu'ils doivent

essayer de lire , de comprendre pour que l'enseignement soit de qualité. Après la formation on donne des modules à l'école, accompagné des manuels pour les appuyer. Après nous repassons pour vérifier si les enseignants utilisent les acquis de la formation dans leurs actions éducatives ; Le module c'est le texte qui récapitule tout ce que nous avons donné comme formation. C'est un document qui aide l'enseignant pour la transmission de la matière. Dans notre pays, il y a le problème de documentation, et à l'aide des modules, les enseignants les exploitent correctement ; la plus part de fois cela donne de bons résultats. Donc c'est un document physique qui reprend la matière qui aide l'enseignant comme référence dans son action formative.

SELON VOUS COMMENT PEUT-ON FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ET À RÉUSSIR ?

Cela exige que tous les élèves disposent les manuels. La leçon qui a été dispensée par l'enseignant, si encore à la fin du cours, l'enfant peut encore revoir l'ossature de la matière, à travers cet ouvrage-là, cela peut aider l'enfant ; malheureusement, il se pose le problème des manuels dans notre pays. Si les gens de bonne fois peuvent aider notre ministère à avoir des livres en nombre suffisant, cela aiderait les élèves à assimiler la leçon et à réussir. Il y a aussi le problème de salaire qui est encore insuffisant vu le service que rend l'enseignant à la nation. Toutefois, on ne doit pas ignorer qu'il y a des problèmes, sur le plan de budgétisation et des priorités du gouvernement congolais. Nous reconnaissons que depuis un certain temps, l'État congolais essaie d'améliorer la situation salariale des enseignants. La politique actuelle de notre pays s'améliore de plus en plus sur le plan de l'éducation. L'amélioration de l'éducation dans notre pays figure parmi les priorités du président de la République. C'est aussi la priorité du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de la nouvelle citoyenneté. Nous devrions avoir aussi des enseignants qualifiés. Mais dans écoles se trouvent plusieurs enseignants sous qualifiés. Et il est dit que « La meilleure femme ne donne que ce qu'elle a ». Les qualifiés ont ça, même quelque chose de spécial par rapport aux sous-qualifiés. Les qualifiés sont informés et s'ils ont la bonne volonté de former les sous qualifiés à travers les unités pédagogiques cela peut être une bonne à faire. Et pour que l'enseignant s'occupe de chaque élève, cela demanderait ce qu'on appelle l'enseignement individualisé ; Ce qui compliquerait les choses ; car cela exigerait aux parents d'augmenter la prime des enseignants pour que ces derniers soient plus motivés et suivent convenablement les élèves. Il faut que la politique salariale des enseignants soient revue à la hausse. Même si l'État congolais fait des efforts dans ce domaine-là, ce n'est pas encore suffisant pour mettre l'enseignant

dans des conditions acceptables afin qu'il puisse faire son travail correctement et même accepter de prendre les heures supplémentaires pour aider les élèves à maîtriser les leçons aux élèves.

L'ÉVALUATION ÉTANT UNE DE VOS ATTRIBUTIONS COMME INSPECTEUR, COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS ?

Il existe trois sortes d'évaluations : prédictive, c'est-à-dire avant de commencer un cycle, ou au début de l'année, là on a un niveau X ; il y a l'évaluation formative, c'est-à-dire la formation qui se fait au cours de toute l'année. À la fin il y a ce que nous appelons l'évaluation sommative. Exemple de l'évaluation sommative, c'est le TENAFEP (Test National des enfants d'Études primaires) qui sanctionne la fin de l'étude primaire. Au niveau du secondaire, il y a ce qu'on appelle l'examen d'état qui est l'examen qui sanctionne la fin des études secondaires. L'État congolais reconnaît ces trois évaluations (Prédictive ou diagnostique, formative et sommative). Comment les applique-t-on dans le système éducatif congolais ? Par exemple un enfant qui veut entrer en première année cycle d'orientation ou enseignement général, il fait ce qu'on appelle concours d'admission pour être accepté d'entrer dans telle ou telle école. Cet examen renseigne sur le niveau de l'enfant avant de commencer la formation secondaire. C'est une évaluation diagnostique parce qu'on veut connaître le niveau de l'enfant. L'évaluation formative se fait à travers les interrogations après une leçon, après un chapitre, après un trimestre ; ça c'est toujours l'évaluation formative. À la fin du cycle, il y a l'évaluation sommative.

QUEL EST L'IMPACT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES ?

Nous voyons que l'impact de ces formations sur l'accompagnement des élèves est la plupart de fois positive. Là où les enseignants ont été formés par les inspecteurs et là où ils ne sont pas encore arrivés, il y a une certaine démarcation sur le plan de la réussite. Là où les enseignants ont été formés, ils se tirent facilement des situations. Là où les inspecteurs ne sont pas encore passés, nous trouvons que les élèves ont beaucoup de problèmes sur le plan de l'assimilation de la matière. Le gouvernement est en train de fournir des efforts pour que ces écoles aussi bénéficient de la formation des inspecteurs pour essayer le niveau d'une manière globale.

EST-CE QUE VOUS FAITES DES VISITES DE CLASSE ?

Actuellement je ne fais plus de visite de classe, car je suis submergé par ceux qui demandent leurs titres ; mais quand j'étais inspecteur itinérant, j'ai effectué des visites de classe pendant au moins huit ans. Et à tout moment que je faisais de visite de classe, je ne rentrais de classe sans pour autant montrer ce qui a été positif et ce qui a été négatif. En cas de nécessité, j'organisais des séances de formation pour relever le niveau des enseignants et celui des élèves aussi. Telle est la politique de l'inspection principale provinciale de l'enseignement : tout faire pour que les élèves acquièrent une formation de qualité donnée par des enseignants bien formés.

1.2.7. ENTRETIEN 7 : L'INSPECTEUR ITINÉRANT DU COURS D'ANGLAIS (IIA)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi, je réponds au nom de Munyabarenzi Bikeka Antoine. Je suis licencié en pédagogie appliquée option anglais. Je suis inspecteur itinérant dans la zone inspecturale de Masisi 1. Un inspecteur itinérant est un inspecteur qui passe d'école à école en train de voir les activités qui se passent dans les écoles. C'est-à-dire il doit contrôler les activités pédagogiques dans des écoles pour mon cas bien précis, ce sont les écoles de Masisi 1. À part le contrôle, il doit aussi former les chefs d'établissements, les enseignants (pour mon cas ce sont les enseignants d'anglais) et aussi il doit faire l'évaluation. En fait, c'est ça la trilogie de l'inspecteur, constituée de ces trois tâches : contrôler, former et évaluer. Les inspecteurs itinérants sont nombreux : il y en a pour l'école maternelle, pour l'école primaire et pour l'école secondaire. Les inspecteurs itinérants de l'école secondaire ont chacun un domaine particulier. Comme je suis licencié en anglais, je ne peux pas entrer dans une classe où on enseigne les mathématiques. Je ne suis pas qualifié en français ni pour les mathématiques. Pour moi c'est l'anglais. Je dois visiter, contrôler et former les professeurs d'anglais parce que j'ai la qualification en anglais. Je visite les professeurs d'anglais ; quand je me rends compte des lacunes dans l'enseignement du cours d'anglais, je dois procéder à une formation et ensuite faire le suivi et évaluer l'amélioration de la qualité de leur enseignement. Chaque inspecteur itinérant a sa zone ; nous avons plusieurs *pools* dans la zone du Nord Kivu 1 qui va de Rutshuru, Masisi, Walikale, Nyiragongo et Goma. Le Grand-Nord n'est pas concerné par notre zone inspecturale du Nord-Kivu 1. C'est une zone à part. Butembo se trouve dans le Nord-Kivu 2. Cette zone a son inspecteur principal provincial et ses inspecteurs. Il y a des inspecteurs chefs de *pool*. Par exemple à Masisi là où je travaille, il y a trois *pools* : Masisi 1, Masisi 2 et Masisi 3 et chaque zone a un inspo ; à Rutshuru il y a deux *pools* : Rutshuru 1 et Rutshuru 2 ; Walikale a quatre *pools* : Walikale 1, Walikale 2, Walikale 3 et Walikale 4 ; à Nyiragongo il y a un seul *pool* et à Goma un seul *pool*. *Pool* veut dire une zone structurale bien déterminée, qui est dirigée par un inspecteur chef de *pool*.

QUELLE DIFFÉRENCE Y A-T-IL ENTRE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET LA DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT ?

La Division de l'Enseignement s'occupe de l'agrément des écoles. Pour attraper le numéro d'agrément d'une école conventionnée, non conventionnée ou privée, il faut s'adresser à la

division. C'est la division aussi qui voit la carte scolaire, c'est-à-dire la possibilité d'une création d'une école. Si on demande la création d'une école, alors que la population est minime, la division ne peut pas accepter. Pour ce qui est de l'inspection, on ne peut pas être inspecteur si on n'a pas passé un concours organisé par le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire à travers l'inspection générale de l'enseignement. Ceux qui réussissent ce concours suivent des cours théoriques qui les préparent à la carrière, suivi d'un stage d'une année scolaire. C'est quand on a terminé avec satisfaction à toutes les formalités (le concours, les cours théoriques et le stage), on est nommé par le Ministère par arrêté ministériel. La division n'est pas au-dessus de l'inspection. Elle intervient dans les écoles sur le plan administratif seulement. Elle s'occupe de la politique des écoles, de l'agrément des écoles. Les élèves d'une école qui n'est pas agréée par la division ne peuvent pas se présenter aux examens d'État. Si les écoles ne sont pas reconnues par un arrêté d'agrément, ils peuvent se présenter aux examens d'État par exemple, comme autodidactes. La division et l'inspection de l'enseignement sont deux services du ministère de l'enseignement. Ils travaillent en parallèle, mais l'un n'est pas supérieur à l'autre. La division s'occupe de l'administration tandis que l'inspection s'occupe de l'aspect technique dans les écoles. Les inspections contrôlent les chefs d'établissements, les enseignants et même les élèves. Nous occupons aussi de l'évaluation. Le TENAFEP est un examen que l'on donne aux élèves de l'école primaire à la fin du cycle pour l'obtention d'un certificat d'études primaires. Cet examen se situe dans le cadre de l'évaluation. L'inspection de l'enseignement a comme responsable l'inspecteur principal provincial, dans les provinces ; au niveau national, nous avons un inspecteur général de l'enseignement. Dans notre province, l'inspecteur principal provincial est secondé par sept inspecteurs principaux provinciaux adjoints qui sont eux aussi suivis par les inspecteurs chefs de *pool* et viennent enfin les inspecteurs itinérants.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS COMME INSPECTEUR ITINÉRANT ?

Je vous ai parlé de la trilogie de l'inspecteur. C'est d'abord le contrôle dans les écoles. Nous contrôlons beaucoup de choses : l'État de la parcelle (est-elle suffisante pour une école ?), les bâtiments (les bâtiments sont-ils décentes ?), les dimensions d'une classe, les latrines, les équipements, fenêtres, matériels didactiques, personnel, l'administration est-elle bien tenue par le chef d'établissement, l'organisation pédagogique, les chefs d'établissements visitent-ils les classes ? Nous contrôlons aussi les finances ; nous devons demander aux chefs d'établissements la prévision budgétaire, jeter un coup d'œil dans les livres pour voir com-

ment l'argent est utilisé), voir si 'il y a les matériels du bureau (craies, journaux de classe, etc.).

COMMENT TRAVAILLEZ-VOUS AVEC LES ÉCOLES CONVENTIONNÉES ET NON CONVENTIONNÉES ?

Toutes les écoles que ce soit catholiques, protestantes, adventistes, privées, conventionnées et non conventionnées, toutes les écoles sont contrôlées par les inspecteurs ; aucune école ne peut échapper au contrôle des inspecteurs. Après la visite d'une école quelle qu'elle soit, l'inspecteur itinérant transmet le rapport de la visite au gestionnaire de cette école. Au vu de ce rapport, un chef d'établissement qui présente quelques lacunes, le responsable des écoles lui donne des conseils ; s'il ne veut pas s'amender, il est sanctionné purement et simplement. Les inspecteurs itinérants n'ont pas de compte à rendre aux conseillers d'enseignement attachés aux écoles conventionnées et non conventionnées. Ce sont les conseillers qui doivent rendre compte aux inspecteurs itinérants. Par exemple, si je vais dans une école conventionnée catholique, et qu'il y a un conseiller qui est en train de mener des activités d'ordre pédagogique par exemple, dans une école bien déterminée, le conseiller doit arrêter toutes ses activités. L'inspecteur fait son travail ; s'il doit rester là pendant une semaine, par exemple, le conseiller doit attendre. Quand l'inspecteur a terminé son travail dans cette école, le conseiller peut alors reprendre son travail. Les conseillers ne sont limités qu'à leur confession religieuse. Par contre, le travail des inspecteurs itinérants s'étend sur toutes les écoles. Les conseillers contrôlent, forment et évaluent mais ils se limitent au niveau de leurs écoles. Ils doivent envoyer leurs rapports chez-nous, mais nous, nous ne pouvons pas leur envoyer les nôtres. Nous envoyons aux responsables de la coordination des rapports sales, c'est-à-dire il y a un enseignant ou un chef d'établissement qui ne s'en sort pas, c'est à ce moment-là que nous envoyons ce rapport au coordinateur pour qu'il puisse soit changer, soit regarder ce qu'il faut faire pour lui. Et d'ailleurs, si nous remarquons qu'un gestionnaire n'a rien fait, nous décidons la suspension de ce chef d'établissement et nous faisons rapport à l'IPP, à l'IGE et au coordinateur. Quand nous arrêtons cet enseignant ou ce préfet, le coordinateur ne peut pas s'y opposer. Cela entre dans nos prérogatives.

COMME CHARGÉ DE FORMATION DES FORMATIONS D'ANGLAIS COMMENT LES FORMEZ-VOUS ?

Cela dépend des lacunes que l'inspecteur a trouvées pendant le contrôle. Pour le cas d'un enseignant par exemple, les lacunes peuvent être pédagogiques, c'est-à-dire, elles portent sur la

démarche d'une leçon (la leçon commence normalement par le *brainstorming*, puis la motivation, la révision, la leçon proprement dite, la synthèse, enfin l'application, et voilà). Si je trouve que les lacunes sont d'ordre méthodologique, je forme l'enseignant concerné sur la méthodologie de l'enseignement. Si elles sont d'ordre scientifique, c'est-à-dire que l'enseignant ne connaît pas la matière, il est en train d'enseigner la grammaire et cette grammaire il ne la maîtrise pas convenablement, c'est très grave quand on ne connaît pas la matière ! Je lui apprend la leçon telle qu'elle doit être donnée. Cette situation se trouve surtout dans les écoles de l'intérieur qui n'ont pas de professeurs qualifiés (pas de licencié, de gradué...), ils utilisent de petits cahiers en lambeaux (quelqu'un a enseigné ce cours il y a longtemps, il prend le même cahier) ; c'est ce même cahier qui circule ; si le premier avait enseigné des hérésies, ces hérésies vont continuer heu, heu, heu ; l'inspecteur est là pour cela, il corrige cette matière-là ; il y a normalement des écoles de proximité ; quand de telles erreurs sont commises par les enseignants des écoles avoisinantes, l'inspecteur les met ensemble et leur donne une formation.

Y A-T-IL UN PROGRAMME DE FORMATION EN ANGLAIS ?

Il y en a. Nous avons le FA, qu'on appelle l'action de formation. C'est quand il y a des lacunes que nous décidons de former. Nous choisissons les thèmes ou les sujets qu'il faut développer pendant la formation des enseignants. Après avoir formé, nous rentrons dans les écoles pour voir si les thèmes qui ont été traités pendant la formation sont en train d'être mis en œuvre. Les séminaires de formation interviennent quand il y a des innovations dans le système de l'enseignement.

Bientôt, nous allons faire la descente sur le terrain pour apprendre aux professeurs la nouvelle méthodologie de l'anglais, car elle a beaucoup changé. Nous allons centrer la formation sur les méthodes actives et participatives. Ces méthodes exigent que dans une même leçon, que ce soit la grammaire, le vocabulaire, il doit y avoir le *listening*, *speaking*, *writing* et *reading*. Dans une leçon d'anglais, les enfants doivent être privilégiés, il doit y avoir 70 % de chance de parler par rapport à l'enseignant. L'enseignant est là comme un guide. Les méthodes sont multiples. Il y a le *pair work* : un travail à deux, il y a le *group work* (les élèves de 4, 5, 6 discutent en groupe) et en discutant ils font des bruits. Les écoles conventionnées catholiques ne supportent pas ces bruits issus de ces petits groupes de travail, qui sont considérés comme un dérangement. Dans les écoles catholiques il y a des conservateurs. À part cette méthode, il y a le *problem-solving*, le débat, le *jig so* (jeu de réponses), le *roll play*. En fait la leçon d'anglais n'est pas comme la leçon d'antan, où l'enseignant devait parler, parler et l'enfant doit être là

en train d'écouter et écrire. Cette méthode est révolue. Quand nous allons dans les écoles nous empêchons les enseignants d'utiliser cette méthode archaïque, qui empêche les enfants de parler. L'objectif de connaître une langue c'est d'être en mesure de s'exprimer dans cette langue et communiquer.

CES NOUVELLES MÉTHODES, SONT-ELLES APPLIQUÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DU COURS D'ANGLAIS OU SONT-ELLES EN PROJET ?

Ce n'est même pas un projet. Dans l'ancien temps ces méthodes n'étaient pas connues. Elles ont commencé vers 1995. Les enseignants d'anglais d'aujourd'hui ils apprennent ces méthodes dans les ISP. Les inspecteurs d'anglais vont dans les écoles pour voir s'ils font bien ce travail, s'ils sont en train d'appliquer ces méthodes. Ce n'est pas du nouveau pour le moment ; sauf dans les écoles de l'intérieur où il y a des sous-qualifiés qui n'ont jamais entendu parler de ces méthodes-là. Alors nous les formons. Nous enseignons une leçon et eux voient comment on enseigne. Après ils peuvent appliquer. Dans les écoles catholiques, il y a des conservateurs. Les préfets conservateurs ne veulent pas écouter un seul bruit ; quand les enfants font des bruits, le préfet pense que l'enseignant ne fait rien ; alors que c'est une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues, pas seulement l'anglais, même le français. Dans les écoles conventionnées protestantes et non conventionnées où je suis passé, les préfets ont compris que l'enseignement de la langue a déjà changé. Les enseignants se soumettent aux nouvelles innovations. Un jour j'ai été à Mwanga, un enseignant était d'entrain d'enseigner selon la nouvelle méthodologie, mais à la fin de l'année on l'a chassé. Il enseignait au cycle d'orientation. À la fin de l'année on lui a dit qu'il ne fait que du bruit dans la classe. C'était très regrettable, alors que moi j'avais dit que c'était ça la nouvelle méthodologie de l'enseignement, voilà.

QUELLE IMPORTANCE ATTACHEZ-VOUS À CES FORMATIONS ?

Comme je vous ai dit, l'inspecteur a trois tâches : le contrôle pour vérifier s'il y a des lacunes. Quand il y a des lacunes, la formation est très importante. Quand on remarque qu'il y a des lacunes chez quelqu'un, pour le remettre à niveau, on le forme. Il ne peut pas se corriger s'il n'a pas été formé.

PUIS-JE SAVOIR COMBIEN DE FOIS VOUS FAITES LA VISITE DES ÉCOLES ?

Les itinérants normalement sont basés dans leur zone inspecturale. Et ils ont du temps. Ils peuvent circuler dans les écoles autant de fois qu'ils veulent. Je ne parle pas de moi-même ; je parle en général. C'est ça.

1.2.8. ENTRETIEN 8 : L'INSPECTEUR ITINÉRANT DE BIOLOGIE (IIB)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Mon nom c'est Biramahire Tarsis. Je suis actuellement inspecteur de biologie, chimie et éducation physique. Avant d'aller travailler à l'inspection j'ai été professeur au lycée Chemchem pendant huit ans. Je suis allé enseigner au Rwanda. Au retour j'ai été engagé à l'institut Busimba pendant quelques années jusqu'en 2006 ; après l'institut Busimba je suis entré à l'inspection.

COMME INSPECTEUR DE CHIMIE QU'EST-CE QUE VOUS FAITES ?

Avant d'être inspecteur de chimie, je suis inspecteur de l'EPSP. Nous faisons le contrôle des écoles, le contrôle de l'enseignement et l'évaluation. En ce qui concerne le contrôle des écoles, on voit la direction des écoles, l'organisation des écoles et pour le contrôle des enseignants, nous faisons des visites de classe. Pour ce qui me concerne, je vois tous les professeurs de Goma qui enseignent la biologie, la chimie et l'éducation physique. En classe, nous suivons la leçon, la méthodologie, la matière que le professeur dispense et si nous constatons des failles, nous passons à la formation. On peut former un professeur ou plusieurs professeurs à la fois, réunis.

AVEZ-VOUS UNE PLANIFICATION POUR CE QUI CONCERNE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE CHIMIE, DE BIOLOGIE ET L'ÉDUCATION PHYSIQUE ?

Nous n'avons pas de planification. La formation des professeurs se fait quand l'occasion se présente, sauf s'il y a une demande émanant d'une école de former les professeurs de biologie ou de chimie. Par exemple à Masisi, à Ruthuru, *etc.* Ceux qui s'occupent des enseignements là-bas peuvent nous demander de former leurs enseignants ; alors on peut former un grand nombre d'enseignants.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS AUX ENSEIGNANTS ET PROFESSEURS ?

Quand nous enseignons, on ne donne pas les titres à ces professeurs, on les met à niveau.

QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS DÉVELOPPEZ PENDANT LA FORMATION ?

Après une leçon, on cherche des failles dans sa façon d'enseigner. Alors on le forme. Ça dé-

pend de chaque professeur. Après avoir visité plusieurs professeurs, si on constate qu'ils ont les mêmes problèmes, alors on peut les réunir en choisissant les thèmes donnés.

COMMENT AIDEZ-VOUS LES PROFESSEURS DE BIOLOGIE À BIEN DISPENSER LEURS COURS ?

Nous préparons ce temps en temps des modules de formation ; par exemple pour la systématique des êtres vivants, les professeurs utilisent l'ancienne systématique, qui dit que le monde vivant est formé de deux règnes : le règne animal et le règne végétal ; c'est ce que les professeurs continuent d'enseigner jusqu'aujourd'hui ; et pourtant il y a eu des innovations dans ce domaine. J'ai conçu un module sur la systématique des animaux ; il s'agit de la classification des animaux. Il y a aussi de nouvelles notions qu'on introduit dans le programme. Comme l'écologie en troisième année secondaire, il n'y a pas une documentation. On cherche comment trouver la matière qu'il faut donner à ces professeurs pour qu'ils aient la matière qu'il faut enseigner dans ce cours. Il y a aussi les notions sur la croix rouge, le secourisme en première. Il faut chercher la matière pour les professeurs.

QUE DOIVENT FAIRE LES PROFESSEURS DE BIOLOGIE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

L'enseignement du cours de biologie ne devrait pas être théorique. Ils doivent utiliser les matériels didactiques. Malheureusement, dans certaines écoles, il n'y a pas de matériels didactiques de biologie. Même les écoles qui organisent les options biologie-chimie n'ont pas de matériels didactiques de chimie et de biologie. Or les leçons sont théoriques. Nous conseillons à ces professeurs au moins de chercher les matériels didactiques. Comme le cours de botanique qui consiste à apprendre à l'élève la plante. Normalement, les professeurs devraient enseigner ce cours dans la nature. Ici à Goma, où il n'y a pas assez de végétaux, il est difficile d'enseigner ce cours. Dans les écoles de l'intérieur, où il y a assez des végétaux, ce cours de botanique devrait être enseigné dans la nature et non en classe. Si on donne ce cours en classe, il faut alors emmener la plante comme matériel didactique pour une bonne assimilation. Donc pour que les élèves assimilent la biologie, il faut utiliser les matériels didactiques. Il faut aussi laisser les élèves à découvrir certaines notions eux-mêmes. On peut alors constituer des sous-groupes et le professeur donne le thème à traiter dans les sous-groupes et après faire la mise en commun de ce qu'ils auront trouvé.

QUE CONSTATEZ-VOUS PENDANT LES VISITES DE CLASSE ?

Quand nous visitons les professeurs en classe, nous avons constaté qu'ils n'ont pas les matériels didactiques. Les leçons de chimie et de biologie sont théoriques. Dans plusieurs écoles secondaires, il n'y a pas de laboratoires de chimie ou de biologie alors que ces cours ne devraient pas être théoriques.

COMBIEN DE FOIS FAITES LA VISITE DES PROFESSEURS DE CHIMIE ET DE BIOLOGIE ?

On me dit de visiter tous les professeurs de chimie et de biologie plusieurs fois dans une année ; ce qui n'est pas possible, parce que nous n'avons pas que cela à faire ; à l'inspection, nous devons aussi faire le contrôle des dossiers, *etc.* Nous devrions faire une visite des professeurs au moins une visite par jour.

QU'EST-CE QUI VOUS PRÉOCCUPE LORSQUE VOUS VISITEZ LES PROFESSEURS ?

La maîtrise de la matière et de la méthodologie. Autrement dit nous voulons voir si les notions que les professeurs donnent sont correctes. Parce qu'il y a certains professeurs non qualifiés dans le domaine qui enseignent n'importe quoi. Lorsque je fais la visite de classe, je vois si la matière que le professeur enseigne est correcte. Je vois si l'objectif a été atteint et qu'il a utilisé une bonne méthode.

QUELLE MÉTHODE DOIT-ON UTILISER EN BIOLOGIE POUR AIDER LES ÉLÈVES À ASSIMILER LE COURS DE BIOLOGIE ?

Normalement la méthode que les professeurs de biologie devraient utiliser c'est la méthode active et participative. Les apprenants participent à l'élaboration de la matière, aux notions qu'ils doivent retenir.

QUE SIGNIFIE FAIRE PARTICIPER L'ÉLÈVE À LA LEÇON ?

Par exemple, on doit enseigner une plante, l'enseignant ne doit pas énumérer les différentes parties d'une plante. Il doit montrer la plante ; alors les élèves vont observer et donneront eux-mêmes les différentes parties d'une plante. Les élèves doivent découvrir eux-mêmes les différentes parties d'une plante.

1.2.9. ENTRETIEN 9 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL PROVINCIAL ADJOINT CHARGÉ DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (IPPA ET)

C'est Célestin Kalondoro Ndibesho, inspecteur principal provincial adjoint, chargé de l'enseignement technique dans la province éducationnelle du Nord-Kivu 1, œuvrant au sein de l'inspection principale provinciale du Nord-Kivu1, qui est structurée ainsi. Nous avons un IPP, des adjoints..., les itinérants aidés aussi par les agents d'appoint. IPP signifie inspecteur principal provincial du Nord-Kivu ; parce que dans notre province administrative, nous avons deux provinces éducationnelles : Nord-Kivu1 ayant comme base Goma et Nord-Kivu 2, ayant son siège à Butembo. Nous constituons une structure qui, au niveau national, est représentée par l'inspection générale de l'enseignement, qui est structurée au niveau de chaque province éducationnelle représentée par l'IPP, qui est l'inspecteur principal provincial. Nous sommes une branche technique du ministère de l'enseignement. Pour plus de précision, disons qu'au niveau national, nous avons deux ministères : le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et initiation à la nouvelle citoyenneté, qui a un ministre à part, et nous avons eu récemment un ministre chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, qui est aussi un autre ministère, qui ne va s'occuper que des écoles techniques et de la formation professionnelle. Mais ce nouveau ministère est en gestation, de telle sorte qu'au niveau de la base ses structures ne sont pas encore représentées comme c'est le cas du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel qui a des divisions et des sous-divisions. Au niveau de l'échelon national, nous travaillons pour le compte de ces deux ministères ; nous sommes encore un seul corps, une seule institution, mais qui est au service de ces deux ministères mais avec beaucoup de poids plus du côté du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de la nouvelle citoyenneté, qui a des infrastructures adéquates par rapport à l'autre qui est en train de se rechercher.

QUEL RAPPORT Y A-T-IL ENTRE L'INSPECTION PRINCIPALE DE L'ENSEIGNEMENT ET LES ÉCOLES CONVENTIONNÉES ?

L'inspection principale provinciale de l'enseignement chapeaute aussi les écoles conventionnées sur le plan technique parce qu'au niveau de l'inspection... l'Inspection c'est l'œil et l'oreille de l'État. Alors les gestionnaires des écoles conventionnées ont signé une convention avec l'État pour que ces conventionnés aident l'État dans la mission éducative. Pour y arriver, il fallait que maintenant les gestionnaires des écoles signent une convention avec l'État. Cette convention a été signée en 1957. C'est cette convention qu'on respecte, tout en sachant que ce

qu'ils font, c'est sur base des instructions émanant du ministère et l'inspection principale de l'enseignement est là pour vérifier, contrôler et voir si réellement on applique les directives du ministère.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS EN TANT QUE INSPECTEUR PRINCIPAL ADJOINT ?

Nous avons la mission traditionnelle, c'est-à-dire, le contrôle, la formation et l'évaluation. Pour ce qui est du contrôle, comme nous avons des ramifications au niveau des *pools*, lesquels *pools* ont des itinérants, les itinérants font des activités inspectoraux de routine au niveau des écoles, donnent les rapports aux inspecteurs chefs des *pools*, et ces derniers les envoient aux inspecteurs principaux pour exploitation et transmission des constats au niveau national. Au niveau de la formation, après le contrôle, on fait des constats sur des points où il y a des failles, pour y remédier nous pouvons orienter quelqu'un au niveau de la base pour qu'on puisse initier des actions de formation en faveur des enseignants. Tout comme aussi, l'inspecteur itinérant qui se trouve sur le terrain peut constater des failles sur terrain et peut initier une action de formation et nous fait rapport ; l'objectif étant celui d'améliorer la qualité de l'enseignement. En amont comme en aval, l'initiative peut provenir du sommet, du côté des itinérants, tout comme l'initiative peut venir de la base, tout comme aussi certains partenaires qui viennent avec des modules qu'on met à la disposition des itinérants pour la formation des préfets, des directeurs et des enseignants. C'est au niveau de la province qu'on organise les activités d'évaluation. Dans notre pays, il s'agit des examens d'État qui est organisé au niveau provincial mais avec le concours de l'échelon national parce que les questions sont composées et corrigées à Kinshasa au centre national de correction. Au niveau provincial avec les questions qui viennent de Kinshasa, on organise les tests de fin d'études primaires, qui débouchent sur l'obtention du certificat. Si l'examen d'État débouche sur l'obtention du diplôme d'État, au niveau du primaire c'est pour l'obtention des certificats de fin d'études primaires. Il y a une particularité pour le cycle professionnel ; on n'utilise plus le concept « cycle court » on parle de « cycle professionnel ». Les élèves du cycle professionnel sont évalués dans le cadre du JYNACYC, c'est-à-dire jury national du cycle professionnel. Le *pool* est une structure de l'inspection qui se retrouve au niveau des sous-divisions. C'est-à-dire la sous-division peut coïncider avec le territoire, mais pas forcément ; si au niveau national de l'EPSP, nous avons un ministre national et un ministre provincial de l'éducation au niveau provincial, nous avons aussi les divisions provinciales pour la province éducationnelle ; pour le cas qui nous concerne, nous avons la division provinciale du Nord-Kivu 1 ; alors sur le plan

administratif, nous avons en dessous de l'EPS, des sous-divisions ; au niveau de la sous-division, nous avons le *pool* qui est chapeauté par l'inspecteur chef de *pool* tant au niveau primaire que secondaire. C'est-à-dire, nous avons un inspecteur chef de *pool* du primaire et l'inspecteur chef de *pool* du secondaire. Donc c'est une autre structure qui se retrouve au niveau des sous-divisions en tant que organe technique de la sous-division.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES INSPECTEURS ?

S'agissant des inspecteurs, ces formations servent au renforcement des capacités. Depuis un certain temps, on assiste aux innovations. Il faut que l'inspecteur qui doit aller contrôler les écoles possède l'information. C'est pourquoi ici à Goma, nous centrons les formations sur l'approche par compétence ; c'est une nouvelle pédagogie qui est à la une. Aujourd'hui nous avons beaucoup de manuels qui sont conçus selon l'approche par compétence. Pour qu'il fasse comprendre aux chefs d'établissements comment utiliser ces manuels, il doit maîtriser ces compétences. Même au niveau du secondaire, c'est la même chose. Au niveau des écoles pédagogiques, cette pédagogie, cette pédagogie d'intégration est conseillée aux élèves de la pédagogie générale ; et dans les options techniques, c'est l'approche la plus privilégiée. Pour que les inspecteurs donnent aux enseignants une formation sur l'approche par compétence, il faut d'abord qu'ils en soient eux-mêmes imprégnés. Si on forme les enseignants c'est pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cela permet de corriger les erreurs récurrentes que commettent soit les chefs d'établissements, soit les enseignants. Si on trouve des aberrations, ou une matière non maîtrisée ou une méthodologie non maîtrisée, il appartient à l'inspection d'y remédier à travers les différentes formations. Il est important de noter qu'à notre niveau, nous formons les inspecteurs. Ces derniers forment, à leur tour les enseignants, les chefs d'établissements et les parents aussi sur la bonne gouvernance. Parce que certains membres de comité de parents ne maîtrisent pas leur rôle, ils pensent que le leur est celui de contrôler les finances ; pour voir les chefs d'établissements qui ont détourné et pourtant ils ont d'autres missions ; étant que dans notre pays, les parents sont les premiers bailleurs de fonds pour le fonctionnement des écoles, ils doivent veiller aussi sur la qualité de l'enseignement. Ils doivent avoir un regard sur la pédagogie, voir l'état des infrastructures ; faut-il les réhabiliter ou pas ; pour qu'ils puissent jouer correctement leur rôle, ils doivent être formés ; s'ils ne sont pas formés ils ne vont pas bien jouer leur rôle et ce sont les enfants qui vont en pâtir.

AVEZ-VOUS UNE PROGRAMMATION DES FORMATIONS OU CELA SE FAIT DE FAÇON SPORADIQUE ?

Certaines formations se font de façon sporadique ; dans ce cas, c'est à l'issue du contrôle qu'on saura les difficultés. Ainsi on peut organiser une formation pour les résoudre. Lorsque nous planifions, nous avons plusieurs actions : l'action de formation (F1). Après que l'inspecteur itinérant ait fait la ronde des écoles et qu'il constate des difficultés, dans sa prévision, qu'on appelle A2, il doit envisager à quel moment il doit organiser une formation. Dans le cadre de formations organisées par les inspecteurs itinérants, nous avons plusieurs modules de formation. S'il trouve que les mêmes difficultés persistent, alors il faut une action d'encadrement, c'est-à-dire une formation programmée en faveur d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants pour relever leur niveau. C'est-à-dire on a trouvé que le niveau de l'enseignant est trop bas. Surtout avec les guerres on trouve dans les écoles de l'intérieur beaucoup de non qualifiés. Vous les former pour la première fois, mais cela ne tient pas. À ce moment-là il faut être à côté de lui et lui faire une formation qui prendra une longue durée. Cela peut prendre un mois ; Cette formation particulière aux enseignants non qualifiés peut les aider à relever leur niveau et ainsi, ils peuvent être à la hauteur de leur tâche.

QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS DÉVELOPPEZ PENDANT LES TEMPS DE FORMATION ?

Les thèmes sont fonction des difficultés rencontrées sur le terrain. Nous avons plusieurs thèmes : sur la méthodologie, nous insistons sur la nouvelle méthodologie qui tient sur l'approche par compétence (tant au niveau primaire, secondaire que technique), la gestion d'une école ou d'une classe, l'école assainie, la bonne gouvernance, l'organisation des cellules de base (SERNAFOR, par ex.), il y a des thèmes qui concernent la redynamisation des unités pédagogiques, *etc.* Sur le plan scientifique, si on trouve par exemple dans une classe où on organise la biologie, les enseignants ne maîtrisent pas les instruments qui se trouvent au labo ; là, les techniciens vont leur apprendre les différents matériels qui se trouvent dans le laboratoire. Il en est de même pour les écoles techniques. Il se pourrait par exemple, qu'un enfant ne soit pas capable d'utiliser une syllabe. Là alors on doit le former ; il y a beaucoup de formation sur le plan scientifique et sur le plan méthodologique.

EN QUOI CONSISTE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ?

C'est une approche qui consiste à installer des ressources de savoir être, savoir-faire... pour être en mesure de résoudre une situation de la vie professionnelle. C'est pour que la matière

est installée chez l'élève, que cela puisse installer certaines compétences, afin que l'élève soit en mesure de résoudre une situation de la vie courante. Parce que dans ce que nous faisons notre vie professionnelle est toujours caractérisée par de multiples problèmes mais sur le plan éducatif, on vise à ce qu'on puisse installer les ressources pour donner des compétences à cet élève afin qu'il puisse résoudre, de lui-même, certaines situations de la vie professionnelle ou alors de résoudre certaines situations complexes.

QU'EST-CE QUI VOUS INSPIRE LE CHOIX DE CE THÈME ?

Nous misons sur les gestes professionnels. On s'est rendu compte qu'à un certain moment, avec les autres pédagogies, on semblait rester au niveau théorique et l'élève ne parvenait pas à résoudre certaines situations problèmes liées à son domaine ou à la vie quotidienne. Selon cette pédagogie, ce que l'enfant apprend il faut qu'il puisse le servir dans sa vie quotidienne à travers des gestes. C'est pour cette raison qu'on a privilégié l'approche par compétence. Si on doit apprendre à l'enfant le verbe être et avoir, ce n'est pas pour que l'enfant soit en mesure de les citer, mais c'est pour qu'il améliore son style oral, pour qu'il parle correctement. Là c'est en français. Si on apprend à un enfant la mathématique, c'est pour que ça-même il puisse être en mesure de résoudre certains problèmes contextualisés. On donne une matière pour que l'élève s'en serve dans sa vie. L'objectif n'est pas celui d'apprendre pour apprendre ; mais apprendre quelque chose pour s'en servir dans sa vie, apprendre pour la vie.

QU'EST-CE QUE VOUS APPELEZ « GESTION DE L'ÉCOLE » ?

La gestion de l'école concerne les instructions qui règlementent l'organisation de l'école. Des fois il faut avoir des chefs d'établissements qui ont des difficultés dans cette organisation. Par exemple le chef d'établissement qui, au début de l'année, ne sait pas organiser le plan opérationnel, c'est-à-dire, le plan des activités qui peuvent conduire tout au long du premier semestre. On a toujours dit que « mieux vaut prévenir que guérir ». Au lieu d'attendre que les chefs d'établissement commettent des erreurs, nous préférons les former. L'élaboration d'une prévision entre aussi dans le cadre de la gestion d'une école. La formation sur la gestion d'une école concerne les chefs d'établissements pendant que pour les professeurs on mise sur la gestion d'une classe. Comment conduire une leçon, les activités à mener pour conduire une classe, *etc.* et les thèmes qui entrent en ligne de compte de la gestion d'une classe.

COMMENT EST-CE QUE L'ENSEIGNANT DOIT FAIRE POUR CONDUIRE SA CLASSE ?

Il faut d'abord maîtriser sa classe à partir des documents pédagogiques exigés par la direction. Il doit aussi savoir les élèves qui sont à sa disposition. Il doit vérifier, à partir des registres de présence, la régularité des enfants à l'école. Étant donné qu'il a la mission de former les enfants, il doit préparer la matière correctement et doit être en mesure de la transmettre ; et pour que cette matière soit maîtrisée par les élèves, il doit passer par plusieurs activités d'évaluation pour voir si réellement la matière enseignée a été maîtrisée. Dans ce cas maintenant, dans la gestion de sa classe, il faut que l'enseignant mise sur l'activité des élèves. Quand il prépare ses leçons, il doit définir les objectifs à atteindre au cours de sa leçon. Pour y parvenir, il doit utiliser certaines activités d'interaction. Comme facilitateur et guide, il est là pour conduire les interactions entre élèves-élèves, entre enseignant-élèves, *etc.* ; il doit aussi sur la discipline en classe, la discipline en classe et canaliser les interactions ainsi de suite.

DANS CE CADRE LÀ COMMENT FAUT-IL FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Il y a plusieurs activités. En fait, selon la nouvelle approche, il y a ce qu'on appelle, en dehors de la mise en éveil, on peut passer, pour stimuler les élèves, par l'observation. Il y a ce qu'on appelle une situation d'apprentissage, c'est-à-dire, celle qui va pousser les élèves de réagir. Lorsqu'on présente cette situation avec questions-réponses, cela permet aux élèves de participer activement à la leçon. Avec le concours des élèves, l'enseignant va tirer une synthèse ; et cette synthèse qui sera maîtrisée par les enfants ; ainsi les élèves sentiront qu'ils ont participé à l'élaboration de leurs propres matières. À la fin de chaque leçon, on peut utiliser le principe : « je me sers de ce que j'ai appris ». Pour les élèves, qui ne peuvent pas, à la fin d'une leçon, se mettre au niveau des autres, il faut que l'enseignant soit en mesure de les détecter, à partir des différentes évaluations ; il doit aussi regrouper les élèves selon les difficultés ; et après les avoir regroupés, organiser alors les activités de remédiation. Il faut assez du temps pour rester avec ces élèves avec leurs difficultés pour revoir la matière ; les difficultés ne sont pas les mêmes pour tous les enfants ; il prépare la matière pour renforcer la capacité de ces élèves-là ; il programme aussi des exercices pour qu'ils s'entraînent suffisamment. Avoir un temps pour rester avec eux ; ça c'est l'idéal ; les enseignants consciencieux le font correctement ; là où les enseignants ne sont pas motivés ils ne s'occupent pas particulièrement des élèves en difficultés. Pendant nos formations, nous insistons beaucoup sur des activités de remédiation pour remonter le niveau des élèves qui sont faibles.

D'OÙ VIENNENT CES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES FAIBLES ?

Ces difficultés proviennent de leur nature de chacun. Chaque individu naît avec ses capacités. Il y a des faiblesses qui sont liées à la nature de chaque individu. Il y a des élèves qui peuvent devenir faibles parce qu'ils ont eu de mauvais formateurs. L'enfant à la base n'a pas été bien formé. Et en un certain moment quand il se retrouve avec un autre enseignant ou dans une école où les élèves sont bien formés, alors il se pose un problème de rattraper les autres. Il arrive que dans telle ou telle école on n'a pas terminé le programme national ; pendant qu'il se retrouve avec les autres qui ont terminé le programme national, l'autre se trouve en retard par rapport aux autres, dans ce cas, il faut que l'enseignant fasse des activités de remédiation pour qu'il atteigne le niveau des autres. Dans beaucoup des écoles de l'intérieur ils ne parviennent pas à couvrir tout le calendrier scolaire à cause de la guerre ; on ne parvient pas par exemple à achever le programme national. Signalons aussi que les qualifiés n'acceptent pas d'aller enseigner dans les écoles de l'intérieur ; ils refusent de se sacrifier pour aller travailler dans les écoles de l'intérieur car non seulement ils ont peur de l'insécurité, mais aussi les conditions de vie ne sont pas décentes.

QUE VEUT DIRE L'ÉVALUATION QUE VOUS AVEZ INSINUÉE TANTÔT ?

Lorsqu'on a contrôlé et formé, il faut vérifier si l'action qui a été menée a atteint l'objectif. Il y a les évaluations externes et internes. Nous, à l'inspection, nous utilisons l'évaluation externe. Pour cette évaluation externe, nous évaluons les élèves de l'école primaire après le cycle de six ans, et après six ans des humanités, on vérifie si les élèves ont la capacité d'aller à l'université. Il passe alors un examen pour recevoir le diplôme d'État. Cette évaluation externe est organisée par l'inspection nationale à l'école primaire pour donner le certificat d'études primaires, et à la fin des humanités pour donner le diplôme. Les évaluations internes concernent les chefs d'établissements. Ce sont les enseignants, les professeurs, les chefs d'établissements qui organisent les évaluations internes. Il s'agit des interrogations ou des examens. Au niveau de l'inspection, nous devons contrôler si ces évaluations sont régulières. Il y a une évaluation sommative pour réguler le niveau de l'enseignement. En dehors des interrogations et des devoirs, il y a des examens trimestriels à l'école primaire, semestriels, semestriels à l'école ; ça c'est au niveau interne. Le rôle maintenant de l'inspecteur consiste à vérifier si ces évaluations, se font. Est-ce que pour les évaluations régulières, on vérifie si la fréquence des interrogations et des devoirs... Est-ce qu'on fait les examens semestriels, les interrogations, *etc.* Lorsqu'on trouve qu'il y a très peu d'évaluation, c'est à l'inspection de tirer les oreilles sur les chefs d'établissements, les professeurs pour qu'ils puissent intensifier

les évaluations. Il faut vérifier, au niveau du passage d'une classe, si les critères de délibération sont respectés. Les critères de délibération sont officiels, nous, en tant qu'oreilles de l'État, nous devons vérifier si les critères officiels sont respectés pour le passage d'une classe vers l'autre.

QUELLE EST L'IMPORTANCE DE DÉLIBÉRATION ? COMMENT SE FAIT-ELLE DANS VOS ÉCOLES ?

Comme le mot l'indique, on se fixe les critères officiels pour arriver à une décision. Selon cette décision, soit l'élève monte de classe, ou l'élève double la classe, ou l'élève est exclu si par exemple, il a eu une mauvaise conduite ou bien si l'élève a triplé. Il y a des critères liés à la réussite dans différentes branches ; alors les branches principales, les branches secondaires, la profondeur des échecs, il faut essayer de classer les élèves selon les réussites. Un examen de repêchage est donné à ceux qui ont eu des échecs légers ; ils passent de classe s'ils réussissent cet examen de repêchage. Ceux qui ont réussi passent de classe sans faire la deuxième session ; nous demandons aux chefs d'établissements de donner aux élèves le temps suffisant pour bien préparer les examens qu'ils doivent passer à la deuxième session. Cela fait partie de leur formation, car ça leur permet de maîtriser le cours dans lequel ils n'ont pas eu de bonnes notes. Dans le même cadre, les élèves qui sont délibérés dans une discipline donnée, reçoivent les devoirs qu'ils doivent présenter après les vacances. Si on se rend compte qu'ils ont négligé les travaux des vacances, ils doivent refaire. Ces travaux des vacances aident ces élèves à maîtriser les cours où ils éprouvent des difficultés de compréhension.

1.2.10. ENTRETIEN 10 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL CHARGÉ DES EXAMENS ET CONCOURS (IPEC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi je m'appelle Rwisingimbi Mujinya Gabriel. Je suis inspecteur principal et provincial chargé des examens et concours. Je suis licencié en français de l'ISP Rutshuru depuis 2009. Je suis à l'inspection depuis 2005 et successivement j'ai été inspecteur itinérant puis inspecteur exploitant à partir de 2009. C'est à partir de 2014 que je m'occupe de la cellule de l'évaluation à l'inspection principale, provinciale au Nord-Kivu 1. Un inspecteur itinérant est un inspecteur dont la fonction est d'aller faire le contrôle, la formation et l'évaluation sur terrain. Il visite les écoles et souvent visite les enseignants et fait aussi un contrôle pédagogique, administratif et financier dans les écoles et doit faire le rapport à son inspecteur chef de *pool* et à l'inspection principale provinciale. Et quand il découvre une fragance, il peut même ouvrir une action disciplinaire au chef d'établissement. Comme inspecteur itinérant, je m'occupais du français et de la philosophie.

COMMENT EST-CE QUE VOUS FAISIEZ LA FORMATION DE FRANÇAIS LORSQUE VOUS ÉTIEZ DANS L'ITINÉRANCE ?

Au niveau de l'inspection il existe une cellule de formation qui s'occupe de la formation des enseignants et des chefs d'établissements. En tant qu'inspecteur itinérant, je me suis chargé de la formation à travers la cellule qu'on appelle SERNAFOR (service national de la formation) qui date de longtemps, parce qu'on a vu que les enseignants accusaient certaines lacunes et alors on a créé au niveau de l'inspection générale, une cellule qui produit la documentation pour la formation des enseignants. Quand les enseignants accusent des lacunes, les inspecteurs organisent soit la formation pédagogique, soit l'encadrement pédagogique ou une animation pédagogique. La formation pédagogique porte sur la marche de la leçon et la matière à enseigner. L'animation pédagogique est une rencontre de tous les enseignants d'un établissement pour une animation pédagogique. Quand il constate des lacunes dans une école, l'inspecteur itinérant peut réunir tous les professeurs pour leur... un encadrement pédagogique. Pour la formation des professeurs de français, j'allais dans les écoles et quand je constate des lacunes dans plusieurs écoles, je fais ce qu'on appelle l'encadrement pédagogique. Mais à part cela nous avons participé à plusieurs formations de français et surtout ce qu'on appelle récemment en 2011, on a assisté à une formation organisée par la coopération française sur le projet SESAME plusieurs fois, dans le but de nous initier à une nouvelle approche

pour l'enseignement en français en utilisation de l'approche communicative et participative. Alors on nous a enseigné comment on est passé de la méthode traditionnelle aux méthodes participatives, et comment élaborer les fiches pédagogiques. Ici à Goma nous avons formé plus de 200 professeurs et plus de 500 enseignants. Avec l'appui du JRS, nous avons formé les enseignants de Mweso et de Masisi. Pendant la formation, on donnait les généralités sur la formation et après on donnait des éléments de la fiche pédagogique ; après avoir donné les éléments de la fiche pédagogique, on passait à la didactique des disciplines en français, qui s'articule avec la phonétique, à la grammaire, au lexique, n'est-ce pas, et aux activités inter-culturelles. Après avoir exploité les différentes sous-branches, on passait à la préparation d'une fiche pédagogique. Nous avons introduit les activités ludiques dans l'enseignement du français. C'est comme ça que sur le terrain, à part Rutshuru 1, 2 et Walikale, ce sont ces gens-là qui n'ont pas encore eu la formation, évidemment c'est à cause de manque des moyens mis à notre disposition par le gouvernement. Jusque-là le projet SESAME c'est déjà terminé, mais nous faisons un effort chaque année pour que cette méthode soit utilisée dans les écoles.

EN QUOI CONSISTENT LES ACTIVITÉS LUDIQUES ?

L'élève doit apprendre par les jeux. Par exemple, pendant la révision, on peut utiliser l'acrostiche, on peut utiliser aussi le *brainstorming*, on peut utiliser aussi des images pour éveiller les élèves... on peut également utiliser les jeux au niveau de l'application, où on peut donner par exemple des exercices à choix multiple, on peut donner les exercices créatifs, les jeux de loi pour la grammaire ; il y a une multitude de jeux : jeux grammaticaux, lexicaux, jeux de contrôle, même des jeux phonétiques, *etc.* Le livret des fichiers SESAME : il y a un livret pour le niveau secondaire et un livret pour le niveau primaire. Pour les activités ludiques au niveau de l'école secondaire, on a des jeux de mise en route (le *brainstorming*, l'acrostiche), les jeux des enveloppes où les élèves : on met des questions dans une enveloppe ; l'enfant retire une question au hasard. Il la lit et pose des questions à d'autres élèves ; celui qui réussit ; c'est celui qui vient tirer la question et celui qui a échoué on le laisse comme ça ; mais toujours est-il que c'est un exercice qui permet aux enfants d'être très actifs. Il y a aussi ce qu'on appelle les jeux de la grammaire. On envoie un groupe d'élèves 4 ou 5 au tableau n'est-ce pas ; chaque équipe porte un nom d'un animal. Le professeur donne un verbe ; ce jeu exige des consignes qui sont précises ; avant de donner le jeu il donne les consignes du jeu. ... il y a aussi le jeu d'écriture *etc.*

AVEZ-VOUS APPRIS CES NOUVELLES MÉTHODES AUX ENSEIGNANTS OU C'EST UN PROJET EN COURS ?

Nous avons suivi la formation et à notre tour nous avons formé les enseignants et les professeurs. Ces derniers sont en train de les appliquer sur le terrain. Mais il y a des réticences au niveau de Goma, surtout chez les catholiques qui n'acceptent pas cette méthode. Cette année-ci nous sommes en train de préparer une autre formation à laquelle nous inviterons les anciens et les nouveaux et insister sur l'application de la méthodologie. Parce que l'inspection et le gouvernement ont déjà demandé que cette méthode soit affective à partir de celle-ci.

VOUS AVEZ PARLÉ DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES. QU'EST-CE A DIRE ?

Dans l'ancienne méthode, c'est l'enseignant qui donnait la matière. Aujourd'hui, l'élève doit collaborer à l'acquisition de ce qu'il apprend ; aujourd'hui on parle du guide à la place du maître et de l'apprenant à la place de l'élève. L'enfant est appelé, dans la nouvelle méthodologie, à participer à l'acquisition de ses connaissances. Dans la classe de français, vous êtes en train de donner par exemple une séquence de grammaire, il y a la marche, la motivation et la mise en route, mais dans le développement, il y a la conceptualisation où l'enseignant pose des questions aux élèves pour qu'ils participent à l'acquisition des connaissances. Et souvent cette méthode active et participative applique le travail au groupe constitué d'un chef de groupe, le rapporteur et les membres. La mise en commun suit le travail en groupe ; alors chaque groupe présente son travail. Le débat vient après la restitution. En guise de conclusion, l'enseignant donne les éléments qui manquent aux travaux en groupes. Une conclusion générale clôt la leçon.

POURQUOI LA RÉTICENCE DES ÉCOLES CONVENTIONNÉES CATHOLIQUES ? À QUOI EST DUE CETTE RÉSISTANCE ?

Cette résistance est due à la sous qualification. Ce n'est pas une affaire de sous-qualifiés ; même les qualifiés ne lisent pas. La formation continue n'intéresse pas les enseignants, qualifiés et non qualifiés, des écoles catholiques et non catholiques. Les sous-qualifiés ne connaissent pas la méthodologie ; même si on la leur apprenait ils n'appliqueraient pas ça. Les qualifiés, quant à eux, ne veulent pas se recycler, à cause de la paresse. Les chefs d'établissements ne veulent pas envoyer leurs enseignants. Prochainement, nous contacterons les autorités des écoles catholiques pour les intéresser à la prochaine formation.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME CONGOLAIS ?

Il y a l'évaluation formative, sommative et certificative. Dans notre système éducatif, nous utilisons l'évaluation certificative. Au niveau de l'école primaire, on a l'examen de TENAFEP (test d'évaluation nationale pour l'école primaire), et l'examen d'État à la fin du secondaire. On avait prévu une évaluation au niveau de la deuxième secondaire, mais on attend la réforme à venir qui veut instaurer le système d'évaluation après huit ans. Au niveau de la sixième primaire, au début de l'année on demande aux écoles, aux chefs d'écoles de faire un contrôle des élèves qu'on appelle contrôle des dossiers qui permet d'établir la liste des élèves qui participeront à la TENAFEP. Ces listes sont envoyées à Kinshasa, et c'est à partir de ces listes que Kinshasa prépare les *items* qui peuvent servir pour les examens.

SELON VOUS COMMENT AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Pour assimiler la leçon, il faut que l'enseignant utilise les méthodes actives et participatives pour que l'enfant participe à l'acquisition des connaissances. Il faut aussi que l'enseignant ait un niveau, soit qualifié et sache dispenser sa leçon. Mais les conditions matérielles doivent être réunies. Notons que la plupart des écoles n'ont pas de livres. Il y a des écoles où l'enfant étudie dans des conditions défavorables.

QUE SIGNIFIE BIEN DISPENSER LA LEÇON ?

Pour bien dispenser la leçon, il faut préparer la leçon sur le plan scientifique et pédagogique. Mais l'enseignant a besoin des livres pour pouvoir préparer ses leçons. Il doit aussi savoir dispenser son cours. Telles sont les conditions pour bien dispenser une leçon.

QUE SIGNIFIE FAIRE PARTICIPER L'ÉLÈVE À LA LEÇON ?

Faire participer l'élève à la leçon signifie que l'élève ne doit pas subir. Il n'est pas là pour recevoir. Il faut que l'enfant restitue. Il ne doit pas se limiter au savoir apprendre ; il doit aussi avoir le savoir dire, c'est-à-dire que l'enfant a appris une connaissance il doit restituer. Il ne suffit pas de restituer ; il doit transférer cette connaissance à d'autres. Donc il y a un certain nombre de compétences que l'élève doit acquérir. Il doit participer à la leçon en mettant en pratique ces compétences, du savoir-faire au savoir dire.

1.2.11. ENTRETIEN 11 : L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (IES)

VOUDRIEZ-VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Misi Kasongo Léonard, inspecteur de l'enseignement secondaire dans la ville de Goma. En ce qui concerne mon *curriculum vitae*, j'ai fait mon école primaire à Kabaya Gisi-za, l'école secondaire au petit séminaire de Goma. J'ai terminé avec un diplôme en littéraire. Après le petit séminaire, je suis allé faire la philosophie au grand séminaire de Murhesa. C'est après la troisième année de philosophie, que j'ai abandonné le grand séminaire pour maintenant me lancer dans la vie civile. Après une année d'enseignement à Rugari et comme directeur de l'internat, j'ai décidé d'aller poursuivre mes études universitaires à Kisangani, en 1970. J'ai fait l'ISP Kisangani où j'ai obtenu un graduat en français et langues africaines. J'ai enseigné à Yangambi pendant quatre ans avant de rentrer à Jomba où nous avons ouvert la section littéraire langues africaines. Après trois ans à Jomba, je suis allé à Kiwanja où j'ai enseigné à l'institut Jikaze des catholiques, à l'institut Buturande et Mapendo des protestants aussi pendant quatre ans. Comme la situation économique du pays n'allait pas ris... - nous étions très mal payés - j'ai lancé ma candidature pour enseigner au Rwanda là où j'ai enseigné pendant quatre ans chez les adventistes à Gitwe avant d'aller poursuivre mes études universitaires à l'université catholique du Rwanda où j'ai obtenu le diplôme de licence en pédagogie appliquée au français. Après vingt-sept ans d'enseignement dans les écoles secondaires de Goma, l'année 2004-2005, le gouvernement congolais organise un concours national pour recruter les inspecteurs ; j'ai participé à ce concours et j'ai réussi et en 2005, l'arrêté ministériel de la République Démocratique du Congo me promeut comme inspecteur de l'enseignement secondaire chargé de français. J'ai fait la carrière d'inspecteur itinérant pendant quatre ans et après ces quatre ans, j'ai été appelé au bureau provincial principal de l'inspecteur provincial principal pour exploiter les rapports des inspecteurs itinérants dans le domaine de la formation. C'est là où j'en suis jusqu'aujourd'hui.

QUEL RAPPORT Y-A-T-IL ENTRE LES CONSEILLERS D'ENSEIGNEMENT DES ÉCOLES CONVENTIONNÉES ?

Nous avons de bons rapports. Nous collaborons beaucoup. Quand ils ont besoin de nous pour former leurs enseignants ou leurs professeurs, nous le faisons volontiers. Cependant, quand un inspecteur se présente dans une école pour son travail d'itinérance ou de rapport d'enquête, quand le conseiller est là il doit céder la place à l'inspecteur, parce que ce sont les rapports

des inspecteurs, qui sont considérés comme les techniciens de l'enseignement, qui sont exploités au niveau provincial et au niveau national. Tandis que les rapports des conseillers se font localement et au niveau seulement des conseils. On ne peut pas les considérer soit si on veut bousculer un enseignant ou un chef d'établissement ; on doit considérer les rapports ou les enquêtes des inspecteurs. Donc nous avons de bons rapports ; cependant nos attributions diffèrent parce que nous tous, et les conseillers et les inspecteurs, nous œuvrons pour la formation de la jeunesse congolaise. Nous avons un même objet. Par conséquent, nous avons intérêt à être en bon terme avec eux. L'inspecteur, en tant que conseiller de l'enseignement, a été formé pour l'enseignement. Après le concours, on fait une formation d'une année et plus avant que le ministère sorte l'arrêté ministériel. Il faut suivre cette formation pour être promu inspecteur par arrêté ministériel. Et sur le plan technique, nous sommes beaucoup plus appréciés que les conseillers d'enseignement. Les inspecteurs interviennent dans toutes les écoles publiques, conventionnées et privées agréées par le gouvernement. Je peux quitter ici et aller travailler à Bukavu, je peux quitter ici et aller travailler à Kinshasa, donc il n'y a pas de limites pour un inspecteur. Nous nous occupons de la formation des enseignants, des inspecteurs même des chefs d'établissements et parfois même des coordinateurs.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, DES PROFESSEURS, ETC. NE TROUVEZ-VOUS PAS QUE LA FORMATION INITIALE QU'ILS ONT RECUE À L'ÉCOLE SECONDAIRE SUFFIT POUR QU'ILS EXERCENT LEUR MÉTIER DE FAÇON CONVENABLE ?

Ça ne suffit pas. Tout ce qui s'appelle « enseignant » doit suivre une formation continue. Parce qu'il doit être à la page d'autant plus que les programmes changent d'année en année. Les interventions, les relations avec les parents tout ça donc ce sont des situations qui changent d'une année à l'autre. L'enseignant doit être à la page. Il y a des élèves qui ont une culture plus avancée que les enseignants ; il faut donc essayer de mettre tous ces enseignants à la page ; c'est très important de suivre une formation continue. Au courant de l'année il y a des organismes qui nous aident à financer les formations : AFSI, UNICEF, *etc.*

CES FORMATIONS VOUS LES FAITES EN SUIVANT QUELLE PÉRIODICITÉ ?

Il y a d'abord des formations ponctuelles : quand les inspecteurs itinérants vont sur le terrain ; ils font des observations lors des visites des classes ; après ces visites, quand ils voient qu'il y a des failles et au niveau scientifique et méthodologique, on organise une formation pour ces enseignants. Il vient à notre cellule de formation ; nous étudions ensemble la situation, et puis

nous leur demandons de chercher un module ; parce qu'il ne faut pas qu'ils y aillent au hasard. Il faut un petit module qui va leur servir de guide pour la formation. L'inspecteur doit chercher des recherches pour produire un thème qui sera utile à l'enseignant.

SUR QUOI PORTENT CES FORMATIONS ? QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS DÉVELOPPEZ PENDANT LES FORMATIONS ?

C'est diverses. Mais ce qui nous intéresse, c'est la méthodologie et la science. Si on trouve que deux ou trois professeurs de géographie n'arrivent pas à assimiler la matière, on voit comment boucher ces failles-là. On voit si le professeur a suivi la méthodologie jusque à la fin. Si on trouve qu'il y a une faille à ce niveau-là, il faut absolument engager une formation. C'est ce qui nous intéresse dans ce sens-là. Les thèmes sont diversifiés ; il y a par exemple la gestion d'une école. Pour gérer une école, il y a des facteurs dont il faut tenir compte. Alors, aujourd'hui les situations évoluent de plus en plus, parce que la pédagogie a évolué et plonge la méthode active et participative qui met l'apprenant au centre ; donc l'enfant n'est pas sensé venir à l'école *tabula rasa* ; il est sensé aussi avoir des connaissances ; à partir de ces connaissances, il peut élaborer ses apprentissages lors d'une leçon. Ce qui nous intéresse aujourd'hui c'est l'application des techniques de la méthode active et participative à tous les niveaux, dans toutes les branches. C'est capital aussi. Étant donné que nous sommes dans une région avec beaucoup des conflits, nous faisons la formation aussi sur l'éveil et l'éducation à la paix. Ces derniers temps, nous passons dans les écoles avec ce thème-là. Aujourd'hui, nous avons remarqué des failles au niveau de l'écriture. À ce niveau, ce sont les enseignants de l'école primaire qui nous intéressent. Il y a un module pour cela. On y insiste parce qu'ici pour l'écriture et la lecture, on est en train d'élaborer de nouveaux programmes pour enseigner plus tard en langues congolaises : enseigner en swahili, en lingala, en tshiluba, par exemple. Pour le moment, nous sommes en train d'y préparer les enseignants. Avec ces conflits que nous avons connus, il y a cette histoire de la violence sexuelle. Nous abordons régulièrement les thèmes sur la violence sexuelle dans nos formations. Et ceux qui ont subi la violence sexuelle et ceux qui y ont participé, il faut travailler sur leur morale. C'est une situation qui fait honte au niveau de la communauté internationale. Nous devons absolument lutter contre cette situation. Les thèmes qui ne manquent pas c'est sur la méthodologie et l'aspect scientifique. Il faut donc boucher les failles scientifiques et méthodologiques des enseignants et même des directeurs d'écoles. Le thème qui concerne les directeurs d'écoles c'est la gestion d'une école, tandis que la gestion d'une classe concerne les enseignants et les apprenants.

VOUS AVEZ PARLÉ DES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES. EN QUOI CONSISTENT-ELLES ?

Ces méthodes entrent dans le cadre de la pédagogie moderne. Cette pédagogie met l'apprenant au centre des apprentissages. Le maître n'est plus le seul à parler. Il compte beaucoup sur l'enfant. Le maître n'est qu'un guide.

QUE SIGNIFIE METTRE L'APPRENANT AU CENTRE DE L'APPRENTISSAGE?

L'apprenant doit collaborer avec le maître en suivant les directives du maître ; il doit même chercher le thème de la leçon, les objectifs de la leçon, voir certains points dans le développement de la leçon. On le guide ; on fait en sorte que lui aussi produise pour l'élaboration de la leçon, afin qu'elle lui soit utile ; le maître peut lui faire participer en utilisant le *brainstorming*, etc. C'est ça la méthode active et participative. Nous avons des modules pour ça. Nous avons déjà fait beaucoup de formations. Les méthodes expositives et interrogatives appartiennent à l'histoire. Il faut que l'enfant soit actif en classe. Et quand il a travaillé lui-même, ce qui ressort de cette situation, il l'intègre.

COMMENT AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

C'est par les méthodes actives et participatives, c'est-à-dire on fait travailler les élèves en groupes de cinq à six en classe même pendant dix minutes. Le maître pose une question ; les élèves vont eux-mêmes chercher les réponses et après on fait la mise en commun.

L'ENSEIGNANT EST UN GUIDE. QU'EST-CE À DIRE ?

C'est-à-dire qu'il a préparé sa leçon avec de petites questions bien déterminées. C'est par ces petites questions qu'on va essayer de guider l'enfant et le mettre dans le bain de la leçon et l'aider à assimiler la matière. L'enfant participe à sa leçon sous le guide du maître.

1.2.12. ENTRETIEN 12 : L'INSPECTEUR PRINCIPAL ADJOINT CHARGÉ DE LA FORMATION (IPAF)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Ntibabaza Bosogi Jean, Inspecteur Principal Provincial adjoint chargé de la formation, au Nord-Kivu 1, une province éducationnelle qui fait partie de la province administrative du Nord-Kivu. Je suis licencié agrégé en histoire. Je suis à l'inspection de l'enseignement depuis 1981. J'ai d'abord été inspecteur itinérant et inspecteur chef de *pool*, maintenant depuis neuf ans, je suis inspecteur principal provincial adjoint. Au niveau de l'inspection principale, il y a d'abord l'inspecteur principal qui est à la tête de cette institution ; il est secondé par sept inspecteurs principaux adjoints et douze inspecteurs exploitants, c'est-à-dire ceux qui exploitent les rapports qui viennent des écoles et des inspecteurs itinérants travaillant à l'intérieur. Il y a aussi les agents d'appoint (ceux qui font les saisies des rapports), les secrétaires et les attachés des bureaux.

ÉTANT CHARGÉ DE LA FORMATION, QU'EST-CE QUE VOUS FAITES DANS CE DOMAINE-LA ?

Au niveau de la formation, nous travaillons principalement avec les organismes qui travaillent dans le secteur de l'éducation, comme l'UNCEF, APSI, CARTITAS, NRC et beaucoup d'autres. Au niveau de l'enseignement primaire, il y a des thèmes que l'UNICEF prépare en collaboration avec le ministère de l'enseignement primaire et secondaire et l'inspection générale. Ils préparent à leur niveau de l'UNICEF des textes d'appui dont se servent les inspecteurs pour aller former les écoles, les enseignants et les directeurs des écoles ciblées par ces ONG. Ces organismes ne peuvent pas étendre leur action sur toutes les écoles de la province. Il y a des écoles ciblées qui doivent être contrôlées par l'inspection. C'est ainsi que nous avons des modules aussi qui sont préparés au niveau de l'inspection et qui, avec la collaboration des écoles et de l'institution de l'enseignement en province... Nous organisons également des sessions de formation à l'intention de ces enseignants pour les écoles qui ne sont pas ciblées par les organismes. Au niveau du secondaire, il y a deux organismes qui s'intéressent à l'enseignement secondaire ; il y a JRS (service jésuite pour les réfugiés) et l'UNESCO.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

La science évolue très vite actuellement et généralement les thèmes que nous développons auprès de ces enseignants sont liés justement à des innovations pédagogiques et souvent à des situations nouvelles qui sont créées et imaginées par l'État. Par exemple, je peux vous donner l'exemple pour ce qui est de la pédagogie, tous les manuels qui sont en train d'être composés au niveau du primaire et même de plus en plus au niveau du secondaire sont basés sur l'approche par compétence. Il y a aussi l'approche par objectif et il n'y a pas dix ans, en pédagogie ces approches n'étaient enseignées chez-nous et même dans les universités.

QUE SIGNIFIE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET L'APPROCHE PAR OBJECTIF ?

Dans l'ancien temps, l'enseignant assurait ses enseignements sans nécessairement définir correctement l'objectif qu'il devait atteindre. Actuellement, il est demandé que pour chaque leçon donnée, l'enseignant se fixe un objectif. Et cet objectif doit être communiqué même aux élèves, de sorte que même à la fin de la leçon, les élèves eux-mêmes peuvent savoir si l'objectif a été atteint. S'il n'a pas été atteint, l'enseignant doit essayer de suivre de très près les élèves qui n'ont pas compris la leçon.

QU'EST-CE QUI VOUS INSPIRE LE CHOIX DE CES DEUX THÈMES ?

Nous savons tous les manuels actuellement sont basés sur ces nouvelles approches. Au niveau de la cellule centrale de l'inspection, on élabore des brochures qui servent justement à l'utilisation de ces manuels. Il y a des formateurs qui viennent de Kinshasa pour former les inspecteurs et ces derniers, à leur tour, vont sillonner, dans les écoles pour former les enseignants.

COMMENT PEUT-ON AIDER LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Toutes ces approches sont basées sur les méthodes actives et participatives. L'enseignant doit s'assurer que l'élève participe. Actuellement, l'enseignant n'est plus considéré comme ceux-là qui nous ont enseigné qui avaient toute la science, la matière et nous la communiquaient sans même que l'élève intervienne. Actuellement, c'est l'élève qui doit construire ses connaissances. Lorsque l'enseignant constate que, comme nous l'avons dit, l'objectif n'a pas été atteint, il doit, s'il y a des séances qui sont prévues pour justement aider ces élèves qui ont manifesté certaines faiblesses dans ces enseignements.

QUE FAIRE POUR LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES ?

Il y a des interrogations écrites et orales. L'enseignant peut déceler avec ce système d'interrogation les élèves qui n'ont pas maîtrisé la matière. Il y a des séances prévues pour justement aider ces élèves à être au même niveau que les autres. Pendant même qu'il enseigne, il doit se rendre compte qu'une bonne partie n'a pas été assimilée par les élèves ; il doit la reprendre. Et quand il organise les interrogations, il doit tenir compte de toutes ces difficultés.

1.2.13. ENTRETIEN 13 : L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (IEP)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi on m'appelle Henri Biyonsenga, je suis inspecteur de l'enseignement primaire ; actuellement, je travaille au niveau de l'IPP comme chargé de personnel. Nous sommes en train de gérer le personnel de l'inspection. Pour le moment on s'occupe de ça. Nous sommes de la sixième édition. Nous avons passé l'examen pour enseigner au poste d'inspecteur c'était depuis 2004. Nous avons fait une année de stage et on a terminé en 2005 ; à partir de 2005 jusqu'à présent, je suis inspecteur de l'enseignement primaire. Pour ce qui est du titre scolaire, je suis un diplômé des humanités pédagogiques. Pour être inspecteur de l'enseignement, il y a des conditions arrêtées par le ministère, c'est-à-dire, il faut être d'abord un enseignant, ou un directeur ou un directeur adjoint dans une école. Et en plus de cela, on doit avoir les trois dernières années la côte très bien. En plus de cela il faut remplir le dossier qu'on envoie à Kinshasa. Quand le dossier est accepté, on passe le concours. Le concours se passe au niveau de la province et on transmet les copies du concours à Kinshasa qui corrige et qui envoie les résultats. Le ministère envoie un arrêté qui nomme quelqu'un inspecteur de l'enseignement. Quand on est nommé par le ministre par arrêté ministériel, on ne peut pas être révoqué par la province. On ne peut être révoqué que par le ministre de l'enseignement.

QUEL EST VOTRE TRAVAIL COMME INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT ?

Dès que nous avons terminé le stage et la période probatoire, nous sillonnons les écoles, et dans les écoles on fait – comme d'ordinaire un inspecteur a trois tâches principales : le contrôle (on contrôle les enseignements, les documents du personnel, le mobilier de l'école, les toilettes, *etc.*) ; et ensuite, nous faisons aussi ce que nous appelons la formation. Pour ce qui ne va pas au niveau de l'école, que ce soit pour les enseignements avec les éducateurs, que ce soit l'amélioration de l'environnement de l'école, et là nous sommes obligés de former les enseignants et les directeurs de l'école. Après ça il y a l'étape du contrôle, de l'évaluation. C'est-à-dire après avoir contrôlé et après avoir formé, nous pouvons repasser prochainement pour voir si les conseils que nous avons donnés aux directeurs, aux parents, aux éducateurs, sont appliqués. Et nous faisons le rapport à l'autorité. Telles sont les grandes tâches d'un inspecteur itinérant.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DIRECTEURS ; LA FORMATION INITIALE REÇUE AUX HUMANITÉS NE SUFFIT-ELLE PAS POUR QU’ILS EXERCENT CONVENABLEMENT LEUR MÉTIER ?

Bien sûr que la formation initiale ne suffit pas puisque l’enseignement initial reçu aux humanités est théorique. Mais sur le plan professionnel, c’est autre chose ; il y a les failles qui se manifestent. Et là nous voulons souligner ce que nous appelons la plupart des fois la sous-qualification des enseignants et des directeurs. Il y a la sous-qualification que nous appelons scientifique ; c’est dans le cas où vous entrez dans une école et que vous trouvez les enseignants ou les directeurs avec des défaillances sur le plan scientifique. Là vous êtes obligés de les former. Il y a aussi ce que nous appelons la sous-qualification méthodologique. C’est dans le cas où l’enseignant peut avoir la science mais pour transmettre cette science aux enfants, c’est tout un problème. Et là nous sommes obligés de les former. Parfois on peut trouver dans une école ce que nous appelons la sous-qualification volontaire. C’est-à-dire il y a de ces enseignants qui peuvent avoir la science, la méthodologie pour pouvoir transmettre la science aux enfants. Mais ils n’ont pas la conscience professionnelle. Alors dans ce cas-là, nous sommes obligés aussi de les former. Alors c’est ce que nous appelons aussi la formation continue. On ne peut pas se limiter seulement à la formation initiale ; sur le plan professionnel aussi il faut une perfection. Puis que la science évolue.

QUELS SONT LES THÈMES QUE VOUS DÉVELOPPEZ PENDANT LE TEMPS DE FORMATION ?

Je vais citer quelques thèmes : il y a par exemple la gestion d’une classe ; c’est un thème que nous parlons avec les enseignants ; il y a aussi la gestion d’une école ; la gestion financière ; il y a la fabrication et l’utilisation des matériels didactiques ; il y a la bonne gouvernance ; l’éducation à la paix ; *etc.* Pour la gestion d’une classe, là nous nous entretenons avec les enseignants pour voir comment on peut gérer une classe, gérer les enfants, gérer le patrimoine de l’école, gérer aussi l’environnement. On voit avec les enseignants comment il faut se comporter devant les enfants, comment l’échange doit se faire entre l’enseignant et les enfants. Au cours d’une leçon, comment l’enseignant doit gérer sa classe ; à partir des mobiliers mis à sa disposition, comment il peut gérer aussi les matériels didactiques mis à sa disposition ; comment est-ce qu’il peut gérer aussi le matériel d’entretien mis à sa disposition. Ceci concerne évidemment ce qu’on appelle la gestion d’une classe ; et pour la gestion du personnel par exemple, alors la gestion d’une école concerne le directeur. Dans le cadre d’une gestion de l’école, on voit avec le directeur comment gérer d’une façon normale les enseignants, com-

ment il faut tenir les documents de la direction scolaire et les documents qu'il faut tenir. Comment faut-il inventorier le patrimoine de l'école et comment le gérer ? Comment faut-il inventorier et gérer les matériels didactiques de l'école ? Comment gérer les finances de l'école ? Nous traitons ces différents points lors des séances et des animations pédagogiques ou pendant les séminaires de formation. Nous avons des modules sur les matériels didactiques ; pour ce point précis, nous nous entretenons avec les enseignants et les directeurs sur comment on peut se servir des ressources du milieu, les ressources locales pour fabriquer les matériels didactiques pouvant servir les enseignants à donner convenablement les leçons ; les enseignants peuvent initier les enfants à fabriquer aussi les matériels didactiques. Et la direction doit aussi chercher les matériels didactiques ; on leur montre comment il faut fabriquer avec les différentes méthodes et des techniques des matériels didactiques, et la manière de les utiliser pendant les leçons.

QU'EST-CE-QUE VOUS APPELER MATÉRIELS DIDACTIQUES ?

Les matériels didactiques sont les supports que l'enseignant doit préparer préalablement, lorsqu'il prépare ses leçons, et ils doivent servir l'enseignant pour son enseignement et aux élèves pour leur apprentissage. Ils servent à visualiser et à concrétiser l'enseignement pour le rendre objectif et concret.

COMBIEN DE FOIS FAITES-VOUS LA FORMATION DANS LES ÉCOLES ?

Quand nous faisons les visites des écoles, la première chose que nous faisons est le contrôle des enseignements et des matériels tout au début. C'est à la base de ce que vous allez constater, les failles que vous allez constater au niveau de l'école que nous préparons les thèmes pour la formation des enseignants. Tout comme nous pouvons organiser les séminaires de formation. Pour une entité donnée, vous êtes passés dans trois ou quatre écoles et vous avez constaté des failles récurrentes pour toutes ces écoles et dans ce cas-là, vous préparez un thème pour parler à tous ces enseignants de cette contrée.

QUELLES FAILLES AVEZ-VOUS CONSTATÉES DANS LES ÉCOLES PENDANT VOS TOURNÉES D'INSPECTION ?

Oui les failles que nous avons souvent remarquées sont d'ordre méthodologique. La plupart des enseignants, surtout les nouveaux qui viennent de l'école secondaire qui ne maîtrisent pas les méthodes d'enseignement puisque chaque leçon a sa méthode. La méthode qu'on utilise pour la leçon de lecture n'est pas la même qu'on va utiliser pour la leçon d'histoire. Ça c'est

la première chose ; et la deuxième chose, nous avons constaté pour la plupart des enseignants que beaucoup d'enseignants ne se cultivent pas. Alors quand quelqu'un ne se cultive pas, il affiche automatiquement une sous-qualification que nous appelons scientifique. Il y a la science qui commence à disparaître. Nous avons constaté que les enseignants ont cette lacune. Pour les directeurs les failles que nous avons constatées se trouvent au niveau de la gestion financière ; comment gérer les fonds de l'école ; comment tenir les documents financiers. En plus de cela dans certaines classes, la plupart des enseignants ne s'adoptent pas au niveau des enfants ; ils ne parviennent pas à s'adapter au niveau des élèves avec leur méthodologie ; ils veulent parler comme s'ils étaient à l'université ; ils ne savent pas qu'ils sont devant les petits enfants de l'école primaire.

COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL S'ADAPTER AU NIVEAU DES ÉLÈVES ?

Les enseignants peuvent s'adapter au niveau des élèves, compte tenu de la psychologie des enfants, parce que les enfants, les plus petits de la première année et de la deuxième année ne sont pas comme les enfants de la sixième. Là il faut tenir compte de leur âge psychologique, de leurs intérêts parce que les enfants, il faut utiliser certaines techniques et méthodes des jeux pour aider les élèves à comprendre la leçon. Il faut aussi la patience puisque ces enfants sont capricieux.

SELON VOUS, COMMENT PEUT-ON AIDER LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

La meilleure façon, c'est de ne pas sous-estimer les enfants et de les mettre au centre de son apprentissage. Un enseignant doit être un guide, un facilitateur. La deuxième façon est celle d'utiliser le matériel. Un enseignement sans matériel didactique n'est pas un enseignement intéressant pour les élèves.

ALORS QUE SIGNIFIE METTRE L'ENFANT AU CENTRE DE SON APPRENTISSAGE ?

Mettre l'enfant au centre de son apprentissage implique l'usage des méthodes actives et participatives ; il faut faire participer l'enfant. Au lieu de le bourrer avec la matière, il faut laisser l'enfant travailler et voir ses capacités. Dans ce cadre-là, l'usage des matériels didactiques est indispensable ; il y a les matériels didactiques concrets. Par exemple vous présenter l'objet à l'enfant, montrer à l'enfant la tomate, la lui faire toucher pour qu'il en découvre la couleur, le goût, la forme ; ça c'est le matériel concret *etc.* Cette façon de faire peut faciliter la compré-

hension des enfants. Il y a aussi le matériel semi-concret. Ce sont par exemple les images, les cartes qu'on dessine, les photos. Les matériels semi-concrets peuvent être utilisés là où on n'a pas de matériels concrets. Ils peuvent faciliter aux élèves la compréhension de la leçon.

EN AFFIRMANT QUE L'ENSEIGNANT EST UN FACILITATEUR, QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ VOULU DIRE ?

C'est-à-dire que quand on utilise les méthodes actives et participatives, par exemple la technique de *brainstorming* qui consiste à poser la question à toute la classe, et on donne aux enfants de donner tout ce qui passe à leur esprit. L'enseignant enregistre toutes les réponses ; on ne refuse aucune réponse ; on accepte toutes les réponses bonnes ou mauvaises. Et après, l'enseignant comme guide, va montrer la réponse juste et expliquer la raison pour laquelle elle est correcte. Là il fait le facilitateur.

QUE SIGNIFIENT INTÉRÊTS DES ÉLÈVES ?

Il y a de ces leçons qui peuvent dégoûter les enfants. Surtout au moment des répétitions ; on reprend ce qu'on a enseigné ; cela peut dégoûter les élèves. À ce niveau, l'intérêt des enfants n'est pas soutenu, parce qu'ils connaissent la matière ; en plus de cela il y a de ces leçons qu'on peut donner d'une façon abstraite, sans matériels didactiques ; cette matière n'attire pas les enfants. C'est pourquoi il faudrait utiliser les techniques et les matériels didactiques pour susciter l'intérêt des enfants.

VOUS AVEZ INSINUÉ L'IDÉE SELON LAQUELLE IL FAUT FORMER LES ENSEIGNANTS SUR LE PLAN PSYCHOLOGIQUE, MÉTHODOLOGIQUE, ETC. QU'EST-CE À DIRE ?

Il y a de ces enseignants qui ne tiennent pas compte des intérêts des enfants, de leur niveau et de leur âge. Là cela ne peut pas marcher. Il faut avoir des meilleures techniques pour poser des questions aux enfants. Et quand on pose des questions aux enfants, il faut voir leur réaction. Est-ce qu'on pose ces questions avec intimidation ? Pose-t-on des questions avec affection ou avec imposition ? Pour qu'ils puissent répondre convenablement, il faut poser des questions qui sont à leur portée et de façon à les motiver.

QUE SIGNIFIE ÊTRE UN BON ENSEIGNANT ?

Un bon enseignant est celui qui est compétent sur le plan scientifique et méthodologique. Quand on connaît la science et qu'on connaît comment la transmettre avec de bonnes méthodes, alors là on est un bon enseignant.

1.2.14. ENTRETIEN 14 : L'INSPECTEUR CHEF DE POOL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À GOMA (IPES)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Serutoke Laurent ; je suis inspecteur chef de *pool* de l'enseignement secondaire dans la ville de Goma depuis 2008. Nous dépendons de l'inspection générale. Au niveau provincial, nous avons notre chef qui est l'IPP ; il a sept adjoints chargés de l'enseignement maternel, enseignement primaire, enseignement secondaire, l'évaluation, formation, titres scolaires et enseignement technique. Chaque adjoint a son bureau et ses agents, ses collaborateurs. Le *pool* est une sous-division de la province au niveau de l'inspection, c'est-à-dire dans le temps il y avait un *pool* par territoire et maintenant ils ont changé ; ils ont vu que, pour que les administrés se rapprochent de l'administration, ils ont étendu en raison de deux *pools* par territoire. Par exemple à Nyiragongo, il y a un *pool* ; c'est toujours primaire et secondaire ; Nyiragongo a un *pool* du primaire et un *pool* du secondaire. Rutshuru a deux *pools* primaires et deux *pools* secondaires ; Walikale a quatre *pools* du primaire et quatre *pools* du secondaire. Masisi a trois *pools* du primaire et trois *pools* du secondaire. Goma a un *pool* du primaire et un *pool* du secondaire. Je suis le responsable du *pool* du secondaire à Goma tandis que Monsieur PUNZU est le responsable du *pool* du primaire dans la même zone urbaine de Goma. Un *pool* est un regroupement de plusieurs écoles, ayant un responsable (le chef de *pool*) et les inspecteurs itinérants. Le *pool* que je supervise a 185 écoles secondaires de toutes les confessions réunies (catholiques, protestantes, adventistes, kimbanguistes) et non conventionnées.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS EN TANT QUE RESPONSABLE DE POOL ?

J'assure l'encadrement pédagogique du personnel enseignant, c'est-à-dire je contrôle pour voir s'ils respectent les programmes, s'ils utilisent les manuels adaptés aux programmes. Dans ce domaine pédagogique, je collabore avec les inspecteurs itinérants. Au niveau administratif, je traite avec les chefs d'établissements ; je vois comment les écoles sont gérées par les chefs d'établissements : est-ce qu'ils collaborent avec les comités des parents, le conseil de gestion, le gouvernement des élèves ; tous ces organes participent-ils à la gestion de l'école ? La nouvelle philosophie est que l'école est une école de la communauté ; dans ce sens, il faut que toute la communauté participe à sa gestion. Au niveau financier, nous devons savoir si les fonds qui viennent de l'État pour le fonctionnement de l'école et les fonds qui viennent des parents pour suppléer au salaire des enseignants (prime ou fonds d'intervention ponctuelle) si ils sont bien utilisés.

COMMENT ASSUREZ-VOUS L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DES VOS ENSEIGNANTS ?

Sur le plan pédagogique, mon travail consiste à vérifier si les enseignants font bien leur travail, si les responsables des écoles organisent l'autoformation ; pour ce cas précis, dans chaque école il y a ce qu'on appelle la cellule de base, qui est constituée par des unités pédagogiques ; par exemple, les professeurs de français d'une école constituent une unité pédagogique ; ils ont au moins une heure d'échange par semaine pour essayer de voir ce qui pourrait être amélioré dans leur unité pédagogique ; ils font un rapport de ce qu'ils ont fait au responsable de l'école ; celui-ci envoie, à la fin du mois, ce rapport à l'inspecteur principal chargé des formations et me réserve copie. À travers ces unités pédagogiques, les enseignants se forment eux-mêmes. Ceux qui sont plus expérimentés sur le plan pédagogique et méthodologique et scientifique encadrent les autres ou bien ceux qui sont plus informés aident les autres à avoir le même niveau. L'encadrement scientifique est en rapport avec la matière elle-même.

1.2.15. ENTRETIEN 15 : LE PRÉFET DES ÉTUDES À L'INSTITUT DE GOMA (PEIG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Severin Manyure Banga, préfet des études à l'institut Goma. Je suis gradué en géographie-histoire des années 1978 à l'ISP Bukavu. C'est depuis le mois d'août 2015 que je suis préfet des études ici à l'institut de Goma. Avant d'être ici, j'étais préfet des études à l'institut Mugunga au camp Katindo. C'est aussi une école officielle, non conventionnée. Cette école date des années 1959 à l'époque coloniale. C'est une école non conventionnée qui est dirigée par la division provinciale par le canal de la sous-division des écoles officielles. Dans la ville de Goma, il y a 25 écoles officielles. Pour ce qui est de la structure de cette école, nous avons 36 classes organisées. Tenant compte des exigences de cette structure, cette école a un préfet des études, deux directeurs des études, deux surveillants et 54 professeurs. Quant aux options, nous avons quatre options ou sections : la section commerciale-administrative, la section pédagogique, la section chimie biologie et la section math-physique. Quant à ce qui concerne les effectifs, nous avons 1 300 élèves inscrits au début de cette année scolaire 2015-2016 pour 36 classes ; ce qui donne une moyenne de 36 élèves par classe. Les cours commencent à 7 h 30, exception pour les élèves de cinquième et sixième années qui commencent à 6 h 20 par l'étude personnelle. La fin des cours est à 12 h 45. Les élèves de cinquième et sixième reviennent à 14 h pour une étude surveillée après-midi de 14 h à 16 h. Les deux directeurs des études s'occupent de la pédagogie dans l'ensemble et de la discipline, bien qu'ils aient des adjoints, ce sont les responsables de la discipline en général, chacun dans le domaine qui le concerne ; Mitingi Désiré est chargé de discipline au cycle d'orientation (première et seconde soit 15 classes). L'autre s'appelle Christine Kabemba, s'occupe du cycle long de 21 classes. Comme préfet des études, je m'occupe de l'administration générale et de la pédagogie et aussi de la supervision, de l'attribution des tâches et de l'évaluation.

QUAND VOUS DITES QUE VOUS VOUS OCCUPEZ DE LA PÉDAGOGIE, DE QUOI S'AGIT-IL CONCRÈTEMENT ?

Je supervise les directeurs des études, je visite les professeurs ; je m'occupe de tout ce qui concerne les évaluations, les examens, le contrôle du niveau des élèves *etc.*

POURQUOI FAITES-VOUS LES VISITES DE CLASSE ?

C'est pour voir ce que font les professeurs, pour voir si les professeurs sont en classe tout en faisant ce qu'ils doivent faire ; quand je fais des visites de classe, j'essaie de voir si les professeurs suivent les programmes, s'il respecte les prévisions que nous avons déjà agréées. Je fais les visites de classe sporadiquement ; je peux faire trois visites par jour, s'il n'y a pas d'autres programmes qui me prennent de temps. Des fois, je peux prendre toute une semaine de visite, d'une classe à l'autre. En moyenne, il faut que chaque professeur ait eu une visite par semaine au moins.

COMMENT FAITES-VOUS LA VISITE DE CLASSE ? QU'EST-CE QUI EST DEMANDÉ ?

Quand j'entre dans une salle de classe pour la visite, je m'installe et je reçois les documents du professeur. Je vois si le professeur est à temps et s'il n'a pas perdu son temps à l'extérieur. Je regarde s'il a entamé directement la leçon ; je le suis tout en vérifiant les documents officiels : la préparation, la prévision, le journal de classe ; tous les documents qu'il doit tenir, j'essaie de les voir. Pendant la leçon je vérifie s'il respecte les étapes de la leçon, s'il s'adapte à sa fiche de préparation ; si les enfants sont en train de suivre réellement, s'ils sont en train de répondre correctement aux questions ; je vois si le professeur satisfait aux aspirations des enfants. Et à la fin, quand il arrive au stade de la vérification, j'essaie aussi de me déplacer pour voir comment les enfants sont en train de répondre aux questions de fixation ou bien si les enfants sont en train de prendre des notes ; je vois aussi comment ils écrivent (l'écriture, les fautes d'orthographe) et aussi je jette un coup d'œil sur le résumé précédent (est-ce qu'ils ne sautent pas de résumé, s'il n'y a pas absence de certains documents tenus par les élèves) ; j'essaie de voir si le professeur vérifie régulièrement les cahiers des élèves ; et beaucoup plus je m'incline sur les cahiers de cotations pour voir si le professeur corrige correctement.

VOUS DITES QUE QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE, VOUS VOULEZ VOIR SI LE PROFESSEUR SUIT LES ÉTAPES D'UNE LEÇON. QUELLES SONT-ELLES ?

Il y a d'abord l'accueil des enfants. IL y a ensuite la motivation qui va souvent avec la mise en éveil. Après cela vient le titre de la leçon qui normalement doit être découvert par les élèves à partir des questions du professeur. Après j'observe comment il démarre avec la leçon et s'il respecte les différentes étapes de la leçon, notamment le développement de la leçon, la synthèse partielle, l'application.

COMMENT SE FONT LE DEVELOPPEMENT ET L'APPLICATION D'UNE LECON ?

Il y a plusieurs façons dans le développement de la leçon. Il y a des leçons qui exigent des exposés entrecoupés par des questions posées aux élèves. Mais aussi il y a la méthode active qui est utilisée dans des leçons où le professeur n'expose pas ; tout simplement, il donne le sujet et fait travailler les enfants. Il pose des questions aux enfants ; ces derniers posent aussi des questions aux professeurs ; parfois, si c'est un professeur qui est à la hauteur, il constitue en même temps le résumé avec les enfants. À la sortie, nous sentons que les enfants ont réellement travaillé et ont maîtrisé la matière.

PUIS-JE SAVOIR LES LECONS QUI EXIGENT LA MÉTHODE EXPOSITIVE ET CELLES QUI N'EXIGENT QUE LA MÉTHODE INTERROGATIVE ?

Les leçons comme l'histoire exigent la méthode expo-interrogative. Il y en a d'autres comme l'éducation civique et morale (ECM), certains sujets de la géographie exigent l'exposé ; pour l'application, le professeur pose des questions préparées à l'avance, qui doivent figurer sur sa fiche de préparation détaillée. Les enfants répondent aux questions ; et après l'application, si l'enseignant a bien géré son temps, ils font la correction collective. Pour se rassurer si les enfants sont capables d'expliquer ce qu'ils ont mis sur papier.

COMBIEN DE TEMPS PREND L'INTRODUCTION, LE DÉVELOPPEMENT ET L'APPLICATION ?

La partie introductive prend dix minutes, trente minutes pour le développement, et l'application dix minutes. Au total, la leçon dure cinquante minutes.

EN QUOI CONSISTENT LES MÉTHODES ACTIVES ET PARTICIPATIVES ?

La méthode active et participative est une méthode par laquelle l'enseignant fait travailler les élèves. Les élèves interviennent plus que l'enseignant. L'enseignant guide, oriente les élèves par des questions. Elle se fait sous forme interrogative.

QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE, QU'EST-CE QUI VOUS PRÉOCCUPE EN PREMIER LIEU ?

La première préoccupation c'est le prérequis ; voir quand l'enseignant a commencé la leçon si les enfants ont maîtrisé la leçon précédente. Dans la suite je me préoccupe de voir la maîtrise de la matière par l'enseignant et aussi la façon de dispenser la matière. Des fois le professeur peut maîtriser la matière sans être capable de la transmettre.

SELON VOUS COMMENT L'ENSEIGNANT DOIT-IL PROCÉDER POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES A ASSIMILER LA LEÇON ?

Pour aider tous les élèves à assimiler la leçon, d'abord cela dépend de la préparation sur la fiche et la préparation mentale. Il faut qu'il ait préparé mentalement comment il va aborder la matière. Si l'enseignant improvise, il est déséquilibré. Il faut qu'il prépare la leçon et la transmettre convenablement pour pouvoir aider les élèves à comprendre.

COMMENT AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS D'ASSIMILATION, COMMENT FAUT-IL LES AIDER ?

Pour aider les élèves qui ont des difficultés, le professeur peut leur donner des travaux à domicile. Quand il donne la leçon, il doit s'intéresser plus à ces élèves qui ont des difficultés en leur posant des questions.

L'ÉVALUATION, ÉTANT UNE DE VOS ATTRIBUTIONS, COMMENT SE FAIT-ELLE DANS VOTRE ÉCOLE ?

Après une certaine période, nous donnons des interrogations par classe, qui doivent être vérifiées par nous-mêmes pour nous rassurer ; il y a aussi la période des examens. À la fin de la période, je vérifie si l'enfant a gagné quelque chose. Et même sur le plan scientifique j'essaie de voir si l'enfant a amélioré quelque chose ; et même moi je vais un peu plus loin ; je regarde le comportement ; je regarde si à la fin d'une certaine période, si quelque chose a changé chez ces élèves par rapport à la façon dont ils sont entré en classe. Et au milieu de l'année, nous essayons de nous rassurer, avec le contact des parents pour voir si ces enfants ont changé le comportement à la maison. Avec les parents, nous essayons aussi de voir si les élèves ont amélioré ou rechuté. Cette façon de suivre les élèves, attire et intéresse beaucoup les parents. L'évaluation dans mon école se fait à la fin d'un cours sous forme des interrogations, des examens ou des devoirs.

QUELLE EST LA PART DES PARENTS DANS L'ÉDUCATION DE LEURS ENFANTS ?

Les parents nous confient les enfants et suivent le mouvement des enfants ; ils payent la prime des enseignants et les frais de fonctionnement et même d'autres frais exigés par l'État (Sonas, Minerval, etc.) ils y arrivent parfois difficilement mais ça même ils payent.

QUE FAITES-VOUS POUR LA FORMATION DE VOS PROFESSEURS ?

Nous organisons des séances de SERNAFOR ; chaque mercredi, à partir de 11 h à la place de la sixième heure, les enseignants se regroupent en unités pédagogiques ; moi et les directeurs

des études, nous circulons dans les unités pédagogiques pour voir ce qui s'y passent. Nous essayons de les orienter et de les guider pour qu'ils travaillent mieux. Pendant ces séances, ils débattent des sujets d'actualité ou alors des sujets à difficultés multiples : un enseignant qui a des difficultés expose cela à ses collègues ; et on essaie de débattre cela ensemble. Les professeurs cherchent les sujets à débattre selon les difficultés. Ou s'il y a une matière d'actualité ; quelqu'un a découvert quelque chose il nous le présente ; nous jugeons si ça vaut la peine, on en discute dans les unités pédagogiques. Parmi les unités pédagogiques, il y a les sciences exactes, l'unité de langues, l'unité des sciences humaines et aussi pour les cours d'option. L'unité pédagogique regroupe les professeurs appartenant à une même option.

QUELS SONT LES THÈMES QU'ILS DÉBATTENT OU QUE VOUS LEUR ENSEIGNEZ PENDANT LES UNITES PÉDAGOGIQUES ?

Souligner une réforme qui est en train de s'imposer pour la section commerciale et administrative, c'est le système OWADA ; c'est un nouveau système comptable adapté sur toute l'Afrique. C'est un nouveau système qui vise à harmoniser la formation dans toutes les sections commerciales et administratives dans tous les pays africains. Ce système va remplacer le système comptable congolais. Dans le cours de géographie, nous avons introduit un nouveau chapitre sur la création de nouvelles provinces dans notre pays. C'est un sujet d'actualité que les professeurs apprennent ensemble avant de le transmettre aux élèves. Pour s'aider mutuellement - la recherche n'étant pas donnée à tout le monde -, les plus chevronnés aident les autres (les moins chevronnés) pour l'enseignement.

1.2.16. ENTRETIEN 16 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES À L'INSTITUT DE GOMA (DEIG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi, c'est Désiré Mitingi Kabanga, je suis directeur des études de l'institut Goma, au cycle d'orientation. Je suis gradué en pédagogie appliquée en chimie-physique à l'ISP Bukavu. J'ai obtenu mon diplôme de gradué en 1995. Comme directeur des études, je m'occupe des activités pédagogiques et de la discipline. L'institut de Goma est géré par la sous division urbaine de l'EPSP. La sous division urbaine de l'EPSP gère au total dix écoles secondaires officielles.

QUE SIGNIFIENT ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ?

Les activités pédagogiques concernent l'encadrement des professeurs, la visite des classes, le contrôle des documents pédagogiques, l'organisation des séances de SERNAFOR, des leçons didactiques ; toutes ces activités pédagogiques visent à améliorer la qualité de l'enseignement.

COMBIEN DE FOIS FAITES-VOUS LES VISITES DE CLASSE ET POURQUOI LES VISITES DE CLASSE ?

Les visites de classe sont régulières et souvent improvisées pour voir si l'enseignant est au travail. Je viens d'effectuer dix contrôles des documents pédagogiques. Les contrôles des documents pédagogiques et les visites de classe sont souvent improvisés. Nous faisons des visites de classe pour encadrer les enseignants parce que parmi eux, il y en a qui sont sous-qualifiés sur le plan méthodologique. Lors des visites de classe, nous exigeons une série des documents : il y a d'abord le journal de classe, la fiche de préparation, le carnet de côtes, les cahiers des questions, la fiche de prévision des matières, cahiers des devoirs, cahier de SERNAFOR, cahier de discipline des élèves, *etc.* L'enseignant peut être visité plus de dix fois ; cela dépend de la souplesse de l'encadreur pédagogique.

DE QUOI EST-CE QUE VOUS TENEZ COMPTE PRIORITAIREMENT LORS DES VISITES DE CLASSE ? QUE VOULEZ-VOUS VOIR ? QUE CHERCHEZ-VOUS ?

La finalité de la visite de classe est de voir si les enfants sont réellement encadrés. Après la visite de classe, on vérifie si les élèves ont répondu favorablement aux questions. Si les enfants ont bien répondu aux questions de synthèse partielle et globale, on se dit que les enfants sont bien encadrés.

COMMENT PEUT-ON PROCÉDER POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Pour aider tous les élèves à assimiler la leçon, l'enseignant doit respecter les différentes étapes de la leçon : avant d'aller à l'école, l'enseignant doit préparer sa leçon. En classe, il doit, pour enseigner tenir compte du canevas exigé : il y a d'abord la révision qui consiste à poser des questions sur la matière vue précédemment en vue de vérifier si les élèves ont compris la leçon antérieure. Après cela, il doit poser des questions aux élèves pour leur permettre de découvrir la leçon du jour. Si la leçon du jour est annoncée par les élèves, l'enseignant consciencieux va le faire transcrire dans le journal de classe des élèves. Après cela il doit délimiter sa leçon. Après cela il passe au développement de sa leçon. Il fait l'exposé de sa matière, lequel exposé doit être enrichi par des questions de synthèse partielle. Pendant qu'il expose sa matière, il doit poser des questions aux élèves pour voir si ces derniers sont en train de le suivre. Après le développement de la leçon, vient la synthèse globale, qui est une reprise des notions essentielles pour vérifier si les enfants ont compris. Enfin on passe à l'application. Il peut la faire passer sous forme d'exercices. Si toutes ces étapes sont bien suivies, on peut dire que l'enseignant a accompli son devoir.

QUE FAUT-IL FAIRE POUR AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ?

L'enseignant doit encadrer aussi ces enfants qui ont des difficultés de compréhension en leur posant beaucoup de questions, en leur donnant beaucoup de devoirs, *etc.* L'abondance des devoirs et des interrogations peut aider les élèves faibles à se remettre à niveau.

QUELS SONT LES THÈMES QUE LES ENSEIGNANTS DÉVELOPPENT AU SERNAFOR ?

Au SERNAFOR, leurs discussions portent sur les problèmes qu'ils éprouvent pendant en classe. Ils échangent les expériences en tenant compte des difficultés rencontrées. J'ai visité dernièrement un enseignant nouveau engagé ; j'ai compris qu'il a des difficultés pour élaborer une fiche de préparation, je lui ai montré, après la visite de classe, comment remplir la fiche de préparation et le journal de classe ; et lors du SERNAFOR qui a suivi, j'ai demandé au président du SERNAFOR d'organiser des formations sur le remplissage des documents pédagogiques. Il y a d'autres occasions de formation ; on peut citer par exemple, les réunions pédagogiques : après une série de visites pédagogiques, nous devons organiser une réunion pédagogique pour partager aux professeurs ce qu'on a constaté pendant les visites de classe. En

général, pendant les réunions pédagogiques, nous traitons des documents pédagogiques, le rôle du titulaire de classe, la discipline à l'école. Le titulaire de classe est considéré comme le père de la classe, c'est-à-dire, les problèmes qui se posent dans une classe c'est lui qui est censé les résoudre ; c'est lui qui calcule les points des élèves ; il s'occupe aussi de l'encadrement moral des élèves, et en collaboration avec le directeur de discipline, il donne l'appréciation aux élèves.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS VOTRE ÉCOLE ?

Il y a des évaluations journalières, hebdomadaires, sous formes d'interrogations écrites, orales, des devoirs ; ces interrogations et ces devoirs doivent être cotés et à la fin de la période, on donne le pourcentage général aux élèves.

1.2.17. ENTRETIEN 17 : LE PRÉFET DES ÉTUDES À L'INSTITUT MONT GOMA (PEIMG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Cyprien Baributsa Ndangutse. Je suis préfet des études à l'institut Mont Goma, une école non conventionnée. C'est une école officielle qui dépend de l'État. Au niveau de la base, elle dépend de la sous-division urbaine de l'EPSP GOMA. Cette école existe depuis 1992. Cela fait pratiquement 23 ans qu'elle est là. Je suis licencié en français de l'ISP Rutshuru. J'ai eu la licence en 2008. Nous organisons trois options à l'Institut Mont Goma : littéraire, latin-philos ; commerciale-administrative et pédagogique. Il y a 24 professeurs dont deux femmes ; 23 sur 24 professeurs sont qualifiés. Seul un professeur est D6 en math-physique : Il y a 13 licenciés, 10 gradués, 1 D6 en math-physique ; nous avons 16 classes pour 871 élèves : 482 garçons et 389 filles, soit une moyenne de 50 élèves par classe. Les filles représentent une moyenne de 40 %. La structure hiérarchique de cette école est la suivante : je suis là comme préfet des études, le numéro 1 de cette école ; j'ai un adjoint ; c'est le directeur des études ; après c'est mon adjoint ; après le directeur des études, viennent les professeurs ; nous nous faisons aider par un secrétaire, un surveillant, un percepteur ; une sentinelle et un ouvrier.

QUELLE EST LA PART DES PARENTS ET DE L'ÉTAT POUR LE FONCTIONNEMENT DE CETTE ÉCOLE ?

L'État paye les salaires ; ils sont ce qu'ils sont au Congo ; j'ai autour de 110 \$ comme salaire de l'État ; Les parents donnent le triple de ce que l'État me paye : 480 \$; le directeur des études reçoit de l'État le même salaire que moi et 400 \$ des parents ; les licenciés reçoivent 90 \$ de l'État et 310 \$ comme prime des parents. Les gradués reçoivent 90 \$ de l'État 290 \$ des parents et le D6 reçoit 260 \$ des parents et l'État lui donne autour de 90 \$; C'est le même système dans toutes les écoles de la République aussi bien en ville qu'à l'intérieur. Mais à l'intérieur, avec la paupérisation liée aux différentes guerres et ainsi que le coût de la vie qui est différent de celui de la ville, là les enseignants comptent beaucoup sur le salaire de l'État, mais cela n'empêche pas que les parents suppléent avec une petite prime à ce maigre salaire qu'ils reçoivent de l'État.

COMME PRÉFET DES ÉTUDES QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS ?

Comme préfet des études, je supervise l'école. Je fais la visite des classes ; je m'occupe de l'encadrement du comité des parents, de l'administration et de l'encadrement général de

l'école (la programmation des activités journalières, les réunions pédagogiques, la participation aux réunions à l'inspection ou à la division provinciale de l'enseignement, l'encadrement des professeurs, l'animation morale des élèves, l'éducation à la paix, *etc.*).

COMMENT FAITES-VOUS L'ENCADREMENT DES PROFESSEURS ?

L'encadrement des professeurs se fait par des visites des classes. Après un certain nombre de visites que je fais avec mon adjoint, le préfet des études, nous réunissons les enseignants pour leur partager les failles que nous avons constatées. Cela se fait lors des réunions pédagogiques. Et aussi après chaque visite, nous nous entretenons avec l'enseignant qui a été visité pour échanger avec lui sur la façon dont il a dispensé la leçon. En principe, nous devons effectuer deux visites par jour. Mais nous visitons plus ceux qui ont de difficultés.

SELON VOUS QUELLE EST L'IMPORTANCE DE LA VISITE DE CLASSE ?

Quand je fais des visites de classe, j'essaie de voir le *feed-back*. Je regarde les réactions des élèves ; comment s'y prennent-ils ? Par exemple, je viens d'assister au cours de géographie en première année, j'ai constaté que le professeur s'est exprimé très longtemps ; Nous avons affaire à des élèves qui viennent de l'école primaire qui ne sont pas habitués au rythme du secondaire. Il a expliqué sa leçon pendant plus de quarante minutes. Je ne sais pas quand ils vont prendre le résumé. J'ai trouvé que la matière est très abondante. Quand je vais m'entretenir avec lui, je vais lui demander d'essayer de sectionner ; on explique peu et on écrit un peu ; quand la matière devient très abondante, aujourd'hui les élèves vont terminer à copier ; ce qu'à la prochaine séance, ils seront obligés de reprendre cette matière-là ; je trouve que c'est déranger les élèves ; on ne peut pas enseigner en première année comme si on avait affaire aux élèves de la sixième année. Ce sont deux auditoires différents. Il faut tenir compte de la maturité et de la capacité de rétention des élèves.

QUELLES SONT LES FAILLES QUE VOUS REMARQUEZ PENDANT LES VISITES DE CLASSE ?

Hier j'ai assisté à une leçon de mathématique, j'ai trouvé que pour une classe de 50 élèves, Le professeur semble s'adresser à ceux qui occupent les premiers bancs. Moi-même qui était derrière, j'ai trouvé que les élèves de derrière étaient distraits ; ils complétaient leur journal de classe alors que ce n'était pas le moment, ou ils dérangeaient ; il y a un qui copiait le résumé d'histoire alors qu'on était dans le cours de mathématiques ; à la fin de la leçon, j'ai dit au professeur que quand on enseigne, il faut être mobile ; il faut passer dans les rangs pour voir

ce que vos élèves font. Cela permet de suivre tous les élèves ; le professeur doit s'adresser à tous les élèves et non seulement à ceux qui sont devant. À la longue, les élèves risquent de cultiver une certaine antipathie ; ils peuvent se dire : « Le professeur ne s'adresse qu'à ceux qui sont devant ; nous, nous ne sommes pas concernés ». Nous sommes allés le voir parce qu'il y avait des accusations de la part des élèves : « le professeur que vous nous avez amené n'explique pas bien » ; nous avons remarqué que les élèves avaient en partie raison. Il se pose aussi un autre problème : certains enseignants excellents quand ils ont une visite ; ils essaient d'améliorer la transmission de la matière quand il y a une visite ; mais quand il n'a pas de visite, il enseigne négligemment. Je l'ai remarqué lors d'une visite de classe que j'ai faite l'an dernier ; à la fin de la visite de classe, les élèves ont dit : « ah le professeur a fourni beaucoup d'efforts parce que le préfet est là ». Il nous arrive de faire la visite sans être dans la classe. En passant, on peut se mettre à côté de la fenêtre pour suivre ce que le professeur fait. Il y en a qui ne savent pas garder la discipline ; ils peuvent être de bons professeurs de ceci ou de cela, mais quand ils enseignent c'est comme si on était dans un marché ; On peut être le meilleur professeur du monde, mais on ne peut pas enseigner dans un marché. Il y a aussi les professeurs qui ne sont pas à la hauteur de leur tâche ; il peut être licencié dans tel ou tel autre domaine, mais n'est pas capable de transmettre la matière. Les professeurs pareils sont malins ; ils savent que les élèves sont à la recherche des points ; Quand ils donnent une interrogation, c'est comme un petit marché ; il reste au fond de la classe ; ils laissent les élèves collaborer ; les professeurs pareils ne sont pas accusés par les élèves ; ces derniers savent que s'ils ne comprennent pas au moins ils auront des points. Leur unique souci étant celui de passer dans la classe supérieure ; Ainsi donc pour que les élèves ne dénoncent pas leur incompétence auprès du préfet, ils laissent les élèves tricher pendant les interrogations ou bien ils deviennent très larges au moment de la correction des copies d'examens. Nous essayons de dénicher de tels cas pendant la visite de classe. Dans le même cadre, il y en a qui expliquent mais qui ne se font pas comprendre. Il y en a qui parlent beaucoup mais qui ne se préoccupent pas de voir si les élèves ont compris la leçon. Or en cas de non assimilation, de tels professeurs sont obligés de reprendre la matière. Je connais un professeur qualifié qui en classe a donné une réponse erronée à un élève. Il aurait pu dire à l'élève de patienter, que la réponse lui sera donnée ultérieurement après vérification. Il n'y a pas de honte de donner une telle réponse à un élève si l'enseignant ne maîtrise pas la réponse.

QU'EST-CE QUE VOUS EXIGEZ PENDANT LA VISITE DE CLASSE ?

Le professeur doit présenter les documents pédagogiques, entre autres le journal de classe, la fiche de préparation, les prévisions de matière, les cahiers des questionnaires, des travaux, des interrogations, les cahiers de notation. Il arrive que celui qu'on vient de visiter tout à l'heure, ça fait quatre semaines qu'on est là ; il a plus de onze cours mais je n'ai trouvé que trois travaux dans son cahier de questionnaire. Ceci dénote de la paresse tout court ; il n'est pas tombé malade pendant quatre semaines ; il ne s'est pas absenté ; ce qu'il enseigne et n'interroge que sur la matière vue pendant quatre semaines ; la matière devient trop abondante pour l'interrogation. Je préfère que l'enseignant interroge régulièrement, après deux séances, par exemple. L'enseignant que j'ai visité aujourd'hui de 8 h à 9 h, celui-là a donné plus de six travaux, en deuxième année, alors que l'autre n'a rien donné comme travail. Nous trouvons chez certains professeurs la lenteur, la paresse, la nonchalance. Quand un professeur interroge régulièrement, les élèves étudient régulièrement ; mais quand ils constatent que l'enseignant interroge après un mois, les élèves étudient après un mois. Dans ce cas, ils peuvent réussir difficilement. On espère avoir de bons résultats si les professeurs interrogent régulièrement, parce que l'enfant sait que chaque fois que l'enseignant arrive il peut y avoir l'interrogation, étant donné que les interrogations se font à l'improviste, hormis l'interrogation générale. Cela permet aux élèves d'étudier régulièrement. Cela allège la tâche à la fin du semestre. Si le professeur avait l'habitude d'interroger régulièrement les enfants maîtrisent la matière ; dans le cas contraire les élèves ramassent les échecs aux examens. Et nous avons tendance à dire que nos enfants sont faibles, non ; c'est parce que nous ne savons pas transmettre cette matière-là.

QUEL EST VOTRE SOUCI PRIORITAIRE QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE ?

Le souci prioritaire c'est de voir les élèves participer activement à la leçon. Il nous est arrivé de coter très bon les professeurs qui n'avaient pas la fiche de préparation. Parce que nous, nous voyons les interactions : le professeur parle, les élèves réagissent ; la leçon est très bien cotée même si le professeur n'a pas emmené sa fiche de préparation. Mais nos visites diffèrent un peu des inspecteurs ; pour un inspecteur, c'est la catastrophe si le professeur n'a pas de fiche de préparation ; nous nous voyons les interactions entre professeurs et élèves. Nous nous regardons si les élèves ont compris.

COMMENT PEUT-ON PROCÉDER POUR QUE LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Le professeur connaît d'abord sa classe ; il connaît les points faibles et les points forts ; il tient compte de l'âge des élèves ; le rythme avec lequel il enseigne les élèves de la première année est différent de ceux de la sixième année. Il s'est fixé un objectif : « à l'issue de la leçon les élèves seront capables de ». Quand il enseigne, il doit tenir compte de son objectif : « vais-je l'atteindre ? ». Et à quel degré vais-je l'atteindre ? Quand il enseigne, il doit faire tout pour atteindre cet objectif, en posant des questions, *etc.* Dans tous les cas, nous nous privilégions les échanges entre enseignants et élèves ; ce sont ces échanges qui nous permettent de voir si les élèves ont compris ou pas. Si le professeur pose une question et que les élèves ne réagissent pas, peut-être que la question est mal posée ; le professeur doit suivre tous ses élèves ; ils ne répondent pas parce que la question est très difficile ; ou bien parce que la question est mal posée ; dans de tels cas, il faut reprendre la question.

VOUS AVEZ PARLÉ DE LA PARTICIPATION ACTIVE DES ÉLÈVES ; EN QUOI CONSISTE-T-ELLE ?

Quand le professeur enseigne il doit savoir qu'il n'est pas à l'église. Il doit veiller à ne pas poser des questions magistrales ; il expose ; il pose des questions sur la matière enseignée et sur la connaissance générale que les élèves peuvent avoir. Cela permet d'avancer. C'est que quand vous posez des questions auxquelles les élèves ne répondent pas, c'est qu'ils ne comprennent pas ce que vous leur dites. Il faut jouer avec cela ; c'est très important. C'est ça la participation active des élèves. À partir des attitudes des élèves, le professeur sait dire qu'ils sont fatigués ou bien ils sont attentifs en classe.

COMMENT SE FAIT LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DANS VOTRE ÉCOLE ?

Le système d'évaluation se fait périodiquement ; c'est que l'année est subdivisée en quatre périodes ; après les deux premières périodes, il y a les examens du premier semestre vers le mois de février ; et à l'issue de la quatrième période, il y a les examens de fin d'années. La première période prendra fin en novembre ; à ce moment-là, les professeurs devront me donner les résultats que je présenterai au comité des parents à la première période. Le nombre d'interrogations par période n'est pas limité ; le professeur, soucieux de la réussite de ses élèves, peut en donner dix ou vingt, *etc.*, par périodes. Il peut interroger les élèves autant de fois qu'il veut. Après on fait la moyenne pour la période. Ces évaluations périodiques, semestrielles et annuelles sont des évaluations qui se font sur base des notes.

QUE SIGNIFIE UNE RENCONTRE PÉDAGOGIQUE ?

Vous faites une série de visites de classe ; vous identifiez les failles ; vous les invitez, par une note de service, vous les réunissez dans une salle ; pendant cette réunion, se font les échanges d'expériences concernant les visites de classe. Pendant ces réunions pédagogiques, les professeurs peuvent se mettre ensemble pour harmoniser leurs répartitions des matières, par exemple. Une rencontre pédagogique c'est une réunion administrative au cours de laquelle on essaie de débattre sur les aspects pédagogiques de l'école. À côté des réunions pédagogiques, il y a des réunions administratives, telles que je vous l'ai dit au cours desquelles nous communiquerons aux professeurs des normes administratives portant par exemple sur le nombre des jours de congé pour le déménagement, pour la maternité, pour le deuil, *etc.* Il faut que les professeurs soient informés, pour qu'ils n'en abusent pas.

VOS PROFESSEURS RECOIVENT-ILS UNE FORMATION CONTINUE ?

Ce mois-ci d'octobre, un groupe d'inspecteurs viendront de Kinshasa pour former les professeurs de comptabilité qui interviennent en commerciale-administrative ; ce sera du 12 au 15 octobre. Il y a des séminaires qui se font sur place, organisés par les inspecteurs. Il y a des modules qui sortent. On voudrait introduire l'ordinateur pour remplacer les vieilles machines à écrire. Tous les chefs d'établissement y sont aussi invités. Pour que les élèves maîtrisent l'usage des ordinateurs, le cours sur internet aurait quatre d'heures par semaine. Notons aussi des séminaires qui s'organisent sur place par les inspecteurs ; on appelle les élèves pendant les détentes ou pendant les vacances en raison de deux ou trois jours, les inspecteurs leur font une formation ; et les modules sortent. L'année dernière, par exemple, les professeurs de mathématiques, ont reçu une formation de l'organisme AFSI pendant cinq jours sur l'enseignement des statistiques en première et deuxième année secondaire.

QUELS SONT LES THÈMES DÉVELOPPÉS PENDANT LES SESSIONS DE FORMATION ?

Par exemple, en un moment on a parlé de l'enseignement du français au cycle inférieur du secondaire, c'est-à-dire, en première et deuxième année secondaire ; une autre fois, on a parlé de l'enseignement de français au cycle long. Dans ces deux cas, la formation porte sur la méthodologie. Au niveau de l'école, il y a ce qu'on appelle SERNAFOR (service national de formation) ; les enseignants se regroupent par domaine : unité pédagogique de maths et sciences ; Les professeurs de maths et des sciences se réunissent mardi, à 11 h et essayent de débattre des questions pertinentes qu'ils rencontrent en classe ; nous nous avons la tâche de

visiter ces cellules de temps en temps. La cellule de français, *etc.* Dans ces unités pédagogiques, les professeurs se forment. Ils se servent des outils envoyés par Kinshasa sur la méthodologie. Il nous arrive aussi d'organiser des leçons modèles : un professeur d'une discipline donnée enseigne et les autres assistent à ce cours ; à la fin de la leçon, on donne quelques critiques.

VOUS AVEZ DIT QUE LES INSPECTEURS DONNENT LA FORMATION AUX ENSEIGNANTS SUR LA MÉTHODOLOGIE, QU'EST-CE À DIRE ?

Il y a des professeurs non qualifiés en ville ; par exemple des gens qui enseignent le français alors qu'ils ont fait la philosophie ; j'ai même vu un agronome enseigner le français ; il y en a qui ont des diplômes de graduat et de licence mais qui ont des lacunes sur le plan méthodologique. On essaie de leur donner une formation sur le plan méthodologique.

1.2.18. ENTRETIEN 18 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT MIKENO NON CONVENTIONNÉ (PEIMNC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi, c'est Gervain Kugirarakwinja ; je suis préfet des études de l'institut MIKENO non conventionné. Je représente donc ici la direction de l'école. Je suis licencié en pédagogie appliquée de l'option biologie-chimie. J'ai terminé à l'ISP Bukavu en 1996. Une école non conventionnée, c'est une école officielle ; cela veut dire qu'elle n'est pas sous la gestion d'une coordination quelconque. C'est une école de l'État. Nous dépendons de la sous-division et de la division de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel et initiation à la nouvelle citoyenneté. L'école Mikeno non conventionnée existe depuis le 20 avril 2004. Elle est la deuxième école officielle dans la ville de Goma ; parce que nous avons 18 salles de classe et 994 élèves dont 603 garçons et 391 filles. Nous avons 23 enseignants dont 14 licenciés et 13 gradués ; Les administratifs sont au nombre de 3 : moi le préfet des études, le directeur des études (du nom de Mirindi ; il est licencié en psychologie), et un surveillant qui est gradué en environnement. L'institut Mikeno non conventionné compte trois options : la pédagogie générale, l'option sociale et la section commerciale et gestion.

AVEZ-VOUS LES MATÉRIELS DIDACTIQUES POUR VOS DIFFÉRENTES SECTIONS ?

Vous êtes dans un pays que vous maîtrisez très bien ; le fonctionnement des écoles repose sur le don des parents. Nous essayons de se couper en mille morceaux avec le peu qu'on attrape pour équiper l'école dans la mesure du possible ; avant on avait l'option commerciale-administrative qui nécessitait des machines à écrire ; nous en avons au moins 19 ; avec la modernité, nous avons remarqué que cette option commençait à nous gêner ; c'est pourquoi nous l'avons transformée en commerciale informatique. Nous avons pu acquérir 25 ordinateurs ; pour les autres options on travaille comme ça. Nous avons quelques livres que nous recevons de l'ACEJ (Association des Amis de Goma dont nous sommes membres et qui a une représentation à Goma). Nous manquons de matériels didactiques pour les sections de chimie et de biologie. Les cours s'y donnent théoriquement. Sauf que moi-même étant biologiste de formation, comme notre école est connecté sur internet, j'essaie ça même de chercher ce qu'il faut à l'internet, et on essaye de projeter sur vidéo parce que nous avons un rétroprojecteur, qui nous permet de projeter certains cours dans la mesure du possible ; Pour le reste, on essaye de s'organiser.

COMME PRÉFET DES ÉTUDES, DE QUOI VOUS OCCUPEZ-VOUS PRINCIPALEMENT ?

Comme préfet des études, je suis le premier pédagogue de l'école ; il est lui-même le premier enseignant. À ce titre, je m'occupe activités pédagogiques, j'essaie de bien établir les attributions des cours, de chercher les programmes des cours et les manuels dont on les professeurs ont besoin pour dispenser leurs leçons. Je m'occupe aussi de l'administration, c'est-à-dire j'essaie de collaborer avec la hiérarchie et de faire respecter les instructions officielles ; je m'occupe également de l'orientation, la politique de l'école, des relations avec les partenaires ; comme responsable des activités pédagogiques, je veille à ce que les professeurs respectent la méthodologie spéciale pour chaque cours, j'organise la formation continue des enseignants à travers des unités pédagogiques ; nous essayons de les regrouper par domaines pour qu'ils puissent échanger les expériences ; non seulement j'organise les formations des enseignants, mais aussi je les oriente. Dans les activités pédagogiques se trouve aussi l'évaluation des élèves.

COMMENT FAITES-VOUS CONCRÈTEMENT LE SUIVI DES PROFESSEURS ?

Moi pour suivre les professeurs, une semaine avant la rentrée nous les réunissons ; après les avoir réunis, nous essayons de voir comment chacun a dispensé son cours l'année passée ; quelles sont les performances de ses élèves, les difficultés qu'il a pu rencontrer ; si nous voyons qu'il a été à la hauteur de sa tâche, nous lui attribuons encore le même cours ; si nous sentons qu'il a eu des problèmes, nous lui enlevons certains cours et nous lui en donnons d'autres ; ou alors nous le formons. Ça c'est la première activité : les attributions des cours ; après les attributions des cours, nous lui donnons les matériels qu'il faut pour débiter les enseignements, et nous faisons le suivi ; c'est-à-dire, chaque fois nous devons contrôler les documents pédagogiques ; nous avons des fiches pour le contrôle des documents pédagogiques ; nous contrôlons les documents pédagogiques n'importe quand. Je peux être à l'extérieur je vois un enseignant qui veut entrer en classe et je lui dis : « donne-moi les documents pédagogiques » ; et je vérifie s'il a le journal de classe, la fiche de préparation, les prévisions de matière, le carnet de cotation, le carnet des questions, le cahier pour les remarques et les réunions pédagogiques, *etc.* On essaie de vérifier s'il est en ordre. Et nous devons entrer dans les classes pour suivre la manière d'enseigner de chaque enseignant, voir s'il respecte les étapes de la leçon, s'il tient compte de la prévision des matières, et à la fin de chaque mois, nous devons évaluer le niveau de chacun ; nous les réunissons en cellules de formation et nous faisons un contrôle à la fin du mois pour vérifier si tout le monde est en ordre. Les visites de

classe ne se comptent pas ; nous les faisons de manière régulière ; maintenant nous venons de terminer le rapport de la rentrée ; cette semaine, nous devons prévoir les visites de classe. Conformément à mon planning, pendant le mois d'octobre, les visites de classe sont déjà prévues : visites des unités pédagogiques, visites de classe, la réunion pédagogique, *etc.* De manière générale, à la fin de chaque trimestre, moi et le directeur des études, nous réalisons autour de 150 visites de classe.

QU'EST-CE QUI VOUS TIENT À CŒUR LORSQUE VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE ?

Quand je fais la visite de classe, deux choses me tiennent à cœur : la première c'est comment l'enseignant a formulé l'objectif opérationnel parce que l'enseignement est un enseignement par objectif ; lorsqu'il a tenu sa fiche ainsi que les autres documents pédagogiques, la tenue des documents pédagogiques et l'atteinte des objectifs sont deux éléments que je cherche à vérifier pendant les visites de classe. L'enseignant peut bien préparer la matière et bien la dispenser ; mais si les élèves n'ont pas retenu la leçon, à ce moment-là, l'objectif n'a pas été atteint. Je dois voir si les enfants vont répondre exactement aux questions que l'enseignant a prévues. Parfois, nous aussi nous posons, après la visite, des questions aux élèves pour voir s'ils ont bien suivi les enseignements. Donc je regarde deux choses : premièrement la tenue des documents pédagogiques et deuxièmement l'atteinte des objectifs.

COMMENT DOIT-ON PROCÉDER POUR QUE LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

C'est chaque enseignant qui doit créer des procédés ou des méthodes qui permettent l'atteinte des objectifs. Toutes les leçons ne se valent pas. Il y a une leçon qui peut être bien donnée dans une classe ; vous arrivez dans une autre classe parallèle, vous trouvez que cette même leçon n'est pas bien dispensée. À ce moment-là, l'enseignant est obligé de changer la méthodologie. C'est la méthodologie utilisée qui permet d'atteindre les objectifs. Actuellement nous aimons la méthodologie participative. C'est-à-dire avec des questions on peut essayer d'orienter, d'éclaircir, d'éveiller les connaissances de l'enfant. C'est cela qui fait que les élèves soient intéressés à sa leçon. Lorsque l'enseignant est à la hauteur de sa tâche et que la méthodologie est bonne, les enfants assimilent.

COMMENT FAITES-VOUS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Chaque fois que nous trouvons un enseignant qui a des lacunes, nous avons des unités pédagogiques. Dans chaque unité pédagogique se trouve un encadreur, c'est-à-dire un enseignant chevronné en la matière, qui a fait beaucoup d'années d'enseignement et coté parmi les meilleurs enseignants, c'est celui-là que nous prenons comme encadreur des autres. Celui-ci peut aider les autres qui ont des failles par-ci par-là. Il y a des enseignants qui n'ont pas fait l'ISP même leur parler des documents pédagogiques, c'est du nouveau. Alors on essaye de créer des séances de formation ; aujourd'hui nous choisissons par exemple un enseignant chevronné qui explique aux autres comment remplir le journal de classe. Un autre jour, un autre explique comment tenir une fiche de préparation. Nous essayons de donner des enseignements adéquats sur les documents pédagogiques pour que chaque enseignant soit à jour pour les documents. Pour ce qui est des programmes, des livres, nous essayons de mettre à la disposition de chaque enseignant des livres qu'il faut. Quand il a la méthodologie, il sait comment utiliser les documents pédagogiques, et s'il a la matière ça passe sans problèmes. Les formations se font entre nous et nous la hiérarchie, car nous sommes les premiers enseignants ; je peux organiser une séance ; le directeur des études, étant licencié en psychopédagogie organise des séances de formation pour les remettre à niveau et évaluer la façon dont chacun dispense la leçon. Quand quelque chose nous dépasse, nous recourons à l'inspection. Parce que les inspecteurs sont là aussi pour la formation. Nous essayons d'écrire à l'inspection pour solliciter leur intervention ; comme aujourd'hui nous avons le problème avec le programme WADA ; c'est un nouveau programme qui est introduit dans notre pays et que nous devons enseigner aux enfants de l'option commerciale. Cela n'est pas à notre niveau, ni au niveau du préfet des études, ni au niveau du directeur des études, ni des enseignants chevronnés ; personne ne connaît ce programme WADA. Nous sommes obligés de recourir aux inspecteurs, qui, quand ils trouvent qu'ils en sont incapables, recourent à la hiérarchie supérieure. La semaine prochaine, les inspecteurs viendront de Kinshasa pour nous parler de WADA pour une durée de dix jours.

QUELS SONT LES THÈMES QUI SONT DÉVELOPPÉS PENDANT LES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS ?

Les thèmes dépendent des besoins ; la fois passée, il y avait une formation sur les statistiques ; c'est un nouveau programme qu'on a introduit dans les écoles pour former les enseignants sur les statistiques. Il y a eu une formation sur un nouveau programme en mathématiques, qui a été animée par les spécialistes en la matière. L'informatique fait l'objet de la formation des

enseignants, ces derniers temps. Dans notre école, tous les enseignants ont été formés en informatique, étant donné que notre école est dotée des ordinateurs. À la fin de la formation, ils ont reçu les brevets.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS VOTRE ÉCOLE ?

L'évaluation qui se fait ici dans notre école est une évaluation notée ; d'abord les interrogations d'une manière générale, ça c'est une routine. Chaque enseignant doit évaluer ses élèves chaque jour au fur et à mesure que la période est en train d'écouler. Et nous exigeons un certain nombre d'interrogations par cours à la fin d'une période. C'est un cours d'une heure par semaine, nous exigeons qu'il donne au moins deux interrogations par période ; si c'est un cours de deux heures par semaine, nous exigeons quatre interrogations, *etc.* et à la fin de chaque semestre, il y a un examen.

1.2.19. ENTRETIEN 19 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES DE MIKENO NON CONVENTIONNÉ (DEMNC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi je réponds au nom de Lumomengi. Je suis directeur des études à l'institut Mikenon conventionné. Je suis chargé des activités pédagogiques de l'école et j'interviens aussi dans le cadre de la discipline de l'école. Je suis licencié en pédagogie, en 1997 à l'université de Kisingani. Il y a une vingtaine d'années que je suis dans l'enseignement. Je suis directeur des études à l'institut Maendeleo non conventionné depuis 2010.

QU'EST-CE QUE VOUS APPELEZ ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ?

Activités pédagogiques, ce sont les activités qui cadrent avec la pédagogie, c'est-à-dire, l'enseignement apprentissage. Dans ce cadre, je dois encadrer les professeurs par des conseils méthodologiques. Pour ce qui est des élèves, je veille sur la discipline et le bon déroulement des activités dans les classes. Donc suivi des enseignants et suivi des documents pédagogiques, c'est-à-dire, les cahiers, les journaux de classe, les cahiers de communication, etc. J'organise aussi les visites de classe pour le suivi des enseignants.

COMBIEN DE FOIS SE FONT LES VISITES DE CLASSE ?

Elles doivent se faire quotidiennement, au moins une visite par jour et par classe. Nous avons lancé le programme des visites de classe. J'aurai atteint soixante visites d'ici la fin du semestre.

QU'EST-CE QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE ?

Quand je fais la visite de classe, je vois si la leçon est conforme au programme. Je vérifie si la préparation de la leçon respecte le canevas que proposent les pédagogues. Je vois comment les professeurs formulent leurs objectifs. Et je vois comment il cherche à atteindre ses objectifs en classe parce que l'enseignement se fait par objectifs. Pour la leçon nous voyons la structuration de la leçon d'une manière mentale et écrite. Nous voyons aussi le *feed-back* entre l'enseignant et les élèves. On voit aussi si les méthodes, les styles d'enseignement, les procédés d'enseignement sont respectés. C'est-à-dire on essaie de voir la manière d'enseigner, comment l'enseignant transmet la matière. On voit aussi si la matière est conforme aux programmes. L'enseignant lui-même fait l'objet de l'observation. Qu'est-ce qu'il

fait ? Comment est-il ? Sa présentation, son activité, son langage (est-il sévère, sympathique, jovial ?) ; nous essayons d'observer beaucoup de critères. Les élèves, comment se comportent-ils vis-à-vis de l'enseignement ? Répondent-ils aux questions qui lui sont posées par l'enseignant ? L'assimilation de la matière est aussi un point qui fait l'objet de la visite. Comment évalue-t-il ses élèves ? Est-ce pour vérifier ses objectifs fixés au départ ? À la base de tous ces éléments, nous essayons de tirer une conclusion et de dégager des observations, des remarques et j'en passe.

SELON VOUS COMMENT EST-CE QUE LE PROFESSEUR DOIT ENSEIGNER ?

Le professeur doit se mettre dans un état de sérénité vis-à-vis de lui-même et de ses élèves. Il doit préparer la matière avant d'entrer en classe et tenir une fiche de préparation, qui est un support pédagogique incontournable. Il doit être en mesure de transmettre aux apprenants ce qu'il a accouché sur la fiche de préparation. Il y a enseignement et l'apprentissage ; ces deux activités vont de paires ; elles se compénètrent. Pendant la visite de classe, nous voyons si l'enseignant maîtrise la leçon et s'il est autoritaire. Après cela nous regardons ses interactions vis-à-vis de ses élèves : posent-ils beaucoup de questions ? Pose-t-il moins de questions ? Répond-il aux questions des élèves ? Les questions qu'il pose aux élèves, sont-ils bien formulées ? Sont-elles adaptées parce qu'il peut arriver qu'on pose des questions inadaptées aux élèves. Alors si les élèves ne comprennent pas la question, il peut reprendre jusqu'à ce que les élèves comprennent la question et alors il peut continuer la leçon. Nous voyons aussi la réaction du professeur vis-à-vis de la réponse donnée par l'élève.

COMMENT DOIT-ON FAIRE POUR QUE LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

L'enseignement suppose toute une réflexion. Si la matière qu'on m'a enseignée, si les méthodes et les stratégies qu'on va utiliser et si le niveau de ses propres enfants - parce que pour enseigner les enfants il faut les connaître - quels sont les termes que je vais utiliser pour que les enfants comprennent la matière ? Réunissant tous ces éléments, un bon enseignant va adapter sa leçon au niveau de ses élèves. Dans ce cas, il va utiliser les termes simples qui faciliteront aux élèves la compréhension de sa leçon. À l'issue de son exposé, il va poser de petites questions sous formes de contrôle. Lorsqu'il est devant ses élèves, il voit la réaction de ses élèves, s'il y a plusieurs réactions positives, c'est-à-dire, si les élèves donnent de bonnes réponses, correctes vis-à-vis de la matière qu'il vient d'enseigner, le professeur peut se réjouir d'avoir bien enseigné, car les élèves ont compris ; Dans ce cas, il peut se dire que le rendement de ma leçon est bon. Donc, pour que les élèves atteignent l'objectif qu'il s'est fixé, le

professeur doit réunir un ensemble d'éléments : méthodes, procédés, *etc.* Pendant la leçon, il peut même changer s'il trouve que telle stratégie ou méthode ne convient pas pour que les élèves comprennent la leçon, il peut changer la méthode. C'est pourquoi en pédagogie, on dit que la bonne méthode est celle qui aide les élèves à comprendre la matière.

QUE SIGNIFIE « CONNAÎTRE L'ÉLÈVE » ?

Connaître l'élève cela veut dire connaître la capacité intellectuelle. C'est-à-dire que l'enseignant doit avoir une idée sur l'ensemble de sa classe ; il doit connaître les plus forts, les plus faibles, *etc.* Cela permet au professeur d'adapter sa façon d'enseigner (la voie, les gestes, *etc.*) aux élèves. Deuxièmement, il faut connaître les réactions des élèves : « comment réagissent-ils ? », comment sont-ils ? Sont-ils en bonne santé, sont-ils malades, *etc.* ? Cet enfant dort ; il peut lui poser la question : « pourquoi dors-tu ? ». L'enfant peut avoir faim. L'enfant qui a faim ; qui n'a pas pris son petit déjeuner le matin, déjà à 9 h il s'endort. L'enseignant doit connaître tous ces éléments-là. L'enseignant doit connaître le niveau intellectuel de ses élèves, leur situation psychologique, leur situation psychomoteur... C'est ça connaître ses élèves.

COMMENT PEUT-ON LES CONNAÎTRE ?

Le professeur doit avoir un sens élevé de créativité, de divination ; un professeur n'est pas n'importe qui. Quand il est devant ses élèves, il peut avec son regard, savoir que tel élève est en difficultés. Avec ses questions-réponses, il parvient à dénicher les élèves intelligents et les élèves faibles. « Celui-là chaque fois que je pose des questions, il ne s'en sort pas ; il répond vaguement ; et il n'est même pas capable de formuler une phrase ». Ces genres de questions permettent au professeur de connaître ses élèves.

SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE, À PART LA VISITE DES CLASSES, DE QUELLE AUTRE MANIÈRE SUIVEZ-VOUS VOS ENSEIGNANTS ?

Nous regardons comment ils tiennent leurs journaux de classe, les cahiers de prévision, la fiche de préparation, les cahiers de cotation. « Pourquoi il n'y a assez de questions dans ton cahier ? » « Ici il y a moins d'interrogations, moins de travaux, vous devez intensifier les travaux ». C'est une manière de contrôler les enseignants. Je contrôle aussi les professeurs en vérifiant leurs cahiers de questions pour voir comment ils posent de questions. J'interpelle un professeur qui pose des questions non adaptées aux élèves, comme des questions ouvertes, prévues pour le développement. Je lui demande de poser des questions simples adaptées au

niveau des élèves. Trop de questions ouvertes risquent de bloquer l'élève. Ce sont des questions de mémorisation que certains élèves n'aiment pas. La formation continue nous aide aussi à suivre les professeurs. C'est ce qu'on aime appeler SERNAFOR. À travers le SERNAFOR, nous organisons les séances de formation, nous-mêmes : un enseignant rodé dans un domaine passe devant et expose une partie de la matière ; il essaye d'expliquer aux autres comment il faut enseigner cette leçon. Le SERNAFOR regroupe les enseignants en différentes unités pédagogiques : unité pédagogique des sciences exactes, des sciences naturelles, des sciences commerciales, des sciences sociales. Dans ces unités pédagogiques, nous développons des thèmes qui sont en rapport avec chaque domaine ; cela aide à renforcer les capacités des enseignants.

QUELS SONT LES THÈMES QUI SONT DÉVELOPPÉS PENDANT LE SERNAFOR ?

Il y a par exemple le thème sur la leçon. Qu'est-ce qu'une leçon ? Quels sont les éléments constitutifs d'une leçon ? Parce qu'on enseigne une leçon sans pour autant connaître ce qu'est une leçon. On peut aussi parler d'une fiche de préparation. Comment une leçon doit être préparée et quelle en est la nécessité ? La fois passée j'ai parlé aux professeurs des styles d'enseignements dans une unité pédagogique des sciences commerciales, où j'ai parlé des jeux. Dans le cours de comptabilité, un enfant peut être caissier, un autre gérant, un autre comme client, un autre comme fournisseur ; et alors lors de cette opération, il y a un sujet qui est en train d'être enseigné en classe, lors de ces jeux-là, l'enseignant peut emmener ses élèves à pouvoir montrer comment ces opérations s'effectuent dans un circuit économique. Par ces jeux les élèves peuvent comprendre la matière. Ça c'est un exemple typique qui montre comment enseigner une leçon en sciences commerciales. Pour le cas des sciences sociales, je dis aux professeurs pendant les SERNAFOR, qu'il faut définir l'animateur comme *leader* d'une population quelconque. Créer un jeu avec un *leader* et le peuple peut aider les élèves à comprendre la leçon. Parce que cet exemple visualise la population dans son ensemble.

L'ÉVALUATION ÉTANT UNE DE VOS ACTIVITÉS COMMENT SE FAIT-ELLE DANS VOTRE ÉCOLE ?

L'évaluation se fait de trois manières : comme nous sommes au début de l'année, il y a des interrogations ; là nous sommes dans une évaluation formative continue à travers les interrogations ; il y a des devoirs à domicile et des devoirs à faire en classe et il donne des points. À la fin du trimestre, nous avons les examens semestriels comme évaluation semestrielle ; c'est

la troisième manière d'évaluer. À la fin de l'année, nous avons les examens de fin d'année ; c'est l'évaluation sommative, au terme desquels nous prenons des décisions en rapport avec la promotion de l'élève, le redoublement de l'élève, ou soit le diplôme d'État pour ceux qui sont en sixième année secondaire. L'évaluation se fait par les examens, les interrogations et les devoirs. Pour la délibération, nous fixons les critères de délibération : il y a des critères de délibération pour les élèves de première et deuxième année : avoir 50 % et réussir les mathématiques et le français pour passer de classe. De la troisième jusqu'en cinquième année - en sixième année, il n'y a pas de délibération - : avoir 50 %. D'une manière générale, chez ici chez nous, nous prenons le seuil de 50 % ; Et c'est compte tenu de certaines conditions sociales ; vous voyez un enfant que vous avez souvent renvoyé faute des moyens financiers, pour cet enfant si vous fixez 55 % comme critère de réussite, va-t-il en sortir ? Là on devient très sévère. Le critère de 59 % éliminerait beaucoup d'élèves. Avec ce rythme, on risque d'avoir 15 ou 20 élèves dans les classes supérieures. Alors nous voulons préconiser l'enseignement pour tous. Nous voulons promouvoir la performance de chaque élève en tenant compte aussi du niveau social des parents. La réussite ici à notre école est entre 60 % et 80 %. À l'examen la réussite de nos élèves tourne autour de 85 %. En première session, le pourcentage est toujours faible par rapport à la seconde session. C'est pourquoi en première session, en termes de pourcentage, les résultats sont toujours bas en dessous de 50 %. C'est à la deuxième session, après avoir corrigé tous les résultats de ceux qui avaient la seconde session que nous dégageons une moyenne générale de l'école. À la deuxième session le pourcentage s'élève à 70 % à 80 %.

1.2.20. ENTRETIEN 20 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES À L'INSTITUT MAENDELEO DE GOMA (DEIMG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Ngiriki Jules ; je suis directeur des études à l'institut Maendeleo de Goma, une école conventionnée protestante, de la 55^e CBZE. La coordination protestante fonctionne comme toutes les autres coordinations. Elle est régie par la loi nationale ; l'organigramme est le même que dans les autres coordinations. Elle gère plusieurs écoles secondaires, primaires et maternelles. Je suis gradué en histoire et sciences sociales de l'ISP Bunia à partir de 1984. Je viens de faire 31 ans de carrière dans l'enseignement. J'ai été d'abord enseignant et la hiérarchie a jugé bon de me promouvoir. Cela fait 17 ans que je suis directeur des études. Maendeleo, c'est une des premières écoles des protestants qui avaient d'ailleurs commencé à fonctionner à Singa ; de Singa il est arrivé ici vers les années 1964 ; c'est pendant la période muleliste qu'on l'aurait déplacée de Singa vers Goma ; elle a commencé à fonctionner comme cycle court et progressivement elle a grandi pour devenir aujourd'hui un grand complexe. Parce que nous organisons 30 classes avec 4 sections : la section pédagogie générale, section littéraire latin-philo, section sociale et la section commerciale et administrative. Comme la loi nous l'autorise, pour 30 classes, nous faisons fonctionner 45 professeurs, qualifiés à 80 % dans divers domaines : soit 20 licenciés, 22 gradués et 3 diplômés d'État (D6). Les cours commencent à 7 h 30 et nous terminons à 12 h 45.

EN TANT QUE DIRECTEUR DES ÉTUDES, DE QUOI VOUS OCCUPEZ-VOUS ?

Je m'occupe spécialement de l'aspect pédagogique. Notre action est dirigée vers la pédagogie, l'éducation des enfants. Nous intervenons aussi pour le maintien de la discipline ; car il n'y a pas d'école sans discipline. En outre, nous faisons les rapports ; nous fournissons les données ; dans le cadre administratif, il nous arrive aussi d'assister aux réunions qui concernent notre école.

QUE SIGNIFIE ACTION PÉDAGOGIQUE ?

L'action pédagogique concerne surtout l'enseignement, la transmission des sciences ; mais étant donné que la formation ce n'est pas seulement la transmission de la science, il y a aussi le spirituel qui nous intéresse de sorte que nous organisons, nous organisons une fois par semaine un culte scolaire ; et aussi étant donné que l'enfant doit s'épanouir dans tous les sens, nous organisons des activités sportives, des activités théâtrales, des activités culturelles ; il y a

même des organisations qui viennent vers nous pour nouer un certain partenariat, c'est le cas de SAVE avec qui nous travaillons ; c'est le cas de Donneur de sang de la province ; nous avons un groupe de donneurs de sang ; nous avons un club anti sida, *etc.*

COMMENT EST-CE QUE VOUS SUIVEZ LES PROFESSEURS ?

Il y a plusieurs manières de suivre les professeurs : Au début de l'année, nous les mettons sur les rails, c'est-à-dire, nous leur rappelons les directives officielles, sur lesquelles ils doivent marcher, leur déontologie, les exigences du métier selon les instructions officielles, et nous leur remettons les outils de travail ou les documents pédagogiques, les manuels ; pour le suivi, nous organisons des leçons didactiques, nous organisons des visites de classe, nous faisons le contrôle des documents pédagogiques, nous organisons des séances de SERNAFOR. Il y a des cellules dites de SERNAFOR (service national de formation). Chaque école est considérée comme une cellule pédagogique, et selon les domaines nous répartissons les professeurs ; nous leur donnons une heure où ils peuvent se consulter, comme cela, ils échangent sur leurs expériences ; s'il y a quelqu'un qui a trouvé une difficulté, il peut le partager avec ses collègues, d'une manière ou d'une autre ; c'est l'autoformation ; ils peuvent s'entraider pour un rendement meilleur.

COMBIEN DE FOIS SE FONT LES VISITES DE CLASSE ?

En principe, selon les lois, chaque enseignant doit être visité une fois par mois. Vu la lourdeur de la tâche, c'est pratiquement difficile à faire. On peut arriver à une moyenne de vingt visites par deux directeurs par mois.

COMMENT SE FONT LES VISITES DE CLASSE ?

Il y a des visites préétablies de visites de classe qui nous accompagnent ; nous entrons dans la salle de classe ; nous nous asseyons et nous assistons à la leçon de l'enseignant du début jusqu'à la fin, de l'introduction jusqu'à la fin de la leçon. Et après nous l'invitons auprès de nous pour que nous puissions discuter de sa leçon, sur les aspects positifs à encourager et les aspects négatifs à corriger et améliorer le rendement pédagogique.

QUEL EST L'OBJECTIF PRINCIPAL DE LA VISITE DE CLASSE ? AUTREMENT DIT, QU'EST-CE QUE VOUS VOULEZ VOIR PENDANT LA VISITE DE CLASSE ?

L'objectif principal est celui de voir ce que fait l'enseignant dans la classe, dans la mesure du possible pouvoir déceler les lacunes qu'il peut avoir, pour que nous puissions avec lui le corriger et comme cela il peut faire mieux sa tâche pour l'intérêt des enfants.

AVEC VOTRE EXPÉRIENCE EN LA MATIÈRE, QUELLES SONT LES LACUNES QUE VOUS AVEZ CONSTATÉES CHEZ VOS PROFESSEURS ?

Les lacunes que nous avons constatées sont telles que certains des enseignants, malgré tous les conseils que nous leur donnons, ils n'arrivent pas à s'amender ; peut-être à cause de la modicité de ce qu'il gagne ; la carrière de l'enseignant est négligée dans notre pays. D'ailleurs il y en a qui disent que l'enseignement est la cinquième roue de réserve. Le pays peut rouler sans cette roue-là. Or c'est le fondement de toutes les activités du pays. Sans l'éducation, tout peut s'écrouler. Ils ne comprennent pas que l'enseignement est la base de tout. Tous ces chercheurs, les techniciens, les politiciens ne viendront que de l'enseignement. Toute la main-d'œuvre pour développer ne viendra que de l'enseignement. Mais aussi si la morale est au rabais c'est parce que l'enseignement s'écroule. Il faudrait qu'on retouche le système de l'enseignement au Congo. Un enseignant à qui on n'a rien donné, que va-t-on lui demander ? Et l'enseignement est une lourde tâche ; car un vrai enseignant il n'a que le temps de dormir ; sinon si vous êtes un véritable enseignant, vous devez travailler ; vous entrez dans la classe vous devez enseigner ; après le cours, on peut avoir droit à un petit repos et à un petit repas pour vous remettre au travail ; il faut corriger les devoirs ; il faut encadrer les enfants comme on le faisait dans le temps. Il ne faut pas abandonner les enfants ; le deuxième gong n'existe pas ; on devrait rester avec les enfants, suivre leurs devoirs, voir ce qu'ils font exactement ; préparer ses leçons, corriger les devoirs ; un enseignant digne ne devrait même pas sommeiller ; partout où il se trouve il ne pense qu'à sa leçon : comment vais-je introduire la leçon ; si je l'introduis de cette façon, les élèves vont-ils la comprendre ? L'année dernière cette leçon n'a pas été bien comprise, comment vais-je m'y prendre pour que cette année, les élèves la comprennent mieux ? Je disais que malgré les conseils qui sont prodigués aux professeurs, sont rares ceux qui essaient de changer et d'agir en fonction de ces remarques. Souvent les autres ne changent pas ; si on opte pour la punition, on risque de punir tout le monde.

S'AGIT-IL DE CHANGER DANS QUEL SENS ?

C'est-à-dire vous dites à un professeur : « telle étape n'a pas été suivie », curieusement la fois prochaine quand vous le visiter encore, la même erreur revient et vous dites et vous le redites ; la même erreur revient et on se demande si on s'adresse à un intellectuel ou pas. On comprend qu'il y a plusieurs paramètres qui font qu'il ne change pas. Mais aussi il y a un autre problème : les nouveaux professeurs, qui sont recrutés ces derniers temps, malgré leurs grands titres et leurs grandes qualifications qui sont même impressionnantes, leur niveau est extrêmement bas. Je me demande si dans la génération à venir il y aura des gens qui pourront tenir pour orienter les autres. La formation qui est donnée dans ces fameuses universités ne sert pas à former les jeunes mais à les détruire. En tout cas elles détruisent les jeunes ; ils viennent de là avec un niveau très bas ; les jeunes ne savent même pas écrire une lettre, même une lettre de demande d'emploi.

QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE, QUELLE EST LA PART DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES ?

C'est l'enseignant qui fait participer ses élèves à sa leçon. Nous nous ne faisons que suivre. C'est à nous de lui dire si la participation des élèves à la leçon est suffisante ou pas pendant que nous serons avec lui pour faire la critique de la leçon : « Monsieur vous n'avez pas sollicité vos élèves ; il faut les solliciter ; il y a quelque chose ; il faut chercher ça ».

COMMENT EXPLIQUER LA SUFFISANCE OU L'INSUFFISANCE DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA LEÇON ?

Il y a plusieurs facteurs : il y a de ces élèves qui n'arrivent pas à cause de leur niveau intellectuel très bas. Un élève qui ne comprend rien, ne lui demandez pas d'intervenir dans la leçon. Il y en a aussi... ceux qui ne sont pas motivés parce qu'ils ne comprennent pas le bien fondé des études. Les enfants viennent actuellement à l'école sans savoir ce qu'ils cherchent ; c'est comme si c'est la mode ; parce que tel a mis un uniforme : un pantalon bleu, une chemise blanche, moi aussi je vais mettre l'uniforme et nous allons ensemble. Il y en a aussi qui se disent nous allons étudier pour devenir quoi ? Ils se disent « j'étudie c'est bien ; mais qu'est-ce que je vais devenir ? » voilà mon enseignant ce qu'il est devenu ; il me dit qu'il est licencié, mais il est en train de croupir dans la misère ; et moi peut-être que demain si je deviens licencié, je suivrai son rythme. Pourquoi ne pas prendre une autre voie et aller dans les mines pour creuseur de l'or ou bien dans l'armée puisque dans les groupes armés ils sont autorisés à

faire n'importe quoi, à voler, *etc.* ». Tout cela est lié à la politique. Il y a une certaine démotivation chez ces jeunes gens.

QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNANT DOIT FAIRE POUR MOTIVER CES ÉLÈVES ?

L'enseignant ne doit pas croiser les bras. Même s'il n'a pas de grands moyens, il n'est pas le dernier des humains. Il a un certain statut ; il n'est pas le tout dernier des autres. Mais aussi il faut nourrir les gens de l'espoir. Il faut être prêt à affronter un avenir qui sera meilleur. À ce moment-là, on va faire les cours à la compétition des meilleurs. Maintenant préparons-nous à entrer dans cette compétition-là.

COMMENT EST ORGANISÉ LE SERNAFOR ?

Chaque école constitue une cellule pédagogique. Au sein de cette cellule pédagogique, il y a des unités pédagogiques ; une unité pédagogique est constituée des enseignants d'une option, qui se réunissent une fois par semaine pour partager les difficultés qu'ils rencontrent, ou bien pour voir ensemble comment composer les examens, comment faire la prévision des matières, *etc.* Ils peuvent même rencontrer des unités des autres écoles, faire une certaine confrontation s'il y a un problème commun. Ils peuvent consulter leurs collègues et ainsi ils peuvent trouver une solution idoine. Il y a aussi d'autres formations qui s'organisent, sauf que ce n'est pas suffisant. On peut en avoir pour deux ou trois cours, en tout cas pas dans tous les domaines. Il y a des séminaires organisés par l'inspection qui demeurent même insuffisantes. Pour cette année écoulée, il y en a eu seulement quatre.

SUR QUOI PORTENT CES FORMATIONS ? DANS VOTRE ÉCOLE COMMENT SE FAIT LE SYSTÈME D'ÉVALUATION ?

En principe l'évaluation est quotidienne. L'enseignant a la largesse d'interroger toutes les fois qu'il le veut, pourvu qu'il consulte le carnet de cotation. Dans ce carnet de cotation, il peut mettre toutes les notes des travaux journaliers, des interrogations, des devoirs ; nous avons quatre périodes, et deux examens semestriels, au milieu de l'année vers fin janvier, début février et à la fin d'année, avant les examens d'État il y a l'examen de fin d'année.

COMMENT SE FAIT L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS VOTRE ÉCOLE ?

Nous n'avons pas d'orientation scolaire. D'une manière générale, dans notre école, le préfet donne à chaque élève du cycle d'orientation, un papier pour qu'il voit avec ses parents pour ces dernières donnent leur avis sur l'orientation de l'enfant. Cela veut dire que l'enfant a deux

avis, celui de l'école et celui des parents ; mais le préfet tient compte de celui des parents. Moi j'aurais souhaité que ça soit un peu plus profond ; les parents ne connaissent pas le niveau de leurs enfants. L'école pouvait prendre les points de vue des parents et celui des professeurs qui connaissent bien le niveau de l'enfant, ses difficultés, ce qui l'intéresse, ce qu'il veut, ses points faibles et ses points forts. L'enfant s'oriente par fanatisme. Mon père est comptable et il est bien, moi aussi je serai comptable, mais vous ne connaissez pas ses capacités. Quand on avance sans avoir été bien orienté on rencontre des difficultés. Nous rencontrons des cas comme ça dans notre école ; et les parents nous disent ah mon voisin, son enfant est magistrat parce qu'il a fait le littéraire ; moi aussi, mon enfant doit être magistrat ; pour qu'il soit magistrat, il faut qu'il fasse la section littéraire. Une fois magistrat, il pourra nous aider à récupérer notre champ. S'il y va par fanatisme, le lendemain, ça peut barder. Et le lendemain le parent revient nous demander de le mettre dans une autre section. S'il faut changer de section, il faut qu'il entre en troisième année pour commencer la nouvelle section. Et rares sont les parents qui acceptent cette proposition. Et la bagarre entre la direction et les parents commence parce que l'orientation scolaire n'a pas été bien faite.

SELON VOUS AVEC VOTRE EXPÉRIENCE, COMMENT PEUT-ON FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES A ASSIMILER LA LEÇON ?

C'est en fait l'objectif de chaque leçon. En tant qu'enseignant, moi je dois la préparer et la maîtriser au point de vue méthodologique, mais aussi au point de vue scientifique. Et si je suis prêt de cette manière-là ; si j'ai bien préparé ma leçon scientifiquement et méthodologiquement moi-même je me prépare comme individu, que je sois à l'aise, - il faut que je trouve un mécanisme pour que je sois à l'aise moi comme personne -, que je sois stable et équilibré et que je prépare ma leçon comme la pédagogie l'exige, là je peux être sûr de bien l'enseigner. Mais ces atouts ne suffisent pas. Je dois travailler avec les élèves ; il faut se demander si les élèves sont dans les mêmes conditions pour recevoir cette matière-là. De mon côté j'ai tout fait pour que les élèves comprennent ; je dois aussi voir si les élèves, de leur côté, sont dans les mêmes conditions matérielles, intellectuelles, psychologiques physiques pour comprendre la leçon. De cette manière-là la leçon sera une réussite.

1.2.21. ENTRETIEN 21 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA GOMA (PEIIBG)

VOUDRIEZ-VOUS-VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de sœur Stella Busimba, préfet des études de l'Institut Isidore Bakanja, une des écoles de la RDC Congo, diocèse de Goma, dans le quartier Keshero, une école conventionnée catholique qui a trois sections et quatre options : section pédagogique-maternelle, pédagogique générale et puis option pédagogique maternelle, la section commerciale-administrative et la section scientifique, option biochimie. J'ai terminé à l'ISP Bukavu en 2008 et je suis préfet de cet institut depuis le 29 janvier 2009 jusqu'à aujourd'hui. Je suis licencié en français. Cette école existe depuis le 4 Octobre 2000. Elle a été créée par Monseigneur Ngabu, parce qu'il y avait plus de 3 000 élèves qui allaient en ville, avec tous les risques des accidents; comme c'est une grande école, souvent il y a des classes qui s'ajoutent, c'est pour cela que nous avons deux gongs ou double vacation : premier gong qui fonctionne à partir de 7 h 15 jusqu'à 12 h ; et la deuxième vacation commence à 12 h 15 jusqu'à 17 h 15 pour permettre d'accueillir tout le monde. Nous avons deux un préfet des études, directeurs des études, deux surveillants (un pour l'avant-midi, un autre pour l'après-midi), deux perceptrices des frais scolaires des écoles pour l'avant et l'après-midi. Nous avons 29 classes : 6 premières années, 5 deuxièmes années, 4 sixièmes, 5 cinquièmes, 4 quatrièmes et 5 troisièmes années. Pour ces 29 classes, nous avons 44 professeurs (24 licenciés, 19 gradués) et 1 305 élèves ; ce qui fait une moyenne d'à peu près 45 élèves.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS COMME PRÉFET DES ÉTUDES ?

Mes attributions sont très nombreuses : je suis la première répondante de l'école auprès des autorités tant politiques que civiles ; je m'occupe également de toutes les questions administratives et pédagogiques. Je m'occupe particulièrement de l'application, de l'application de l'approche intégrale pour un suivi intégral des élèves. Cette approche n'est appliquée que dans cette école et non pas dans les autres écoles. En plus de toutes les attributions pédagogiques, administratives et sociales, environnementales (Nous devons suivre aussi le rayonnement de l'école dans le milieu). À part ce qui m'est demandé de suivre officiellement, il y a ce qui est spécifique à Bakanja, propre à notre école. Il y a notre charisme que nous faisons valoir.

QU'EST-CE QUE VOUS FAITES DANS LE CADRE DE L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS ?

Dans le cadre de la pédagogie, nous devons, comme préfet faire des réunions pédagogiques, administratives, faire le suivi de SERNAFOR, faire des visites de classe, faire appliquer les directives pédagogiques de l'inspection : par exemple, un professeur qui a un cours de 60 doit avoir au moins 12 cotes. Si c'est un cours qui a la pondération de 20 points, il doit avoir au moins 4 cotes ; là-dedans il y a les interrogations, le contrôle des cahiers, voir si tous les enfants prennent notes par période et avec la direction des études, chaque professeur a un jour par semaine qu'il doit déposer son journal de classe qui doit être contrôlé pour voir s'il est au même niveau que ses prévisions.

COMBIEN DE FOIS FAITES-VOUS LA VISITE DE CLASSE ?

Avec la nouvelle recommandation issue de la coordination, chaque établissement doit avoir au moins 45 visites par trimestre, en raison de deux visites par jour ; mais avec les différentes sortes d'imprévues, on n'y arrive pas.

QUEL EST L'OBJECTIF D'UNE VISITE DE CLASSE ?

La visite de classe a beaucoup d'objectifs : un de ces objectifs vise à voir si l'enseignant suit les prévisions de matières conformément au programme national et s'il dispense bien la leçon ; une chose est d'être qualifié, autre chose est d'être compétent. On peut être qualifié et incompetent. Etre compétent signifie être à la hauteur de sa qualification. C'est pendant les visites de classe, le contrôle des documents pédagogiques et le contrôle des cahiers des élèves que nous remarquons les professeurs compétents. Pour voir si ce que le professeur a écrit dans la prévision comme vu correspond avec ce qui est dans le cahier des élèves et dans les journaux de classe. L'application des élèves en classe et leurs résultats peuvent nous servir aussi d'indicateur que ce que le professeur enseigne est bien compris par les élèves. Un professeur qualifié mais incompetent ne peut pas être embauché dans notre école. Un professeur qualifié et compétent donne cours dans les premières années pour donner le niveau des élèves débutants ou bien dans les dernières années pour préparer les finalistes à affronter les examens nationaux. Nos élèves sont bien formés si bien que partout où ils vont ils réussissent avec distinction. Nous avons confiance en nos professeurs car presque tous ont étudié dans les instituts supérieurs de grande renommée (ISP Bukavu, ISP Bunia, *etc.*).

SELON VOUS COMMENT LE PROFESSEUR DOIT PROCÉDER POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Depuis l'année dernière, à partir du deuxième semestre, nous expérimentons l'approche « école amie des enfants ». Selon cette approche, un élève fait la révision des cours qu'il a étudiés le même jour, au moins pendant dix minutes. Il doit faire la révision des matières chaque jour. Le professeur doit poser de petites interrogations régulièrement ; cela permet à l'enfant d'étudier. Cela nous permet aussi de voir la vraie image de la classe.

QUE FAITES-VOUS POUR AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DE DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ?

Dans notre école, la plupart de professeurs ont terminé dans les ISP, nous suivons la Taxonomie de Bloom, selon cette taxonomie de Bloom, nous mettons les élèves par catégorie : les forts, moyens et les élèves faibles. Les professeurs posent des questions en tenant compte de ces trois catégories. Si dans une classe, tous les élèves échouent, cela montre que le professeur est passé outre les niveaux de ses élèves en posant des questions. De tels professeurs, nous les interpellons ; et si c'est pendant les examens, un questionnaire qui ne respecte pas ces critères préconisés par la taxonomie de Bloom, n'est pas accepté par la direction. Le professeur doit refaire le questionnaire. Selon Bloom, quand le professeur enseigne et évalue ses élèves, il doit tenir compte de leurs différences. Ainsi ? Si par exemple, il compose un questionnaire d'examens, il doit tenir compte de la taxonomie de Bloom, le questionnaire doit avoir 25 % des questions pour les élèves forts, 50 % des questions pour les élèves moyens et 25 % des questions pour les élèves faibles. On doit avoir des questions de citation, réflexion, d'analyse, de synthèse, *etc.* On doit compter de ces paramètres quand on compose les questions d'examens.

COMMENT SE FAIT L'ÉVALUATION DANS VOTRE ÉCOLE ?

Dans le cadre de l'évaluation, il y a les interrogations qui se font journalièrement ; il y a les périodes et les semestres. Les interrogations qui peuvent être journalières, nous donnent les résultats des périodes, et les deux périodes nous donnent les résultats du semestre.

QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE, DE QUOI EST-CE QUE VOUS TENEZ COMPTE PRIORITAIREMENT ?

Nous avons une fiche qui émane de la coordination, avec cinq rubriques ; chaque rubrique compte : il y a la personnalité du professeur, la méthodologie, sur les élèves, les documents

pédagogiques ; toutes ces rubriques sont importantes pour évaluer un professeur ; les plus importantes sont la personnalité du professeur, la méthodologie et les documents pédagogiques. La présentation du professeur, la propreté, la maîtrise de la matière, l'habillement, l'écriture, l'usage du tableau noir... constituent la personnalité du professeur et contribuent à la réussite des élèves et à l'affermissement de son autorité. La méthodologie est très importante ; un professeur ne peut pas entrer en classe et dispenser la matière de n'importe quelle manière. C'est pourquoi il doit suivre la méthodologie exigée (les procédés, les techniques *etc.*). S'il ne connaît pas ma méthodologie, il aura des problèmes pour enseigner. C'est pourquoi nous engageons prioritairement les professeurs qui ont étudié dans les ISP. Quand nous faisons la visite de classe, nous regardons aussi les réactions des élèves, s'ils sont appliqués, si les professeurs bougent en classe, s'il suit tous les élèves, s'il n'y a pas qui sont distraits ou bien qui dorment. Si les enfants sont mous, c'est qu'ils n'ont rien compris. Quand les enfants posent des questions à temps nous pouvons dire que la classe est active. Nous voyons aussi les documents pédagogiques des élèves quand nous visitons les professeurs pour voir si les professeurs et les élèves cheminent ensemble. Il y a des professeurs qui écrivent dans leurs journaux de classe par exemple : « leçon vue » alors qu'elle n'a jamais dispensée. Nous le constatons quand nous regardons dans les documents pédagogiques des élèves.

COMMENT SE FAIT LA FORMATION DES PROFESSEURS DANS VOTRE ÉCOLE ?

La formation se fait à travers le SERNAFOR et est aussi par les inspecteurs de l'inspection provinciale de l'enseignement. SERNAFOR c'est Service National de Formation. Dans l'ancien temps il y avait des documents qui venaient de Kinshasa quand le service était tenu par les Belges ; Actuellement il y a des exigences de SERNAFOR est un service de formation qui aide les professeurs à se remettre à niveau. Je peux être licencié en français mais il y a un chapitre que je n'ai pas bien assimilé. Par humilité scientifique, je peux demander aux collègues de service de m'expliquer ce chapitre. On s'entraide, on se donne des conseils, on fait des leçons didactiques auxquelles nous assistons aussi et nous envoyons à la hiérarchie des copies. Les professeurs se regroupent en différentes cellules selon les sections : cellule pédagogique des sciences humaines, la cellule pédagogique des sciences exactes : math. et biochimie, cellule de français, cellule d'anglais, cellule des sciences commerciales. Les inspecteurs appellent parfois les professeurs de leurs domaines ; juste à la rentrée, l'inspecteur des sciences commerciales a formé les professeurs de commerciale ; celui d'histoire et de géographie est passé former les professeurs d'histoire et de géographie la semaine passée. Outre le SERNAFOR, les inspecteurs appellent parfois des professeurs de leur domaine ; en guise

d'exemple, il y a l'inspecteur des sciences commerciales a appelé tous les professeurs des cours commerciaux. Celui d'histoire a fait de même. Juste à la rentrée, les conseillers de la coordination catholique, les professeurs de français de premières et de deuxièmes années, ont organisé des séances de formation sur la façon de préparer la répartition commune du cours de français ; et le professeur de mathématique ont aussi fait cela ; c'est pour essayer de voir comment dans nos écoles catholiques ici on peut suivre les examens d'évaluation.

QUEL EST LE CONTENU DE CES FORMATIONS OU SUR QUOI PORTENT CES FORMATIONS ?

Ces derniers temps on parle d'OWADA pour les professeurs des cours commerciaux ; les inspecteurs les appellent pour les former pendant quelques jours pour qu'ils puissent être à même de donner ce nouveau programme qui devra être inséré sur le programme et dans les nouveaux manuels. Avec la réforme actuelle, les machines seront remplacées par les ordinateurs. On demande aux écoles d'acheter les ordinateurs. L'État crée des réformes mais ne nous donne pas des outils dans certains cours. Ces formations se font pendant les grandes vacances, ou bien les vacances de Noël ou de Pâques ou dans les après-midi pour ne pas déranger le programme des professeurs. Il y a quelques jours nous avons suivi une session sur la bibliothéconomie : comment tenir la bibliothèque, conserver les livres ; comment un bibliothécaire doit se comporter. Pour l'année scolaire, nous allons approfondir l'approche rédemptrice : aider la personne à se sauver lui-même en intensifiant la formation sur l'agriculture, sur l'écoute.

1.2.22. ENTRETIEN 22 : LE DIRECTEUR DES ÉTUDES AU COLLÈGE MWANGA (DECM)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Nathanael Basilwango ; Directeur des études du cycle long du collège Mwanga ; j'ai fait mes études universitaires à l'ISP Bukavu, où j'ai fini en 2009 la licence en géographie et gestion de l'environnement. Je suis arrivé en 2010-2011 ; c'est l'année pendant laquelle j'ai commencé à donner cours. J'ai donné cours de géographie en troisième commerciale et toutes les premières ; l'année suivante en 2012, j'ai donné aussi le cours de sciences dans les classes de première FGEH et en 2013, le 3 septembre, j'ai été promu directeur des études du cycle long. Nous sommes là ; nous rendons service par le biais de nos chefs et aussi avec les professeurs avec lesquels nous sommes en contact à tout moment. Le collège Mwanga organise trois options : l'option commerciale-administrative, section littéraire latin philosophie, la section scientifique biochimie. Nous avons, au cycle d'orientation et au cycle long, 54 professeurs et 1 809 élèves. Au cycle long, dans les classes de 3 ont 50 élèves par classe et les autres classes ont autour de 45 élèves par classe. Les classes de quatrième littéraires et scientifiques, sont autour de 42 ou 43 par classe ; les quatrièmes commerciales, comme il y en a deux, il y en a 36 et 38 ; en cinquièmes, nous avons 38, 39 en cinquième commerciale, nous avons trente-deux en cinquième scientifique comme il y en a aussi deux et en cinquième littéraire nous en avons 44. Sur le plan administratif, notre école, qui est une école conventionnée catholique, a un préfet des études, deux directeurs des études pour le cycle long et le cycle d'orientation, un économiste, 3 directeurs de discipline (deux au cycle long et un au cycle d'orientation) et un secrétariat. Les cours commencent à 7 h 30 à 12 h 50. Nos heures durent cinquante minutes ; nous étudions tous les jours du lundi au samedi. Dans notre école nous avons un comité des parents qui travaillent en collaboration avec le directeur des études.

COMME DIRECTEUR DES ÉTUDES QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS ?

En tant que directeur des études, la pédagogie est ma principale attribution. À ce stade, je suis toutes les questions pédagogiques du cycle long. Cela est vrai aussi bien pour les professeurs que pour les élèves ; dans ce sens, je regarde comment sont dispensés les cours, dans quelles conditions se font les études, le respect du programme, *etc.* Pour m'enquérir de toutes les situations, je fais des visites de classe pour vérifier la façon dont les cours sont dispensés, le comportement des élèves vis-à-vis des professeurs de certaines branches. À partir de cela on se rassure là où ça va et là où ça ne marche pas. Là où ça ne marche pas, on multiplie les vi-

sites, on fait des échanges avec les professeurs ; à partir de cela, on trouve des solutions. L'année que nous venons de finir, j'ai effectué autour de 250 visites, à raison de 6 visites pour 45 professeurs que j'ai visités. En moyenne 6 visites par an et par enseignant. Pour cette année, nous ferons des visites de classe pour faire un constat par rapport aux leçons, par rapport aux professeurs et par rapport aux élèves.

QU'EST-CE QUI VOUS PRÉOCCUPE QUAND VOUS FAITES LA VISITE DE CLASSE ?

Ce qui me préoccupe d'abord c'est la méthodologie appliquée par le professeur, les différentes stratégies que le professeur utilise pour enseigner ses élèves. La façon dont lui pense être meilleur, on le voit à travers l'intervention des enfants. C'est ce qui fait que parfois quand c'est une leçon qui réussit, les élèves sont toujours attentifs. Mais s'il y a un ça ne va pas, un dérangement, nous allons pour voir pourquoi il y a un ça ne va pas.

QU'EST-CE QUE VOUS EXIGEZ PENDANT LA VISITE DE CLASSE ?

C'est le *feed-back* entre le professeur et les élèves : que le professeur ne soit pas celui qui est en train de prêcher, mais quelqu'un qui permet aux élèves de se familiariser avec la leçon. Il y a les méthodes qui le permettent : les méthodes interpositives. Le professeur pose des questions et les élèves répondent ; s'il s'agit de confectionner des résumés, à travers les petites questions, les enfants peuvent répondre et à partir de leurs phrases, le professeur prend note. Il y a aussi des cours qui exigent les méthodes expositives ; après avoir exposé, il doit s'assurer aussi de la compréhension ; là il va poser aussi des questions pour se rassurer. Est-ce que les élèves ont suivi ? Pendant que la leçon évolue - la leçon dure cinquante minutes - elle commence par un rappel ou révision d'une matière ou des matières déjà vues. Le professeur pose des questions qui permettent aux élèves d'être à jour par rapport à ce qu'ils ont vu la fois dernière. Mais s'il s'agit d'une nouvelle leçon, il y a une étape après la révision, que nous appelons la motivation. La motivation suit lorsqu'il s'agit d'une nouvelle leçon. Il s'agit de petites questions qui permettent aux élèves de se retrouver dans le sujet. Quand nous visitons les enseignants, nous voyons s'il a fait le rappel de la matière passée, s'il y a la motivation et la présentation du sujet. Nous devons voir aussi si avant la fin de la leçon, le professeur a fait une petite synthèse. Il y a des leçons longues qu'on ne peut pas terminer dans cinquante minutes ; il faut les entrecouper par une synthèse partielle. Vers la fin de la leçon, il faut faire une synthèse globale. Vous posez de petites questions par rapport aux questions déjà posées ; là vous vous assurez que les élèves ont compris la leçon. Après la visite d'une leçon, on peut

demander à l'enseignant de s'évaluer : « comment vous avez trouvé votre leçon ? ». Il fait son auto-évaluation ; on fait de petite critique, là où il y a à amender il amende et là où il y a à encourager on encourage.

VOUS AVEZ PARLÉ D'UNE LEÇON RÉUSSIE ; SELON VOUS QU'EST-CE QU'UNE LEÇON RÉUSSIE VEUT DIRE ?

Une leçon réussie ce n'est pas seulement une leçon qui respecte toutes les étapes ; une leçon peut respecter toutes les étapes pendant que les élèves n'ont rien compris. Une leçon réussie est une leçon qui fait participer les enfants ; quand on prépare une leçon, on se fixe un objectif : « à la fin de la leçon autant d'élèves seront capables de... ». Alors quand vous regardez les types de questions posées en classe, et la façon dont les élèves répondent en classe, on peut la qualifier d'une leçon réussie ou d'une leçon non réussie. Vous avez enseigné une matière, vous posez des questions, à la fin de la leçon les élèves vous regardent, vous posez des questions qui n'ont pas de réponse. En pédagogie, on exige au professeur de reprendre la leçon. Parce que ce n'est pas une leçon réussie. Quand vous posez des questions et que les réponses sortent facilement, vous-mêmes dans votre intérieur et même celui qui est en train de visiter la leçon, vous vous dites que cette leçon est une réussite.

QUE SIGNIFIE FAIRE PARTICIPER LES ENFANTS ?

Faire participer les enfants veut dire ceci : vous dispensez un cours donné, vous êtes en classe, vous posez des questions, les enfants répondent aux questions, même ceux qui sont curieux posent des questions en rapport à la leçon, c'est une leçon où tous les enfants participent par des réponses et aussi par des questions.

SELON VOUS QU'EST-CE QU'UN BON ENSEIGNANT ?

Un bon professeur est celui qui prépare ses leçons. Il y a plusieurs façons de préparer. Il y a d'abord une préparation mentale et une préparation sur une fiche. Pourquoi une préparation mentale ? Il n'est pas obligé d'être accroché à ses fiches de préparation. Mentalement, il a l'ossature, le bagage, la matière à donner. Et il doit la dispenser sans s'accrocher à sa fiche. Un bon professeur doit avoir tous ses documents en ordre : son cahier de cote, dans lequel sont inscrits les points des enfants, son journal de classe, qu'il remplit la veille de la leçon, ses fiches de prévision qu'il remplit une fois que la matière a été dispensée. Il doit avoir aussi des livres de référence ; la matière ne vient pas du néant. Un bon professeur doit préparer ses le-

çons et avoir ces documents pédagogiques et doit faire participer ses élèves à la leçon par l'échange, le *feed-back* avec ses élèves.

COMMENT FAUT-IL FAIRE POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Il y a l'attention du professeur envers ses élèves. Parce qu'il n'y a aucun parent qui envoie son enfant à l'école pour échouer. Tous les parents pensent que leurs enfants sont intelligents et peuvent sortir les premiers de la classe. Quand un professeur entre en classe, il doit se mettre ceci en tête : « ces enfants qui sont en classe ne viennent que pour réussir. Et comme ils ne viennent que pour réussir je dois avoir une attention particulière à ces élèves, c'est-à-dire quand je donne ma leçon, je dois m'assurer que tous ces élèves me suivent. Je ne dois pas seulement porter mon attention seulement sur les deux élèves qui occupent le premier banc parce qu'il y a des distractions. Et quand j'enseigne, je fais participer tous les élèves ; je pose des questions même à un enfant qui semble distrait, timide, mou en classe, je dois le faire participer ; je dois lui poser des questions. Comme cela tous les élèves diront le professeur est en train de nous surveiller. Ils sont quarante dans une classe, ce n'est pas que tous les quarante vont répondre à mes questions, je dois même m'assurer que tous les quarante le suivent par des questions, par des réponses qu'ils me donnent, même si elles sont mauvaises. Je ne dois rejeter aucune réponse ; je dois les exhorter à fournir beaucoup d'efforts à fournir de bonnes réponses. Quand un élève donne une mauvaise réponse celui qui est à côté de lui le corrige. Cela permet à tous ces élèves de participer. Il faut interroger les élèves régulièrement par de petites questions ; cela permet aux élèves d'être appliqués. Même s'il ne reste que cinq minutes après avoir fait la synthèse globale, vous pouvez dire à vos élèves de prendre un quart de feuilles et vous posez l'interrogation sur la matière que vous venez d'enseigner, demain les autres se diront je ne pas bien répondu à la question ; cela le poussera à faire attention en classe et à s'appliquer. Si je ne suis pas attentif, je risque d'échouer. Telles sont des techniques et des stratégies qu'un bon professeur doit utiliser pour ramener ses élèves à aimer le cours, à se familiariser avec les notes et à devenir attentif quand un professeur est en classe.

À QUOI POURRAIT ÊTRE DUE LA DISTRACTION DE CERTAINS ÉLÈVES DONT VOUS AVEZ FAIT ALLUSION ?

Certaines distraction sont dues a beaucoup de facteurs : tous les élèves ne viennent pas de la même famille ; certains pour raison de famine peuvent être distraits en classe. D'autres peuvent être distraits pour de petits trucs : un papier est tombé et toute l'attention est perdue. On

peut rêver de situations familiales, *etc.* Alors un professeur, pour éviter qu'il y ait des distractions, doit fixer son attention sur tous ses élèves. Il doit regarder ses élèves ; quand le professeur ne les regarde pas, ils ne peuvent pas le suivre. Il peut arriver que les élèves n'arrivent pas à bien assimiler la leçon, il faut chercher des exemples faciles, dans la vie pratique, qui les aide à formuler d'autres exemples et cela permet de se dire que comme les exemples parviennent à donner des exemples eux-mêmes, c'est qu'ils sont en train de me suivre. Mais quand, dans un cours de comptabilité par exemple, vous prenez des exemples, vous vous mettez à travailler, sans les associer, vous risquez de ne pas porter attention à vous-mêmes, ou à votre leçon, et non à vos élèves. Il ne faut pas avoir le souci rien que de terminer la leçon, il faut aussi et surtout l'inculquer aux élèves parce que le fait d'écrire le résumé n'est pas aussi enseigner. Il est conseillé de progresser avec les enfants en posant de petites questions après avoir expliqué une petite notion ; les enfants peuvent écrire, posez de petites questions, vous inculquer de petites notions vous le faites graduellement avec ces enfants. Quand vous posez de petites questions, vous les regardez ; vous pouvez vous dire que tel n'écrit pas, ou ne suit pas. Tel est en train de déranger. Dites même aux enfants de déposer les stylos et vous me suivez ; parce que celui qui écrit quand vous écrivez, il ne vous suit pas, il est distrait parce qu'il peut être emporté par ce qu'il est en train d'écrire ; Quand vous dites aux élèves de déposer les stylos et suivez ; cela vous rassure que les enfants sont en train de suivre le cours.

QUE FAUT-IL FAIRE POUR AIDER LES ENFANTS QUI ONT DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ?

Chez-nous, nous avons pris une autre façon de surmonter cet obstacle. Nous nous sommes dit qu'en classe, il y a des enfants qui comprennent facilement la comptabilité ou les mathématiques, la chimie, la physique, alors malgré les efforts fournis par le professeur, les enfants n'arrivent pas à comprendre, nous avons dit que eux-mêmes se choisissent ceux qui sont plus forts en mathématiques ou en chimie ou physique, *etc.* ; on peut les associer aux plus faibles et on crée des groupes pour s'entraider et s'expliquer dans la langue qu'ils comprennent mieux. Avec cette expérience qui est d'usage dans notre école, il y en a qui arrivent à s'en sortir parce qu'il y a un suivi entre eux dans leurs petits groupes. Nous organisons aussi des groupes de récupération, par exemple pour les mathématiques ; on prend un groupe d'élèves ; ils peuvent être un groupe de trente ; si on laisse tous ces trente élèves dans une même classe pour être enseignés par le même professeur, ce dernier risque de ne pas avoir une attention particulière à certains ; on les scinde en deux petits groupes de 15 élèves chacun avec deux professeurs ; ils ont des cahiers d'exercices ; là le professeur peut suivre les quinze élèves

facilement ; il aura une attention. Quand on remet les fiches de côté, on voit que tel élève est faible, on les appelle, on pose des questions aux enfants, ce qui ne marche pas dans tel ou tel cours, l'enfant peut vous dire le professeur explique bien mais malgré cela je ne comprends pas ou la façon dont il explique ne me permet pas de comprendre le cours. Par rapport à cela, on cherche des solutions ; les solutions c'est soit une étude en groupe : on prend un élève, on l'associe à 5 élèves, il explique aux autres, et si cela ne marche pas, on fait des cours de récupération pour le mercredi parfois ou le samedi.

COMMENT S'ORGANISE CETTE LEÇON DE RÉCUPÉRATION ?

Ce ne sont pas forcément les mêmes professeurs qui donnent cours. On prend d'autres professeurs qui donnent les mêmes cours mais dans d'autres classes. Lui prend les cahiers, par le biais de la fiche de préparation du professeur titulaire de ce cours ; il voit le niveau auquel ils se trouvent ; il prépare la même leçon. Il échange avec ses enfants pour faciliter une seconde fois la compréhension de ces enfants.

À PART LA VISITE DE CLASSE, QUELLES SONT VOS AUTRES ATTRIBUTIONS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE ?

Nous organisons le conseil pédagogique et le SERNAFOR qui réunit les mêmes appartenant à la même filière. J'assiste parfois à leur débat. Le SERNAFOR permet à certains professeurs qui ont quelques lacunes sur le plan professionnel d'améliorer leur façon d'enseigner.

1.2.23. ENTRETIEN 23 : LE PRÉFET DE L'INSTITUT TECHNIQUE ET INDUSTRIEL DE GOMA (PITIG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi c'est le père Jean Marie Rubakare, salésien du Don Bosco ; préfet de l'ITIG, Institut Technique et Industriel de Goma. C'est pratiquement ma troisième année dans cette institution ; j'ai été préfet il y a sept ans dans le passé ; j'ai été dans les écoles et j'ai fini mes humanités, la philosophie et la théologie ; j'ai une spécialisation en sciences de l'éducation option gestion scolaire de l'université pontificale salésienne de Rome. C'est pratiquement ma troisième année que je suis ici à l'ITIG. Nous constatons qu'il y a l'engouement pour la formation technique à l'ITIG mais la distance cause problème, car beaucoup de nos problèmes viennent des quartiers éloignés : Ndosho, Ulppl, Himbi, Katindo ; malgré cela, les élèves s'efforcent pour arriver à temps. Suivant notre mise en place, nous avons en tout 53 professeurs ; la majorité de nos professeurs étant des techniciens qui ont fini soit à l'électricité, soit en mécanique automobile, soit à l'informatique ; mais aussi des professeurs qui donnent les cours généraux comme les mathématiques, la géographie, l'histoire, *etc.* Notre corps professoral est qualifié, c'est-à-dire, il y a beaucoup plus des licenciés et des gradués ou en termes techniques A1 et A0. Comme option, tout le monde commence par la base, c'est-à-dire la première et la deuxième année que nous appelons ici chez-nous le cycle d'orientation. Après le cycle d'orientation, on fait l'examen pour que l'élève s'oriente soit en électricité, soit en électronique, soit en mécanique générale, soit en mécanique automobile. Ce sont les quatre sections que nous organisons dans cette école. La section mécanique-automobile est en progression : il y a la troisième, quatrième, la cinquième année et l'année prochaine, il y aura la sixième année pour que les élèves présentent les examens d'État. Cette école a commencé comme une école professionnelle en 1956 ; on l'appelait ETSO ; mais avec l'évolution de l'État congolais, vers les années 80 par le truchement de Monseigneur Ngabu, l'État a confié la gestion de cette école au diocèse de Goma. Et l'évêque a confié la gestion de cette école aux salésiens de Don Bosco. C'est pratiquement depuis 1981 que nous évoluons dans ces différentes sections. Mais avant, l'électricité et la mécanique générale étaient opérationnelles depuis les années 1975. En ce début de l'année, l'école a 1 029 élèves ; mais avec les exigences de paiement de la prime pour les professeurs, il y a ce qu'on appelle la déperdition scolaire ; pratiquement, on perd, comme l'année passée, une cinquantaine d'élèves ; nous pouvons estimer que peut-être cette année on aura la même déperdition scolaire. Nous com-

battons la déperdition scolaire, en comprenant les parents qui paient les frais - parce que chez-nous, ce n'est pas l'État qui supporte les frais de paie ; il donne quelque chose qui n'est pas consistant pour nouer les deux bouts du mois, et les parents paient la prime comme complément au salaire modique de l'État. Et aussi pour éviter certains échecs, nous avons mis l'étude obligatoire chaque lundi et mardi, jeudi et vendredi, de 14 h à 15 h 40. Notre école est dotée des matériels suffisants pour la formation des élèves, surtout en électricité, en électronique et en mécanique générale. La section qui est en progression, c'est-à-dire la mécanique automobile n'a pas beaucoup de matériels parce que c'est au début ; et c'est une section qui demande beaucoup de moyens pour l'équiper. Mais avec le temps on pense avoir un garage, où nos propres élèves avec quelques épaves de moteur, peuvent faire la pratique et que l'atelier soit le lieu qui permette à nos élèves de pratiquer les théories qu'ils ont apprises.

COMME PRÉFET DES ÉTUDES, QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS ?

Le préfet des études est responsable de l'école sur le plan administratif, pédagogique et au point de vue financier. Ce sont trois tâches principales que j'assume. Mais à ces tâches, il faut ajouter que j'ai les collaborateurs : par exemple on décentralise ; tout ce qui est de la pédagogie, même si c'est moi qui en suis le responsable, c'est le directeur des études, qui est chargé spécifiquement du suivi des professeurs. Ce qui n'exclut pas que je fasse aussi des visites de classe et aussi suivre les élèves. Au point de vue administratif, tout ce qui est relation avec la hiérarchie, correspondance, c'est à ma charge. Je conçois et le secrétaire saisit et expédie le courrier. Au point de vue financier, c'est la même chose ; il y a un agent qui perçoit l'argent des parents, c'est-à-dire, la prime et les frais administratifs, sous ma surveillance et je lui dis là où il faut mettre ce montant. Pratiquement ce sont des tâches réservées au chef d'établissement, mais il doit se faire aider pour que les choses aillent mieux.

COMMENT SE FAIT LA VISITE DE CLASSE ?

Avec le début de l'année, qui a été un peu difficile pour le démarrage, je n'ai pas encore commencé les visites, mais normalement je dois faire une visite une fois par jour ; à la fin de la semaine, je dois faire au moins 7 visites ; à la fin de l'année, d'après ce qui est recommandé, je dois faire au moins deux cents visites ; l'année dernière, je suis arrivé seulement à 180 (en moyenne trois visites par professeurs toute l'année). Pour dire qu'il y a d'autres tâches qui interviennent et qui vous coupent de votre programme prévu pour les visites. En faisant la visite de classe, la première chose que l'on cherche à atteindre, c'est l'objectif terminal d'intégration, c'est-à-dire que l'élève puisse comprendre la matière. Et pour que l'élève com-

prenne la matière, il faut que je fasse la visite pour voir comment l'enseignant dispense la matière. S'il y a de petites erreurs méthodologiques ou pédagogiques, après la visite on fait une rencontre d'autocritique pour dire voilà tel que j'ai fait la visite, les élèves étaient bien, l'objectif que vous vous êtes fixé a été atteint ou n'a pas été atteint ; prochainement il faudrait faire de cette façon pour que les élèves, même les plus faibles, puissent comprendre et réussissent. Le problème pour nos professeurs est qu'ils se basent sur les élèves doués. Malheureusement, notre enseignement n'est pas individualisé. Les plus faibles sont souvent sacrifiés. Les visites de classe sont là pour voir réellement si le professeur s'occupe aussi des élèves moins doués. Ce n'est pas une visite qu'on pourrait appeler surveillance ; il s'agit d'une visite accompagnement.

QUE FAUT-IL FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Ce qu'il faut faire c'est un système ou une méthode qui n'est pas en vogue ici chez-nous c'est l'enseignement individualisé. Vous enseignez tous les élèves et vous identifiez ceux qui ne sont pas capables ; ceux qui ne comprennent pas. Et au besoin certains de nos professeurs qui sont consciencieux et qui le font bien, ils disent toi et toi et toi vous restez cet après-midi parce que le professeur a vu que chez ces élèves tout ne va pas bien. Le malheur est que nous avons des classes pléthoriques ; Dans une classe de cinquante élèves, le professeur pour détecter l'élève le plus faible, ça lui prend beaucoup de temps par les interrogations. C'est après deux ou trois interrogations que le professeur peut dire tel ou tel autre élève peut rester à l'école après cours pour recevoir un complément de formation. J'admire le bénévolat des professeurs en ce sens parce que ce n'est pas payant mais c'est pour le souci des enfants. Et tous nous sommes orientés pour qu'on s'occupe aussi et surtout des faibles.

COMMENT AIDER CES ÉLÈVES MOINS DOUÉS DANS LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE ?

Pour aider ces élèves moins doués à aller de l'avant, il y a le système du devoir. Les devoirs sont donnés à tous les élèves, mais ceux que nous avons individualisés comme les élèves moins doués, il y a un suivi particulier des professeurs. Par exemple pour le cours de mathématiques, dès la fin de cette deuxième semaine, nous nous sommes rendus qu'il y a deux ou trois élèves qui n'ont pas maîtrisé les petites notions de l'élève primaire. J'ai demandé au professeur de math. en première de rassembler tous ces élèves le lundi, à l'heure de l'étude, pour leur expliquer les notions que les élèves ne comprennent pas. Une autre façon est celle d'intensifier les devoirs que l'élève peut faire aussi avec ses collègues parce que quelques

fois, les élèves expliquent mieux que les professeurs. Nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'élèves qui quittent l'école primaire sont désorientés. Ils arrivent à confondre le rythme de l'école primaire et celui de l'école secondaire. Il faut que dès les premières années, nous puissions saisir de nouveaux élèves pour les préparer à s'intégrer dans le système scolaire du secondaire.

Y A-T-IL DANS VOTRE ÉCOLE UN SYSTÈME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

IL y a des unités pédagogiques ; mais à côté de cela nous avons opté pour la formation particulière des professeurs pour une durée de trois jours. En ce sens que eux-mêmes,- ils ont réunion aujourd'hui - ils doivent identifier les lacunes qu'ils ont et moi en tant que chef d'établissement, je vais leur chercher un inspecteur pour venir leur expliquer ce thème qu'ils ont choisi. Ce système a commencé l'année dernière et il va continuer cette année-ci et l'année prochaine ça continuera j'espère que les autres années aussi parce qu'on s'est rendu compte qu'il y a la routine. Les vieux enseignants croient qu'ils possèdent tout et ne s'adaptent pas à l'évolution de la matière. Ils ne lisent pas aussi et ne se basent que sur leurs anciennes préparations. Ils ne voient pas qu'il faut améliorer. Pour ce qui est des unités pédagogiques, c'est entre eux qu'ils le font. Mais ils sont suivis par l'inspecteur urbain, l'inspecteur chef de *pool* et le coordinateur adjoint à qui j'ai demandé ce service. Quand il y a des lacunes dans un autre domaine on peut recourir à un autre inspecteur ou bien à un autre conseiller d'enseignement pour traiter les thèmes que les professeurs ont identifié comme leurs difficultés.

QUEL EST LE CONTENU DE LEUR FORMATION ?

Par exemple, il y a un thème qu'on a débattu il n'y a pas très longtemps : la tenue des documents pédagogiques. Il est vrai que tout le monde sait comment les tenir, mais il faut y insister. L'année passée la formation a porté sur la prévision des matières. Parce qu'on s'est rendu compte que beaucoup de professeurs ne savent pas faire une bonne prévision des matières ; ils n'arrivent pas au bout. Parce qu'ils sont étendus dans leurs explications. Et à deux reprises, les professeurs ont suivi une formation en informatique ; alors nous nous sommes rendu compte que les élèves sont plus avancés en informatique par rapport aux professeurs et nous nous sommes dit qu'il faut que les professeurs suivent la formation en informatique. C'est à partir de 2014-2015 que nous avons commencé la formation des professeurs. La difficulté que

nous avons dans nos écoles repose sur le fait que beaucoup de professeurs n'ont pas fait la pédagogie ; Ils accusent des lacunes en méthodologie.

QUELLE IMPORTANCE ACCORDEZ-VOUS A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ? LA FORMATION INITIALE REÇUE AUX HUMANITÉS NE SUFFIT-ELLE PAS POUR QU'ILS EXERCENT CONVENABLEMENT LEUR MÉTIER ?

La formation qu'ils ont reçue est une formation de base, qui donne un bel avenir. Mais qu'à cela ne plaise, un ajournement est toujours nécessaire parce que tout évolue. Si par exemple la façon dont j'enseignais la géographie c'est le même système, si je ne m'adapte pas au changement climatique, par exemple, je ne saurais pas expliquer ce que c'est la climatologie au niveau des élèves par rapport à leurs besoins et aux difficultés d'aujourd'hui. L'histoire c'est la même chose ; nous avons étudié l'histoire à l'ISP *etc.* Cette histoire que nous avons étudiée a connu des nouvelles réalités. Cette formation de mise à jour vaut la peine compte tenu de l'évolution de la science et compte tenu aussi de l'évolution de la technologie. Là c'est plus fondamental, surtout dans le domaine électrique, mécanique générale, automobile, parce que tout change. Les professeurs témoignent qu'ils rencontrent sur le marché certaines réalités qu'ils n'ont pas apprises à l'université.

COMME CHEF D'ÉTABLISSEMENT, COMMENT VOYEZ-VOUS LA RÉUSSITE DE VOS ÉLÈVES ?

La réussite est positive ; nous avons toujours eu de bons résultats aux examens d'État. Pas d'échecs ici chez nous aux examens d'État. L'avantage est que nous avons de bons ateliers. La formation théorique va de pair avec la formation pratique. Le point négatif se trouve dans ce que je peux appeler l'entrepreneuriat ; ils n'ont pas de débouchés après la formation. C'est comme si leur connaissance reste dans leur main mais ne savent pas quoi faire. Je demande à ceux qui ont terminé les études de s'organiser pour monter un petit atelier en mécanique ou en électronique. A partir de là, ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris et gagné ainsi leur vie. Mais il y en a beaucoup qui vont aux universités ; deux ou trois qui sont passés disent que ils retrouvent à l'université tout ce qu'on leur enseigné à l'ITIG. Ils trouvent qu'ils perdent leur temps. Je leur dit qu'ici c'est le niveau secondaire et là c'est le niveau universitaire. Ce que vous avez appris au secondaire, si vous le retrouvez à l'université, cela doit vous stimuler à des recherches personnelles. C'est ça même le but de l'université : intensifier les recherches personnelles.

QU'EST-CE QUI FAIT QUE TOUS VOS ÉLÈVES RÉUSSISSENT AUX EXAMENS D'ÉTAT ?

Je peux dire qu'il y a du sérieux chez les professeurs, la rigueur au niveau de la direction, et surtout nos élèves ont accès à la matière, aux ateliers, et même à la recherche sur internet qu'eux-mêmes cherchent. Si tout va bien, l'année prochaine nous aurons accès à cet outil informatique et à des recherches par internet ; ils pourront se cultiver davantage. Eux-mêmes sont conscients de ce qu'ils cherchent et beaucoup disent que comme nos prédécesseurs ont très bien réussi, nous devons réussir aussi. Et là c'est un *stimulus* sur le plan pédagogique. Pratiquement il y a la déperdition scolaire à partir de la première, deuxième, troisième et quatrième année et cinquième année. Mais ceux qui arrivent en sixième sont les fruits de l'ITIG même. Ils connaissent le rythme du travail et sont bien rodés et en sixième c'est comme si tout roulait comme des roulettes. C'est ça l'avantage. Nous pouvons admettre en quatrième année un élève qui vient d'ailleurs, jamais en cinquième et jamais en sixième. Pratiquement les nôtres qui sont en quatrième, cinquième arrivent en sixième connaissant avec maîtrise le fonctionnement de l'école. En général on inscrit en première année ceux qui réussissent vont en deuxième année - c'est la majorité - ; ceux qui réussissent la deuxième année vont en troisième année, les places qui restent en troisième, nous les donnons à quelques élèves qui viennent d'ailleurs ; à partir de la quatrième année nous cheminons avec nos propres élèves. Pratiquement la sélection s'opère en troisième parce que l'orientation vers les sections s'opère à ce niveau-là. Il y a des élèves qui se sont mal orientés. Ils ont fait l'électronique et à la fin de l'année ils ont dit qu'ils auraient voulu faire l'électricité ; mais ils doivent refaire la classe, car ce sont deux filières différentes. Il y en a qui ont choisi la mécanique automobile mais auraient bien voulu faire la mécanique générale ; eux aussi ont été obligés de finir l'année en mécanique automobile et ont dû refaire l'année en mécanique générale. En générale la sélection se fait en troisième. Nous sommes sûrs que ceux qui arrivent en sixième année sont des produits finis.

1.2.24. ENTRETIEN 24 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DU LYCÉE CHEM-CHEM (PELC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je suis Lula Jomba Clemance ; préfet des études du lycée Chemchem. J'ai fait les sciences de l'éducation, option pastorale familiale ; je suis graduée depuis 2008 de l'Institut Supérieur de Pastorale Familiale (ISPF) Bukavu. C'est depuis septembre 2010 que je suis préfet des études au lycée Chemchem. Cette école existe depuis 1955. En 2002, cette école a été engloutie par l'éruption volcanique. Ce n'est qu'après sa reconstruction qu'elle a repris les activités scolaires. L'école dispose de quinze classes avec deux options : la section technique sciences sociales et la coupe-couture. Dans l'ensemble, nous constituons un personnel de 34 agents de l'école dont trois ouvriers, 5 agents de l'administration, et 26 autres sont les professeurs : 9 ont le diplôme de licence, 16 ont le diplôme de graduat et quelques diplômés du secondaire. La plupart de nos professeurs sont qualifiés. Nous avons 791 filles ; cette école n'a que des filles. La moyenne d'élèves par classe est de 50 à 55.

COMME PRÉFET DES ÉTUDES, DE QUOI EST-CE QUE VOUS VOUS OCCUPEZ ?

Comme préfet des études, je m'occupe principalement de l'administration et de la pédagogie. Dans le cadre de la pédagogie, nous faisons le suivi des enseignants, leurs prévisions des matières, les documents pédagogiques, à travers les visites de classe. Nous nous occupons de tout ce qui est enseignement en général.

COMMENT FAITES-VOUS LA VISITE DE CLASSE ?

Je cherche celui que je dois visiter, La visite de classe se fait à l'improviste. Le professeur doit présenter tous les documents pédagogiques, et je sais comment il est en train d'enseigner par rapport à la prévision des matières, à ce qu'il a préparé et à sa fiche de préparation. Avec cela je regarde la méthodologie utilisée par le professeur par rapport à l'enseignement de son cours. Après la visite suit la critique de la leçon. Je montre les points forts et faibles de sa leçon et moi également. Les documents pédagogiques que le professeur présente sont le journal de classe, le cahier de prévision des matières, la fiche de préparation, le cahier de cotation, le cahier de réunion et les livres de préparation ; Ces documents nous permettent de suivre sa leçon. Je dois faire au moins quatre visites de classe par jour. La directrice des études, elle, peut aller jusqu'à cinq ou six visites par jour. Par an, nous pouvons réaliser un minimum de

200 visites de classe comme préfet des études ; la directrice des études, elle, peut réaliser au moins 250 visites de classe.

QUEL EST L'OBJECTIF D'UNE VISITE DE CLASSE ?

L'objectif d'une visite de classe consiste à voir si les professeurs enseignent bien en tenant compte du calendrier scolaire, du programme national, et s'il a réellement préparé ce qu'il est en train d'enseigner, s'il ne doit pas n'importe quoi qui n'a pas de rapport avec ce qui est sur le programme.

QUE SIGNIFIE BIEN ENSEIGNER ?

Bien enseigner veut dire suivre les étapes d'une leçon qui sont l'introduction dans laquelle se trouvent la révision, la motivation, l'annonce du sujet, le développement (l'analyse, la synthèse de la leçon), et enfin l'application ; à ce niveau on peut faire la synthèse et l'acquisition de la leçon.

COMMENT FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Pour aider tous les élèves à assimiler la leçon, le professeur doit d'abord motiver sa classe ; il doit rendre sa matière attrayante, pour que tous les élèves suivent la leçon, pour qu'il n'y ait pas certains qui rêvent. Dans ce cadre, il doit utiliser les matériels didactiques concrets et les exemples vivants qui peuvent aider les élèves à comprendre la leçon.

COMMENT EST-CE QUE LE PROFESSEUR DOIT FAIRE POUR QUE LA MATIÈRE SOIT COMPRISE PAR TOUS LES ÉLÈVES ?

Il doit communiquer, et faire participer ses élèves à sa leçon en posant des questions.

QUE SIGNIFIE FAIRE PARTICIPER LES ÉLÈVES À LA LEÇON ?

Faire participer les élèves à la leçon c'est poser des questions, formuler le résumé avec les enfants. Cela permettra aux élèves d'intérioriser ce qu'ils ont appris.

EN QUOI CONSISTENT LES UNITÉS PÉDAGOGIQUES DONT VOUS AVEZ PARLÉ ?

Les unités pédagogiques consistent à rassembler les enseignants selon les cours qu'ils dispensent. On peut mettre les enseignants de langues ensemble, les enseignants de sciences ensemble, ceux de culture générale, ceux de technique, *etc.* Partant de ces cours, les professeurs étudient les stratégies pour mettre la méthodologie à jour. Les professeurs d'une même unité

pédagogique préparent ensemble et étudient la méthode, le matériel didactique qu'il faut utiliser pour la bonne compréhension de la matière.

POUVEZ-VOUS DONNER QUELQUES MÉTHODES QUE LES PROFESSEURS UTILISENT POUR L'ENSEIGNEMENT ?

Normalement en pédagogie, il n'y a pas une meilleure méthode. Le choix d'une méthode dépend de la matière et de l'intérêt des élèves. On peut citer en guise d'exemple, la méthode participative, méthode analytique, la méthode synthétique, l'induction et la déduction, ça dépend d'un cours à l'autre. La méthode inductive consiste d'aller du particulier au général, d'un exemple pour généraliser ou catégoriser. Par rapport à la méthode déductive, va du général au particulier. La méthode analytique consiste à comprendre un tout à partir du particulier. Il y a plusieurs méthodes qui peuvent être utilisées par les professeurs, mais c'est le terrain qui propose les méthodes d'enseignement les plus efficaces.

QU'EST-CE QU'UNE LEÇON RÉUSSIE ?

Une leçon réussie, c'est une leçon dont l'objectif, qu'on s'est fixé avant d'enseigner, est atteint par ce que en préparant sa leçon, l'enseignant se choisit un objectif à atteindre après sa leçon. Si les élèves assimilent, s'ils parviennent à répondre aux questions du professeur, là c'est une leçon réussie.

QU'EST-CE QUI MONTRE QUE TOUS LES ÉLÈVES ONT RÉUSSI ?

Tout le monde ne peut pas comprendre de la même façon ; mais ce qui va montrer au professeur que tout le monde a compris c'est la façon de poser des questions.

COMMENT FAIRE POUR AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ?

Pour aider tous les élèves qui ont des difficultés de compréhension, le professeur doit faire un suivi particulier, mais ce qui sera différent de l'enseignement individuel, qui n'est pas accepté dans notre système éducatif ; en même temps que le professeur suit tous les élèves, il doit aussi faire le suivi particulier en donnant par exemple les exercices propres à tel élève, en lui posant des questions et en lui permettant aussi de lui poser des questions

EXISTE-IL LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS VOTRE ÉCOLE ET COMMENT SE FAIT-ELLE ?

Oui dans notre école la formation des enseignants existe. En guise d'exemple, les professeurs d'anglais ont reçu la formation dans le cours d'anglais. Un organisme local a fait appel à une équipe de formateurs américains qui ont formé les professeurs d'anglais et de français de notre école. Les formations des enseignants se font régulièrement et visent la remise à niveau des enseignants. Elles portent sur la méthodologie et les thèmes à enseigner aux élèves. Il y a des formations particulières, pour les anglophones, les mathématiciens, pour les physiciens, *etc.* La commission technique belge (CTB) forme souvent les professeurs de la section technique et coupe-couture. Ces formations se font pendant trois à quatre jours. Il n'y a pas en fait une planification des sessions de formation ; elles se font sporadiquement.

QUEL EST LE CONTENU DE CES FORMATIONS ?

Il arrive que l'on parle de la relation enseignant-enseignés pour éviter que l'enseignant se prenne pour un savant devant les élèves.

1.2.25. ENTRETIEN 25 : LE PRÉFET DES ÉTUDES DE L'INSTITUT SAINT JOSEPH (PEISJ)

VOUDRIEZ-VOUS-VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Basigariye Laurent Ndaruhebeye ; Je suis préfet des études à l'institut Saint Joseph, depuis l'année scolaire 2001-2002. J'assume ce poste des études depuis 1980. J'ai commencé par l'institut Buzi Bulenga, au Sud-Kivu dans la paroisse de Bobandana ; en 1985, l'année scolaire 1985-1986, j'ai été muté à l'institut Kibumba, dans le territoire de Nyiragongo ; de 1988 à 2001, j'étais préfet de l'institut Mahano de Rugari. C'est depuis l'année scolaire 2001-2002, que je suis préfet des études de l'institut Saint Joseph. Je suis gradué en géographie histoire de l'ISP Kisangani. Je suis marié et père de sept enfants. Cette école date de 1998. Elle organise trois sections : la section pédagogique avec option pédagogie générale, la section technique avec option commerciale administrative et commerciale informatique, et la section scientifique avec option biochimie. Il y a 1 120 élèves avec un personnel de 49 agents (dont 38 professeurs). L'école a 23 locaux ou salles de classe pour 1 120 élèves, soit une moyenne de 50 élèves par classe.

QUELLES SONT VOS ATTRIBUTIONS COMME PRÉFET DES ÉTUDES ?

Je suis le responsable de l'école au quotidien ; je m'occupe de la gestion administrative, pédagogique et financière de l'école. J'ai un directeur des études, qui intervient surtout dans le domaine pédagogique ; j'ai un secrétaire qui m'aide sur le plan administratif ; j'ai deux surveillants : un s'occupe du cycle long et l'autre du cycle d'orientation. Une perceptrice s'occupe des finances. Le directeur des études est reconnu et payé par l'État tandis que le secrétaire, les deux surveillants et la perceptrice ne sont pas reconnus par l'État et sont pris en charge totalement par les parents.

QUE FAITES VOUS SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE ?

Au niveau pédagogique, je visite les enseignants, après avoir mis à leur disposition les outils que nous jugeons nécessaires : les programmes, les manuels, les cahiers de préparation, les journaux de classe etc. Pendant les visites de classe, nous voyons comment ils travaillent et nous relevons surtout ses points faibles pour l'aider à monter la pente. Nous voulons aussi voir s'il y a l'adéquation entre la matière à enseigner et le programme et pour voir si la matière a été maîtrisée par les élèves. À la fin du mois, nous organisons une réunion pédagogique avec les enseignants pour voir ensemble les points positifs et les points négatifs à corriger et à

améliorer. Nous organisons aussi les leçons modèles pour aider les enseignants qui ne sont pas encore performants dans leur métier d'enseignement.

LES DIFFICULTÉS QU'ÉPROUVENT CERTAINS ENSEIGNANTS SE SITUENT À QUEL NIVEAU ?

Souvent les difficultés se trouvent au niveau de la méthodologie et le maintien de la discipline en classe. Comme vous l'avez remarqué, nos classes sont pléthoriques, de fois il y a un auditoire de quarante, de cinquante et même un peu plus ; cette situation exige que l'enseignant soit autoritaire pour maîtriser la discipline. Il y a des professeurs qui accusent des lacunes sur le plan méthodologique, d'autres qui accusent des failles sur le plan scientifique ; dans ce cas, nous recourons aux autres compétences, aux conseillers d'enseignement, aux inspecteurs pour former nos enseignants qui ont des difficultés. Si l'enseignant de mathématiques a des lacunes au niveau de l'analyse, ou des statistiques, le conseiller ou l'inspecteur, après une journée de visite qu'il effectue pour pouvoir s'en rendre compte lui-même, organise un séminaire de remise à niveau pour ces professeurs.

CONCRÈTEMENT, QUEL EST LE CONTENU DES FORMATIONS DES ENSEIGNANTS QUI ONT ÉTÉ ORGANISÉES DANS VOTRE ÉCOLE ?

Il y a de fois où la formation porte sur la méthodologie, par exemple sur la marche générale d'une leçon, qui est définie comme suit : le prérequis, la motivation, la leçon proprement dite pour finir par la synthèse et l'application. L'inspecteur peut apprendre aux enseignants la façon de synthétiser le plan du cours, lorsqu'ils trouvent que le plan est vaste. Il nous arrive de remplacer les professeurs deux fois, voire trois fois par an. Les nouveaux qui les remplacent suivent la formation dans le cadre du SERNAFOR (service national de formation). Il est organisé dans nos écoles comme un *forum* d'échange entre les professeurs sur les difficultés qu'ils rencontrent sur le plan méthodologique et scientifique, *etc.* c'est à travers ce *forum* qu'on rode les plus jeunes professeurs. S'ils se heurtent à une difficulté, nous faisons recourir aux compétences extérieures. Il est organisé une fois par semaine. L'école est une cellule de base ; le préfet des études et le directeur des études sont les responsables de cette cellule de base. C'est nous qui sommes chargés de la formation des enseignants en général ; nous regroupons ces enseignants par filière d'études, par exemple une filière de mathématique ; tous les professeurs de mathématiques doivent se rencontrer une fois par semaine. Ils se retrouvent ensemble ; personne n'a cours pendant cette séance de SERNAFOR. À la tête de cette unité pédagogique, il y a un encadreur qui collabore avec un secrétaire pour diriger cette unité pé-

dagogique. Quand les enseignants éprouvent des difficultés au niveau du programme ou pour enseigner tel ou tel chapitre, il recourt à ses collègues. Le plus doué les aide à améliorer leur façon d'enseigner. Il y a aussi une cellule pour le français, une cellule pour l'anglais, cela se fait dans une grande école comme celle-ci. Il n'y a que dans de petites écoles où il y a le regroupement : les sciences ensemble, les langues ensemble, les sciences exactes ensemble, les sciences humaines ensemble, les cours d'option ensemble. Au début de l'année ils se réunissent, ils établissent un organigramme ; ils peuvent dire par exemple qu'ils commenceront par l'analyse des programmes ; le programme étant présenté de façon vague, il faut savoir tirer ce qui est essentiel, ceci est une aide aux professeurs non encore expérimentés. Les professeurs chevronnés viennent en aide à ceux qui ne sont pas encore expérimentés. La deuxième semaine, ils peuvent par exemple étudier ensemble comment élaborer la fiche de préparation. La semaine qui suit on peut dire nous allons étudier comment fabriquer le matériel didactique lié à tel ou tel autre chapitre. À la fin de l'année à l'évaluation, en mathématiques, avec toute l'école, on voit comment les élèves se sont comportés face aux travaux journaliers en mathématiques.

DE QUOI TENEZ-VOUS COMPTE POUR APPRÉCIER UNE LEÇON ?

Il y a d'abord l'aspect de la classe : l'enseignant ne peut pas entrer et enseigner dans le désordre ; il faut qu'il y ait de l'ordre : les pupitres bien arrangés, les élèves bien assis ; il n'y en a pas qui sont debout ; pas de morceaux de craie ou de papier éparpillés de gauche à droite ; il faut qu'il y ait un beau climat de travail. Quand nous faisons la visite, nous voyons si l'enseignant a créé un beau climat de travail ; pour ce qui est de l'enseignant lui-même, nous regardons sa présentation, son habillement, sa personnalité, son regard, l'écriture ; nous regardons aussi les documents des enseignants : le journal de classe ; nous nous sommes basés sur ce principe : qui va là où il ne connaît pas se retrouve ailleurs ; il faut savoir là où l'on va ; c'est pourquoi il faut avoir son journal de classe, son cahier de préparation, le cahier de côte, le cahier de prévision des matières (si on a bien réparti la matière, il y a moyen de terminer le programme à temps), le cahier des réunions et des devoirs, le cahier des points, des interrogations, le cahier des réunions où on inscrit les échanges lors des réunions, des visites de classe) ; Il y a aussi la matière :

voir si la matière a été adaptée aux élèves ;

- voir si la matière enseignée aux élèves de la sixième année n'est pas celle de la cinquième année, par exemple, ou bien si ce n'est pas la matière de la fin de l'année pour embrouiller

les élèves parce que l'enseignement se fait progressivement, du plus simple au plus difficile ;

- le dosage de la matière, voir si il respecte le temps : est-ce qu'il n'a pas parlé pendant cinquante minutes sans rien dire ?
- La matière est-elle exacte ? Quelqu'un peut dire par exemple que Napoléon est un empereur chinois.
- Voir aussi le cheminement de la matière est aussi notre souci, même si la matière est exacte, comment est le cheminement ? Enseigne-t-il progressivement ou passe-t-il du coq à l'âne ?

La méthodologie et la façon de transmettre la matière est aussi un point dont nous tenons en considération. Un professeur peut maîtriser ou posséder la leçon alors qu'il n'est pas en mesure de la transmettre ; c'est le cas de jeunes diplômés qui ont fait la section scientifique. C'est pourquoi, pour engager des professeurs, nous priorisons ceux qui ont fait l'ISP parce que ces derniers connaissent la matière et savent comment la transmettre. Dans la rubrique méthodologie, nous regardons la marche de la leçon, les techniques et les procédés utilisés, l'usage et les matériels didactiques, et enfin la participation des élèves : comment les enfants ont répondu et réagi aux questions de l'enseignant ; quel est son intérêt ? Est-ce que les élèves ont intérêt à suivre l'enseignant ? La tenue, la discipline, les motivations des élèves, l'assimilation de la leçon sont aussi les points dont nous tenons compte lors de la visite de classe. La tenue des documents et enfin l'attention que les élèves accordent à l'éducation religieuse et morale (ce dernier point est une spécificité des écoles catholiques). Notre souci est l'éducation intégrale des élèves, c'est pour cette raison que nous ne considérons pas que le côté intellectuel ; nous tenons aussi à la dimension morale et religieuse.

TENANT COMPTE DE CE QUE VOUS VENEZ DE DIRE, COMMENT SUSCITER L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES OU COMMENT LES MOTIVER ?

L'enseignant doit montrer aux élèves pourquoi on veut apprendre le cours et l'importance de ce cours dans la vie pratique. Il faut que les enseignants montrent l'importance de ce cours dans la vie.

SELON VOUS QUE FAUT-IL FAIRE POUR AIDER TOUS LES ÉLÈVES À ASSIMILER LA LEÇON ?

Il faut que les enseignants soient motivés car s'il est affamé, s'il est plein de dettes à payer, il ne pourra pas se mobiliser pour donner un enseignement de qualité aux élèves ; mais il sied de noter que les élèves sont démotivés par la situation misérable dans laquelle se trouve leurs aînés : quand celui qui a un diplôme de licence doit se faire conducteur de taxi pour pouvoir vivre, cela démotive ceux qui sont encore sur les bancs de l'école. Nous avons des classes pléthoriques ; dans une classe, il y a au moins au moins cinquante élèves, ce qui est le contraire pour nous ; à notre époque, dans une classe, il y avait pas plus de vingt élèves, ce qui rendait facile le dialogue entre un enseignant et ses élèves.

1.2.26. ENTRETIEN 26 : L'ENSEIGNANT DE PSYCHOLOGIE À L'INSTITUT SAINT-JOSEPH (E PSY IS)

VOUDRIEZ-VOUS-VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Balalerezi Bagalwa Fidèle. Je suis professeur de psychopédagogie à l'institut Saint-Joseph. J'assume les deux didactiques, c'est-à-dire la didactique de discipline, la didactique générale et la pédagogie générale dans toutes les classes à partir de la troisième. J'ai étudié à l'université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL). Je suis licencié en sciences de l'éducation. Je suis dans cette école depuis 2008.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR DISPENSER VOS COURS ?

Comme dans toutes les leçons, toute leçon a cinq parties : activité initiale (notons qu'on a changé les anciennes appellations). Cette première partie on ne l'appelle plus introduction, mais activité initiale. Dans cette partie, on fait un bref rappel, qui consiste en une révision de la matière précédente. Par ce rappel, le maître veut être assuré que la matière vue antérieurement a été assimilée. Cela constitue une fondation sur laquelle le maître va ériger une nouvelle matière. Après le bref rappel, je passe à la motivation par laquelle je montre l'importance de la nouvelle leçon à enseigner. Dans ce cas, je vais montrer aux enfants que la leçon qui sera enseignée est très importante à telle enseigne que l'élève qui va se concentrer pour suivre la leçon, il verra sa vie changer prochainement. Après cette phase, je passe à l'activité principale au développement de la leçon ou corps de la leçon ou leçon proprement dite. C'est dans cette partie que je vais expliquer la leçon, c'est-à-dire, j'essaie de donner en long et en large la matière proprement dite. J'explique avec des questions et des récapitulations, je pose des questions et les enfants répondent, je censure ; je peux transformer la réponse de l'enfant en une autre question que je pose à l'autre. Après avoir censuré avec les enfants, on se met d'accord que c'est déjà clair, je dois écrire la partie expliquée au tableau. Je continue, je repose des questions, les enfants me donnent des réponses à partir de ces réponses je construis progressivement le résumé, parce qu'en didactique il est dit que normalement on n'a plus le temps de donner le résumé. C'est-à-dire il n'y a pas un temps propice pour le résumé, mais le résumé est construit progressivement au fur et à mesure que le maître explique. Après cette partie appelée activité principale, je passe à la troisième partie de la leçon, constituée par la partie de fixation. Cependant dans cette activité, j'essaie de donner le squelette, la synthèse de la leçon. Je donne aux enfants les grandes lignes à retenir par rapport à ma leçon. Après cette activité je passe à la quatrième qu'on appelle les activités de contrôle. C'est ici où

je dois contrôler mon enseignement pour voir si ce que j'ai enseigné a été bien compris, bien assimilé par les élèves, c'est-à-dire à partir de l'objectif que je me suis assigné, voir si les élèves ont atteint cet objectif que je me suis choisi comme fil conducteur. Par exemple, si j'enseigne une leçon sur les grands pédagogues du Moyen-Âge, je me donne cet objectif : « à la fin de ma leçon, les enfants seront capables de citer quelques pédagogues du Moyen-Âge en donnant leur nationalité, leurs dates de naissance. Comme activité de contrôle je dois leur poser cette question : citer quatre ou cinq grands pédagogues du Moyen-Âge, situer cela dans le temps et dans l'espace ». Si les enfants me répondent correctement, je saurai que j'ai bien enseigné. Après cette partie vient l'autoévaluation, le maître s'évalue. Il voit si la leçon a été comprise par les élèves, dans le cas contraire, cette leçon doit être reprise. Si je trouve que cette leçon a été assimilée, je passe à la nouvelle leçon.

COMMENT FAITES-VOUS LA MOTIVATION ?

Normalement, la motivation et l'annonce du sujet vont toujours ensemble. Imaginez-vous j'arrive en classe, j'ai oublié de le dire, je donne aussi le cours de dessin pédagogique. Je vais enseigner le dessin et les élèves doivent dessiner deux écoliers qui se rendent à l'école le matin ou à l'ouverture ou à la rentrée scolaire ; je vais montrer aux enfants, comme motivation, que nous voulons apprendre le dessin et il faut savoir que beaucoup de gens ont gagné leur vie grâce à ce dessin ; ce n'est pas quelque chose à négliger, à prendre à la légère, parce que si vous voyez par exemple les photos qu'on utilise pour la sensibilisation au moment de la campagne électorale, les gens qui dessinent cette photo et d'autres dessins (maisons, magasins, écoles, *etc.*) ont appris à dessiner à l'université des beaux-arts à Kinshasa. Ce sont des gens qu'il ne faut pas négliger. Ils se sont taillés une vie digne grâce à ce dessin. Par cet exemple et tant d'autres, j'essaye de susciter chez les enfants le goût de devenir de bons dessinateurs.

QUAND VOUS ENSEIGNEZ QUEL OBJECTIF PRINCIPAL, VOULEZ-VOUS ATTEINDRE ?

L'objectif principal de tout enseignement c'est de changer, de modifier l'enseigné. Ici je suis animé par l'esprit qu'un enfant qui m'a suivi, après la leçon, doit être de celui qui ne l'a pas suivi, de celui qui est resté à la maison. Et cela nous est donné par la finalité de l'enseignement, qui consiste à changer l'enfant qui a suivi la leçon. Il a été l'élève A mais après la leçon il doit devenir l'élève A'. C'est le même élève mais qui a emmagasiné une nouvelle connaissance. Ce changement ne concerne pas un groupe d'élèves ; je dois faire en sorte que tous les élèves changent.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE TOUS VOS ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Pour que tous les élèves arrivent à ce changement, je mise sur les démarches méthodologiques et les procédés d'enseignement surtout. En didactique générale, il y a le principe d'intuition - il a été mis sur pied par saint Thomas d'Aquin et a été appuyé par Moscominius - qui montre que normalement rien n'entre dans l'intelligence humaine sans passer par les sens. Alors ce principe nous demande d'utiliser beaucoup les matériels didactiques. À partir de ce principe, j'essaie un peu de diversifier les matériels didactiques et adéquats ou adaptés à chaque leçon et j'invite les élèves, à partir de la motivation, à me suivre parce qu'il n'y a aucune activité sans motivation, grâce à laquelle les élèves trouvent l'intérêt de la leçon. Parce que normalement l'assimilation de la matière dépend de trois facteurs : il faut que nous le maître soit lui-même en bonne relation avec sa matière à enseigner, il faut que cette matière soit en bonne relation avec les élèves et le maître en bonne relation avec les élèves, lorsque le courant ne passe pas entre le maître et les élèves, il ne peut pas y avoir un bon enseignement et l'action éducative à entreprendre dans un tel environnement est vouée à l'échec.

QUE SIGNIFIE L'ÉVALUATION À LAQUELLE VOUS AVEZ FAIT ALLUSION DANS VOTRE EXPOSÉ ?

L'évaluation, comme le dit le nom, concerne le contrôle des acquisitions. Il s'agit d'un contrôle des acquisitions, un contrôle de l'enseignement, parce que tout enseignement suppose à la fin une évaluation ou un contrôle ; je dois chercher à jauger si la matière que j'ai enseignée a été bien comprise, si cette matière a été bien assimilée. Pour être simple, disons que l'évaluation signifie contrôle des acquisitions. C'est-à-dire à partir de ce contrôle, les outils qu'on utilise pour le contrôle sont des questions. La formulation des questions s'apprend en docimologie qui est la science qui apprend à composer les tests. Ces questions sont posées aux élèves pour vérifier si les élèves ont compris la leçon.

QUELS SONT LES CRITÈRES QUE VOUS SUIVEZ POUR POSEZ DES QUESTIONS ?

Les critères que je suis pour poser des questions sont proposés par la docimologie. C'est-à-dire les questions doivent être stratifiées. J'essaie de suivre la courbe de Plascos. Selon laquelle dans la classe il y a toujours trois niveaux, la tête, le tronc et la queue. C'est-à-dire dans la classe, il y a des enfants extrêmement intelligents, il y a des élèves moyens et des élèves faibles. Et je dois suivre les trois niveaux de la taxonomie de Benjamin Bloom. C'est-à-dire je dois poser des questions qui s'adressent à la mémoire, des questions qui s'adressent au juge-

ment et des questions qui s'adressent au raisonnement pour essayer de mettre chaque enfant à l'aise et se retrouve dans la question. Lorsque je pose trois questions, je dois chercher une question très difficile, une question moyennement difficile et une question très facile. Dans ce cas, un élève extrêmement intelligent est capable de réussir et à cette question très difficile, il est capable de réussir à la question moyenne et capable de réussir à la question très facile. Comme cela sur dix l'enfant est capable de se tailler 10 sur 10. Mais aussi un élève moyen, en classe ne va réussir qu'à cette question moyenne et réussir à cette difficile facile pour se tailler un 6 ou un 7 sur 10. Et les élèves faibles. Je compose les questions en respectant la courbe de Plascos et les différents niveaux taxonomiques mis sur pied par Benjamin Bloom.

QUE FAITES-VOUS POUR LES ÉLÈVES QUI ONT DE DIFFICULTÉS D'ASSIMILER LA LEÇON ?

Le problème que nous avons résidé à ce niveau. Avec le système éducatif congolais, nous avons de connaissances. Je vais aller dans la généralité. Je vais dire il est dit que lorsque l'enfant n'a pas compris tout ce qu'on a enseigné - on trouve qu'après avoir enseigné qu'il y a des enfants qui restent en retard - qu'on organise ce qu'on appelle la remédiation. Elle consisterait à identifier ces élèves qui éprouvent jusque-là des difficultés, organiser un enseignement correctif pour les réévaluer après la remédiation. Mais malheureusement, le temps matériel pour réaliser la remédiation fait défaut. À mon niveau j'essaie de faire ce que je peux et penser qu'on aura la seconde session s'ils ont échoué aux interrogations et aux examens du premier semestre. On se dit qu'il sera récupéré tant soit peu à la seconde session des examens de repêchage. Le temps ne nous permet pas de repêcher ou d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés ; avec les séances de remédiation et l'enseignement correctif, nous pouvons bien les aider à réussir mais à quelle heure faut-il le faire ? L'enseignement correctif consiste à corriger les erreurs que l'on a remarquées au cours de l'enseignement. C'est-à-dire vous pouvez enseigner mais pendant l'auto-évaluation vous vous rendez compte que vous n'avez pas explicité une matière comme il se devait. Et dans cas il faut passer à la correction, c'est-à-dire prélever les différentes erreurs, les différents blocages que vous avez rencontrés pendant l'enseignement et essayer de renseigner pour repêcher les enfants qui traînent dans l'ignorance. Et il faut les réévaluer pour jauger le niveau d'avancement de ces élèves.

D'OÙ VIENNENT LES DIFFICULTÉS DE CES ÉLÈVES ?

Les difficultés proviennent de plusieurs sources. Nous prenons d'abord les problèmes liés à la famille. Avec la pauvreté que nous vivons au Congo, le papa est passé toute la journée en ville pour chercher comment attraper à manger pour ses enfants, qui rentre à 18 h sans rien et

les enfants passent la nuit ventre creux. Cet enfant ne sera pas au même diapason que les autres. Il est en classe, mais comme le dit un proverbe français, « ventre creux n'a pas d'oreille ». Il est là, il ouvre grandement l'oreille mais il ne comprend rien. Deuxième facteur, il y a des familles qui ont de difficultés à payer les frais scolaires pour leurs enfants. Et avec le système éducatif congolais, de tels enfants, vous les verrez en classe aujourd'hui et demain ils n'y sont pas. À neuf heures, il est en classe et à dix heures, ils ne sont pas en classe. Avec ces va et vient, ils ratent les enseignements. Il y a des difficultés liées aux enseignants ; imaginez-vous avec le salaire des enseignants au Congo, l'enseignant enseigne n'étant pas motivé. Or à la base de toute activité humaine, il y a la motivation. L'enseignant qui ne voit que 100 dollars américains comme salaire à la fin du mois, il n'est pas motivé. Peut-être que lui aussi n'a pas la chance de prendre le petit déjeuner le matin, et il est en classe ventre creux aussi. L'enseignement n'est pas une priorité pour les autorités congolaises. On peut traiter l'enseignant comme on veut, alors qu'ailleurs on a compris que l'enseignement ou du moins l'éducation des enfants est la priorité des priorités parce que si on néglige l'enseignement, on ne doit pas s'attendre au développement du pays quand on n'a pas la main d'œuvre bien formée. Un pays sous éduqué est voué à être sous-développé.

1.2.27. ENTRETIEN 27 : L'ENSEIGNANT DE SOCIOLOGIE AFRICAINE À L'INSTITUT SAINT-JOSEPH (ESAIJS)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Semundanga Ruzuba Aziel. Je suis professeur de psychopédagogie dans les classes de trois, quatre, cinq et sixièmes humanités pédagogiques, sociologie africaine dans les troisièmes années humanités pédagogiques, commerciales et administratives, commerciales et informatiques, biologie, à l'Institut Saint-Joseph, une école conventionnée catholique. J'ai huit ans d'expérience professionnelle.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS À PARTIR DU DÉBUT JUSQUE À LA FIN ?

Je commence par préparer la classe, c'est-à-dire, je vois si tous les élèves sont bien assis et s'ils sont en ordre, conformément au règlement d'ordre intérieur. Quand je me rends compte que tous les élèves se trouvent dans de bonnes conditions pour étudier, j'enchaîne avec le rappel de la leçon précédemment vue. Je fais suivre la révision de la matière antérieure par la motivation et l'annonce du sujet du jour. Après la motivation et l'annonce du sujet du jour, je fais le développement de la leçon. Après avoir développé la leçon, je fais la synthèse et l'application. Le développement de la leçon c'est en d'autres termes le corps de la leçon ou l'analyse. Elle consiste à détailler les différents points de la leçon en donnant des explications y afférentes. La synthèse, au niveau du secondaire, diffère de celle du primaire. En tenant compte de ce qui est exigé par le programme national, la synthèse, je la fait au fur et à mesure que je développe la leçon. C'est-à-dire en développant la leçon, j'essaie de scinder le tableau noir en trois ou quatre parties égales, dans une partie je note les élèves qui constituent la leçon et je développe élément par élément, mais dès que je termine d'expliquer un élément, selon l'ordre de succession, je fais la synthèse par les élèves. Je pose la question, comme pour vouloir que les élèves me restituent ce que je viens d'enseigner, ils répondent d'une façon ordonnée ou désordonnée, j'arrange et j'ordonne ces réponses et les élèves écrivent en même temps que moi. Ici il est question de l'analyse qui marche de pair avec la synthèse ou la fixation de la matière. L'application suit immédiatement après et ne doit pas aller à l'encontre de l'objectif opérationnel. C'est-à-dire l'application va inclure les verbes d'actions que j'ai utilisés dans la formulation de l'objectif opérationnel. L'enfant exprime un comportement que j'ai voulu qu'il puisse manifester au départ et là je vais poser une ou deux questions se rapportant à la leçon du jour. L'application se fait sous forme d'une interrogation ou d'un devoir en

classe. Si, au moment de l'application, l'élève exprime et manifeste, à travers ses réponses, un comportement de satisfaction, cela me montera que l'enfant a compris la leçon tel que je l'ai voulu dans mon objectif opérationnel. Je peux donner aussi un devoir que je peux appeler *syllabus*, qui prépare la leçon ultérieure. Il s'agit d'une stratégie que j'aime utiliser pour que les élèves me devancent. Ce devoir est dirigé par le professeur. Les enfants peuvent travailler individuellement ou en sous-groupes. Je fais travailler en dyade ou en sous-groupes, pour qu'ils s'instruisent les uns les autres. Celui qui a bien compris explique aux autres. Si le temps le permet, nous faisons la correction du devoir. La fin de l'application clôture la leçon. À ce moment-là je peux céder la place à un autre professeur ou bien enchaîner une nouvelle leçon si j'ai deux heures successives.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE QUAND VOUS ENSEIGNEZ ?

Mon objectif doit être opérationnel, c'est-à-dire un objectif qui exprime un comportement immédiat par rapport à la leçon du jour. Cela veut dire que cet objectif pédagogique ne doit pas s'éloigner de ce que je dois enseigner et l'enfant je dois le formuler en visant un comportement visible et palpable que l'enfant va manifester. Mon objectif ne doit pas prêter à confusion. Elle doit être claire et simple à tel point que la matière que j'enseigne doit transformer l'enfant par rapport à ce qu'il était avant la leçon.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEignent VOS OBJECTIFS ?

Pour que mes élèves assimilent la leçon, j'utilise la méthode appropriée au sujet du jour et emmaillée des techniques, des moyens et des procédés appropriés au sujet du jour. Les méthodes sont nombreuses. Quand je parle des méthodes, je vois toute une liste mais inclut même ce que j'appelle les techniques et les procédés. La distinction de ces dernières se manifeste au moment d'utilisation. Je prends une technique, pour moi cela devient une méthode. Puis que dans ma leçon je n'utilise qu'une méthode ; les techniques peuvent varier. Dans ce sens, je peux utiliser la méthode inductive, déductive, analytique, synthétique, interrogative ou ex positive etc...L'utilisation de l'une de ces méthodes me permet de cheminer avec celle-ci jusqu'à la fin de ma leçon mais toute de même cette méthode peut échouer ; je peux rencontrer un obstacle tout au long de mon cheminement, cela m'obligera de changer de technique pour soutenir ma méthode et la rendre efficace.

DE QUOI DÉPEND LA VARIÉTÉ DES MÉTHODES ?

La variété dépend de la façon dont je suis en train de voir la faisabilité ou non de ma méthode du départ. La méthode ne peut pas être mauvaise au départ, mais ma façon de l'utiliser peut me bloquer quelque part. Mais comme maintenant ça ne va pas, je ne vais pas changer cette méthode séance tenante, je la garde, mais je prends une technique pour soutenir cette méthode.

SI TOUS OU LES TROIS QUART DES ÉLÈVES N'ONT PAS COMPRIS, QUELLE EST VOTRE RÉACTION ?

Normalement, je remarque cette situation au moment de l'application. À ce moment-là je change de méthode. Je renonce à celle qui ne m'a pas permis d'aller jusqu'au bout. Si les élèves ne comprennent pas, cela peut être dû à l'inadaptation des méthodes à leur niveau ou à la leçon. Dans ce cadre, j'adapte les méthodes et les techniques au niveau des élèves.

1.2.28. ENTRETIEN 28 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT DE GOMA (EFIGO)

Je réponds au nom de Marius Fikiri Bwerekibi. Je suis de nationalité congolaise et licencié en français. J'enseigne le cours de français à l'institut de Goma dans les classes de sixièmes années. J'ai obtenu mon diplôme de licence en 2006 à l'ISP Bukavu. Et c'est depuis 2007 que j'enseigne à l'institut de Goma. J'ai une expérience professionnelle de huit ans comme professeur de français.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS LE COURS DE FRANÇAIS ?

Avant la leçon, je commence par une révision. Je pose des questions sur la matière précédente. Après la révision vient la motivation. Pour motiver les élèves, je pose une série de questions pour que les élèves découvrent le sujet de la leçon du jour. Et après cela, j'introduis d'abord la nouvelle leçon, ensuite je la développe, puis je fais la synthèse partielle et enfin je clôture par l'application.

VOUDRIEZ-VOUS PARLER DE LA FAÇON DONT VOUS FAITES LE DÉVELOPPEMENT DE LA LEÇON ?

Cela dépend de la leçon. Il y a des leçons de texte, de grammaire et de littérature. Si c'est la leçon de texte, je commence par la lecture de tout le texte, ensuite je demande aux élèves de délimiter les paragraphes à exploiter, après cela, ils font la lecture de ce paragraphe ; l'analyse détaillé du texte se fait étape par étape ; dans chaque paragraphe, on dégage les idées principales du texte, les aspects grammaticaux, lexicaux et les figures de style et on les explique. Et à la fin du développement, je pose des questions de synthèse pour que les élèves résumant ce paragraphe. Après la première partie, je passe à la partie suivante, et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte. Pour l'étude du texte, j'utilise, comme nous en avons l'habitude ici chez-nous, la méthode active et participative, qui consiste à un jeu de questions-réponses ; je pose des questions et les élèves répondent, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la leçon. Pour la grammaire, j'utilise la méthode déductive ou inductive.

EN QUOI CONSISTENT LA MÉTHODE DÉDUCTIVE ET LA MÉTHODE INDUCTIVE ?

Par la méthode déductive, je donne la règle et je passe aux exemples. Je donne des phrases contenant des structures à étudier. Je donne un exemple comme modèle et les élèves donnent

les leurs en imitant celui que j'ai donné. Je peux utiliser la méthode inductive. Dans ce cas, je donne un exemple et les élèves donnent leurs exemples en se référant à mon exemple. Et à la fin je donne la règle générale. Tout se termine par les exercices. Pour enseigner la littérature, j'utilise la méthode expo-interrogative. J'expose et après je pose des questions pour vérifier si les élèves ont compris la matière que j'ai exposée. Parce que la littérature est une nouvelle leçon que les élèves ne connaissent pas. C'est pourquoi j'utilise la méthode expositive.

VOUDRIEZ-VOUS DONNER QUELQUES OBJECTIFS À ATTEINDRE DANS LES COURS DE GRAMMAIRE, LITTÉRATURE ET LE TEXTE ?

Pour l'analyse détaillée des textes, je peux me fixer comme objectif, « à l'issue de la leçon, les élèves seront capables de résumer une partie d'un texte ». Ou bien, s'il y a des structures lexicales que je cible dans une leçon, je peux dire « les élèves capables d'utiliser telle structure grammaticale dans une phrase ». Ou si c'est une leçon de grammaire, je peux dire par exemple « les élèves seront capables d'utiliser les structures grammaticales étudiées dans leurs propres phrases ». Pour la leçon de littérature, je peux dire par exemple « les élèves seront capables de définir un mouvement littéraire et de citer quelques écrivains-phares du mouvement ainsi que leurs œuvres et de donner les caractéristiques du mouvement ».

QU'EST-CE QUE VOUS FAITES POUR QUE TOUS LES ÉLÈVES ATTEignent CES OBJECTIFS QUE VOUS VOUS ÊTES ASSIGNÉS OU BIEN POUR QUE LES ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Je pose des questions au maximum d'élèves. Je m'arrange pour poser des questions à presque tous les élèves - même les timides, les dérangeurs - malgré l'insuffisance du temps dont nous disposons et la surabondance de nos classes. Je m'arrange pour faire participer tous les élèves à la leçon.

VOUS AVEZ FAIT ALLUSION À LA MÉTHODE ACTIVE ET PARTICIPATIVE, QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE ?

Cela veut dire que les élèves participent eux-mêmes activement à la leçon. Cela veut dire aussi que le grand travail est effectué par les élèves.

ALORS COMMENT PARTICIPENT-ILS À LA LEÇON ?

Ils participent à la leçon en répondant aux questions, en élaborant le résumé. En partant des questions que je leur pose, ils me donnent des réponses et c'est à partir de leurs réponses que je constitue le résumé. Dans l'exploitation des textes, la grammaire et même en littérature,

après avoir exposé, je pose des questions, ils répondent et je constitue le résumé avec les élèves.

COMMENT SE DÉROULE L'APPLICATION DONT VOUS AVEZ PARLÉ PENDANT VOTRE INTERVENTION ?

Je fais l'application soit oralement ou par écrit. Oralement, je pose quelques questions de contrôle sur la matière que j'ai enseignée. Les élèves me donnent des réponses. Par écrit, je peux improviser un petit devoir ou une interrogation à la fin de la leçon pour vérifier si réellement les élèves ont compris quelque chose sur ce que j'ai enseigné.

À SUPPOSER QUE DANS VOTRE COURS DE FRANÇAIS, VOUS PRENIEZ COMME OBJECTIF : « IL FAUT QUE LES ÉLÈVES SACHENT S'EXPRIMER », COMMENT ALLEZ-VOUS FAIRE POUR QUE VOS ÉLÈVES S'EXPRIMENT CORRECTEMENT ?

Cette question entre dans le cadre de l'expression orale. Or dans le domaine de l'oralité, nous organisons des débats en classe. Pour le cours de français, il y a deux branches ; tout tourne autour d'un thème. Cette année nous allons enseigner dix thèmes ; pour chaque thème, il y a le débat avec les élèves qui se déroule de cette façon : je donne un sujet quelconque, on fait une sorte de débat contradictoire ; les élèves qui participent au débat, sont répartis en deux groupes : les uns soutiennent la thèse (le pour) et les autres soutiennent l'antithèse (le contre). Ceux qui ont soutenu la thèse, émettent leurs avis, même que ceux qui ont soutenu l'antithèse. À la fin, nous constituons une sorte de synthèse. À part les débats, nous organisons des exposés : je passe des textes aux élèves, je leur demande d'aller préparer, je donne un petit canevas des éléments qu'il faut chercher à la maison. Après, ils remettent le devoir, ils préparent l'exposé et ils passent devant un à un pour exposer ce qu'il a préparé. Nous organisons sept à dix débats et un à deux exposés par an. Le temps ne nous permet pas d'organiser plus que cela. Nous devons terminer le programme et donner aux élèves assez de temps pour préparer les examens d'État. Il n'est pas possible d'organiser plus de dix débats et un exposé par an étant donné que nos classes sont pléthoriques. La moyenne des élèves de sixième année s'élève à quarante.

COMMENT FAITES-VOUS L'ÉVALUATION DANS VOTRE COURS DE FRANÇAIS ?

Dans le cadre de l'évaluation, nous organisons des interrogations, des devoirs et les examens. Les exposés se situent dans le cadre de l'évaluation. Les exposés sont aussi notés.

1.2.29. ENTRETIEN 29 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA (EFIIB)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Augustin Furahisha Habimana. Je suis licencié agrégé en français. J'ai fini à l'ISP Bukavu en 2011-2012. Je suis enseignant de français ici à l'institut Isidore Bakanja dans les classes de quatrièmes années scientifiques A et B et les classes de cinquièmes commerciales administratives, de cinquièmes humanités pédagogiques, cinquièmes humanités pédagogiques maternelles et dans les cinquièmes scientifiques biochimie. Je suis professeur de français ici à Bakanja depuis l'année scolaire 2011-2012. J'ai une expérience professionnelle de quatre ans. Dans les classes de quatrièmes, il y a en moyenne 45 élèves par classe, dans certaines classes de cinquièmes, comme les classes de cinquièmes commerciales administratives, il y a 45 élèves voir 50 ; en pédagogie, ils sont à 38 élèves par classe en moyenne, en pédagogie maternelle, ils sont à 15, en scientifique, nous avons autour de 45 aussi. Je suis licencié agrégé c'est-à-dire, j'ai fait l'ISP (institut supérieur pédagogique). Comme j'ai suivi l'enseignement, on nous appelle licencié agrégé, ceux qui n'ont pas fait l'ISP sont des licenciés tout court.

COMMENT EST-CE QUE VOUS ENSEIGNEZ VOTRE COURS DE FRANÇAIS ?

Je commence la leçon par la révision par des questions écrites ou orales ; cette série de questions que je donne aux élèves me rassurent sur la maîtrise de la leçon précédente. Après avoir posé des questions pour m'assurer de la maîtrise ou de la non-maîtrise de la leçon précédente, je fais ce qu'on appelle la mise en train ; il s'agit de la motivation des élèves à la leçon du jour. Quand les élèves découvrent le sujet de la leçon, je l'écris au tableau noir, les élèves font de même dans leurs journaux de classe. Dès qu'ils ont fini, je développe le sujet. Quand il s'agit du texte, j'utilise la méthode structuro-globale, audio-visuelle, c'est-à-dire j'essaie d'exploiter tous les éléments concomitamment, c'est-à-dire j'attaque les éléments grammaticaux, lexicaux, qui se rapportent au style ou à la rhétorique, à la syntaxe ou grammaire. Lorsque les élèves ont compris tel élément, je leur demande de passer à la pratique immédiatement. Quand j'explique un mot, je dégage son contexte, et à partir du moment où ils ont compris le sens de ce mot, ils composent des phrases à l'aide de ce mot. Si c'est une figure de style découverte dans une phrase, nous essayons de la définir, après l'avoir défini, les élèves comprennent de quoi il s'agit, je donne des exemples et à la suite, je leur demande aussi de donner des exemples qui se rapportent à la figure de style découverte dans la phrase. S'il

s'agit alors de la grammaire, nous faisons de même. Parfois nous partons de la méthode déductive, soit inductive. Il arrive que nous partions des exemples pour déboucher à la règle générale, ou alors nous partons quelques fois de la règle générale aux exemples et les élèves donnent des exemples par rapport à la règle que nous avons déjà énoncée ou alors après avoir su la règle à partir des exemples, ils donnent des exemples à partir de cette règle déjà énoncée. La révision ou le rappel de la leçon précédente dure cinq minutes, car il s'agit de poser quelques questions que je pose aux élèves pour me rassurer que les élèves ont maîtrisé les notions importantes de la leçon précédente. La révision dure seulement cinq minutes, le développement de la leçon dure 35 minutes et l'application dix minutes. Par l'application je cherche à savoir si mes élèves ont compris la leçon. Si je constate qu'ils n'ont pas compris, je note dans mon journal de classe les notions de la leçon que les élèves n'ont pas bien assimilées. Alors à la prochaine occasion, j'y reviendrai.

COMMENT EST-CE QUE VOUS PROCÉDEZ POUR QUE VOS ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Je les prépare d'abord parce que dans la motivation je leur montre l'avantage, l'intérêt, de la leçon du jour. Les élèves commencent la leçon après avoir été préparés. Une fois motivés et préparés, ils suivent avec beaucoup d'attention. À la fin, je constate qu'ils ont assimilé la leçon. Et d'autre part, lorsque je développe la leçon, j'essaie de changer les méthodes. Comme je l'ai dit tantôt, de la méthode structuro globale visuelle, mais à un moment donné, j'utilise la méthode inductive, déductive, ou alors, j'essaie justement d'utiliser d'autres stratégies. Lorsque j'enseigne je me fixe comme objectif : « à la fin de la leçon, les élèves seront capables d'appréhender les notions du texte ». C'est sur ces notions que je vais insister. Alors dans l'évaluation, je me rends compte que ces notions ont été assimilées parce que non seulement j'ai placé un accent particulier sur ces notions, mais aussi au fur et à mesure que nous avançons, je demande souvent aux élèves d'appliquer telle notion dans une phrase.

À SUPPOSER QUE TU AIES COMME OBJECTIF : « JE VOUDRAIS QUE MES ÉLÈVES ARRIVENT À S'EXPRIMER CORRECTEMENT ».

Dans ce cas-là, je vise l'expression orale. S'il s'agit par exemple de la phonétique, les enfants peuvent s'exprimer suivant les différentes normes de la langue. Si j'enseigne les voyelles qui doivent être enseignées d'une certaine manière, j'essaie de les différencier dans les mots ; s'il y a des notions qui causent problème, j'utilise la méthode d'opposition phonologique. On dit par exemple, je fis mes devoirs comme il le faut. Dans le mot « fis », il y a le mot « i ». Il ar-

rive que nous mettons les mots dans les cribles phonologiques, où nous opposons tel son à tel son, par exemple « a, en », pour former les élèves à prononcer correctement. La méthode d'opposition phonologique, c'est la méthode qui consiste à opposer les éléments, soit consonantiques, soit vocaliques sur le plan de la prononciation. Comme on oppose par exemple les sons « t » par rapport à « d ». Les « d » sont des consonnes fricatives... mais un est sonore, l'autre est sourd, « d » c'est une consonne fricative labiodentale. Par exemple la date, à compléter. Pour la grammaire, il arrive que nous partions soit des exemples des cas particuliers aux cas généraux. En expliquant par exemple l'accord de participe passé employé avec l'auxiliaire « être », il arrive que l'on définisse la règle générale ; on dit : « pour accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire "être", le participe passé employé ou accordé avec le verbe "être", s'accorde en genre et en nombre avec le sujet » ; ça c'est la règle générale ; maintenant on donne des exemples : « cet enfant est né fatigué » ; nous avons un verbe attributif neutre, « est né fatigué ». Par rapport à une règle, je demande d'appliquer. Pour chaque règle, les élèves donnent des exemples, des phrases. Il arrive de donner des phrases modèles que les élèves imitent. Et pendant qu'ils font ces exercices, je passe pour voir si les élèves ont maîtrisé cette notion. Pour maîtriser le lexique, je crée un contexte d'un mot, les élèves maîtrisent le sens, après avoir compris le sens du mot, alors je demande à ces élèves de formuler des phrases correctes à l'aide de ce mot déjà expliqué. Alors, chaque élève donne une phrase, il l'écrit au tableau, si elle contient des erreurs, tous les élèves corrigent ensemble et nous la retenons comme cela. À un moment donné, je demande aux élèves d'écrire une phrase qui contient le mot étudié et je passe pour voir comment ils font cet exercice. Cela permet aux élèves d'assimiler ces notions. C'est à moi de poser des questions auxquelles ils vont répondre oralement ou par écrit. Lorsque je constate que certains élèves n'ont pas compris, je réexplique les notions qu'ils n'ont pas comprises. Lorsqu'ils pointent du doigt les notions qu'ils n'ont pas comprises, j'y insiste. Là il s'agit parfois des leçons d'improvisation.

1.2.30. ENTRETIEN 30 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS AU COLLÈGE MWANGA

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Freddy Papa Kilele Ziwa Bongiya. J'enseigne ici depuis décembre 2013. Je suis licencié en français ; j'ai terminé à l'ISP Buta dans la province orientale en 1991. J'ai une expérience professionnelle de 25 ans dans l'enseignement. Je donne le cours de français dans les classes de quatrième littéraire A et B et puis dans deux classes de cinquième scientifique A et B, en cinquième littéraire et en cinquième commerciale A. En moyenne il y a 35 élèves par classe. Une leçon de français dure cinquante minutes selon le programme national.

COMMENT FAITES-VOUS POUR ENSEIGNER LE COURS DE FRANÇAIS ?

Pour donner le cours de français, nous suivons la méthodologie que nous avons apprise à l'ISP ; on entre en classe, on fait un petit rappel sur la matière précédente, c'est-à-dire la révision. À la place de la révision, on peut donner une petite interrogation qui peut servir aussi de révision sur la matière précédente. Ensuite, je pose des questions pour emmener les élèves à découvrir le sujet de la leçon du jour. J'annonce le sujet de leçon du jour et les élèves le notent dans leurs journaux de classe. Quand j'enseigne la leçon, je pose des questions- réponses et je note des réponses au tableau noir, lesquelles réponses constitueront le résumé de la leçon ; c'est de cette façon qu'il faut enseigner le cours de français. Il est conseillé au professeur de français de constituer le résumé avec les élèves. Et à la fin, quand je termine d'enseigner, je pose des questions d'application. L'application se fait par écrit ou oralement et porte sur la matière enseignée. Je pose deux ou trois questions pour vérifier si la matière a été assimilée. Ou bien je peux mettre des exercices au tableau sur la matière qu'on vient d'étudier et les enfants les résolvent au tableau ou dans leurs cahiers d'exercices, tout ça pour vérifier l'assimilation de la leçon. Après cela vient la récapitulation qui marque la fin de la leçon.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE LORSQUE VOUS ENSEIGNEZ LE FRANÇAIS ?

Les objectifs spécifiques diffèrent d'une leçon ou d'une autre. Pour l'analyse d'un texte, par exemple, je dois emmener les élèves à s'appropriier les idées ou le contenu du texte, de façon qu'ils soient capables d'expliquer à une tierce personne qui n'était pas avec moi en classe ce qui est dit dans le texte. Sur le plan des structures grammaticales, il faut que l'enfant soit capable de les utiliser quand il s'exprime par écrit ou oralement.

QUE FAITES-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON DE FRANÇAIS ?

J'utilise le jeu de questions-réponses. Pour l'apprentissage de texte, par exemple, je leur pose des questions sur ce qu'a dit l'auteur, les élèves répondent et si leurs réponses ne sont correctes, moi-même j'explique. Au fur et à mesure que je pose des questions comme ça, à la fin les élèves finissent par s'approprier le contenu du texte. Pour le vocabulaire, il y a une leçon d'enrichissement de vocabulaire, on choisit un mot qui est riche en information, qui a beaucoup de dérivés, qui a un grand champ sémantique, lexical, on prend trois mots qu'on va expliquer en dégageant les dérivés, les synonymes, les contraires, pour qu'à la fin les élèves aient beaucoup de mots sur ce thème-là. Pour la phraséologie, chacun formule des phrases avec des mots nouveaux qu'on a vus. Pour la grammaire, comme nous sommes au niveau du cycle long, ce sont des leçons occasionnelles, parce qu'on suppose que les enfants..., on peut poser quelques questions de rappel sur une notion de grammaire qu'on a trouvée dans le texte, par exemple sur l'accord du participe passé, en cinquième je ne peux plus donner systématiquement la leçon sur l'accord du participe passé, parce que c'est supposé connu au tronc commun et dans les classes de troisième et quatrième années. Là je pose quelques questions de rappel et si je trouve qu'il y a des difficultés, j'essaie de rappeler moi-même les règles en passant et continuer avec le texte. C'est ce qu'on appelle la leçon occasionnelle de grammaire. En quatrième année, il s'agit d'une leçon de grammaire systématique, parce qu'en quatrième je dois préparer une leçon de grammaire pour expliquer et détailler la grammaire et toujours avec le jeu de questions-réponses. Par exemple sur la concordance de temps, je dois utiliser le jeu des questions-réponses, et à la fin je dois dégager les règles. Pour ce qui est de la phraséologie, je donne un modèle ; je donne un texte, on part d'une phrase type qu'on a trouvée dans le texte, nous invitons chaque élève à construire une phrase à partir de ce modèle. C'est de cette façon qu'on emmène les élèves à maîtriser la phraséologie. Ce qui les prépare à la leçon de dissertation. Quand on trouve que les élèves de quatrième ou de cinquième ont de difficultés sur une notion, si c'est en grammaire, je suis obligé, même si c'est en cinquième, de préparer une leçon systématique de grammaire sur cette notion-là pour que les élèves puissent maîtriser la notion qu'ils n'ont pas pu assimiler dans les classes antérieures. Le problème que nous avons surtout ici au Congo, avec les guerres, beaucoup d'écoles ont connu le pillage des manuels scolaires, car les militaires se sont servis des écoles comme résidence, les livres et les pupitres comme bois de chauffage pour la préparation de la nourriture ; ce qui explique la pauvreté des bibliothèques de nos écoles. Nous avons très peu de livres de grammaire, très peu de livres de littérature. On se démène pour enseigner.

1.2.31. ENTRETIEN 31 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS AU LYCÉE CHEMCHAM (EFLC) 018

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Mon nom c'est Samson Masirika. Je suis professeur de français au lycée Chemchem et ancien de l'ISP Bukavu. J'enseigne le cours de français depuis 2004. J'ai, ai enseigné d'abord à l'institut Bahati de Bukavu, de 2004 à 2007 ; en 2008, je suis allé travailler dans une compagnie minière à Mwenga. Je suis retourné à Bukavu en 2009 où j'ai enseigné le cours de français et de didactique. Depuis 2010, je suis enseignant de français au lycée Chemchem, jusque maintenant.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS LE COURS DE FRANÇAIS ?

Quand je donne le cours de français, j'utilise la méthode active, qui est le dialogue entre enseignant et enseigné. C'est par le jeu de questions-réponses qu'on emmène l'enfant à s'exprimer, et, de préférence, d'écrire ce qu'il dit. Cela s'applique surtout dans la leçon d'analyse des textes, dans la leçon de vocabulaire, dans la leçon de grammaire, dans la leçon d'approche thématique, *etc.*

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS LE COURS DE FRANÇAIS ?

Chaque leçon commence par une révision et la motivation et quand j'analyse le texte, par exemple, comme cette année, je suis en train d'analyser le texte intitulé « la mort de Roland » en quatrième année secondaire. Pour introduire la leçon, j'ai posé des questions sur l'introduction générale du cours de français, après quoi, j'ai posé la question de motivation en demandant aux enfants ce qui met un terme à la vie de chacun et les enfants ont dit que c'est la mort. À partir de cette notion sur la mort, j'ai annoncé le sujet ; J'ai dit aux enfants que nous allons analyser le texte intitulé la mort de Roland. Après avoir annoncé et écrit le sujet au tableau noir, j'ai demandé aux enfants d'écrire le sujet de la leçon du jour dans leurs journaux de classe et dans leurs cahiers directement. Après avoir fait ceci, le premier élément à exploiter, c'est la titrologie. Dans la titrologie, qui est le titre, nous analysons avec les enfants le concept qui constitue le titre « la mort de Roland ». Alors je demande aux enfants la nature de « la », de « mort », de « de », de « Roland ». À partir de là, on a comme objectif, de vérifier la connaissance des enfants. Et quand on a donné la nature de la dire que c'est l'article défini, je veux vérifier si les enfants connaissent d'autres articles définis. En citant ces articles, je note au tableau. La « mort » vérifiée avec la « nature » noms abstraits. Après avoir

défini le mot abstrait, je demande aux enfants de donner d'autres mots abstraits qu'ils connaissent. Et ainsi de suite... cette ambiance va nous caractériser pendant la leçon et là pour déboucher sur une petite idée dans la titrologie en montrant que le titre vient annoncer le contenu du texte. Et après la titrologie, je vais donner aux enfants l'aperçu général de ce texte, les caractéristiques de cette œuvre, l'origine de cette œuvre : « la mort de Roland » vient d'une épopée. Je dois demander aux enfants le sens du mot épopée. Le vocabulaire provient du texte qu'on est en train d'analyser. À dire vrai au cycle long des humanités, le vocabulaire ne s'enseigne pas comme au cycle d'orientation. Au cycle long, le vocabulaire aux humanités, après qu'on ait lu le texte, je dois demander aux enfants de cibler les mots à exploiter. Je peux par exemple partir de ce même texte que j'exploite en quatrième, que fait Roland selon ce texte, les enfants vont répondre « Roland se pâmait ». Je vais demander la nature de ce mot se pâmer qui est souligné dans le texte ? C'est le verbe pronominal. Que signifie le verbe « se pâmer » ? Cela signifie perdre connaissance, s'évanouir. Après que les enfants aient donné le sens, pour vérifier que les enfants comprennent le sens du verbe se pâmer, je vais leur demander de formuler une courte phrase avec ce mot. Trois ou quatre élèves vont donner leurs exemples, et nous allons continuer avec la même ambiance pour l'analyse des autres mots jusqu'à la fin de la leçon.

QUELS SONT LES OBJECTIFS À ATTEINDRE DANS VOTRE COURS DE FRANÇAIS ?

Par rapport de l'analyse textuelle, quand j'analyse un texte, j'ai comme objectif d'amener les enfants à répondre correctement ou convenablement aux questions de compréhension et être en mesure d'épingler l'idée maîtresse pour chaque partie du texte et l'idée globale du texte. Pour la leçon de vocabulaire, que les enfants soient en mesure d'utiliser convenablement le vocabulaire étudié dans une courte phrase. Quand à ce qui concerne une leçon de grammaire, nous revoyons avec les enfants certaines notions de grammaire importantes du texte. Dans ce sens, la grammaire sur le pronom relatif, l'objectif est de voir si l'enfant connaît ce qu'on appelle le pronom relatif et son utilisation dans la phrase. Quand l'enfant sait définir un pronom relatif et sa fonction, il faut qu'il sache l'utiliser dans une phrase. C'est aussi un objectif qu'il faut atteindre.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS ?

Là j'utilise toujours par le jeu de questions-réponses. En rapport avec le texte, pour que mes élèves sachent parler, je dois d'abord les amener à lire le texte qu'on étudie, après la lecture du texte, je pose des questions de compréhension générale sur le texte. À chaque question posée, mes élèves y répondent. La question est correcte je la sanctionne positivement en demandant à l'enfant d'aller noter ce qu'il a dit au tableau. Si la réponse n'est pas correcte, je la sanctionne négativement en posant la même question à un autre élève que j'estime qu'il peut faire mieux. La réponse donnée, si elle est correcte, je demande aux autres qui n'ont pas bien travaillé de la reprendre. Et on note au tableau. Tout cela vise à créer cette ambiance en classe pour que les enfants se corrigent mutuellement sous l'égide de l'enseignant que je suis. Notons que cette façon d'enseigner est la même dans toutes les branches du cours de français, parce que l'objectif principal est celui d'amener les élèves à parler correctement le cours de français. Les enfants qui ont des difficultés de compréhension, je cible les passifs en classe, c'est-à-dire, quand j'interroge, je ne vois pas seulement les doués. Je vois les faibles, les moyens, les doués. En posant des questions qui me permettront d'avoir le résumé à donner aux enfants. À part cela je donne des travaux en groupe, je mélange les moyens avec les faibles pour leur permettre de collaborer afin que les moyens ou les doués donnent de leurs connaissances aux autres. À part cela, je donne un travail individuel, pour que chaque élève fournisse ses propres efforts. Et après je donne à chacun la note qui lui revient.

1.2.32. ENTRETIEN 32 : L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS À L'INSTITUT MONT GOMA (EFIMG).

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Florence Vumilia. Je suis professeur de français à l'institut du Mont Goma, en deuxième année, quatrième année, en cinquième et en sixième années. Je suis licencié en Français de l'ISP Rutshuru en 2008-2009. J'enseigne le cours de français ici à l'institut Mont Goma depuis décembre 2013.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS VOTRE COURS DE FRANÇAIS ?

Lorsque j'entre en classe, je salue les élèves et immédiatement je commence la révision sur la matière étudiée précédemment, puis la motivation et après je pose des questions aux élèves pour qu'ils découvrent le sujet de la leçon du jour. Après cela, j'annonce et je transcris le sujet au tableau noir. Après cela, je commence le développement de la leçon. Le français enseigné en premières années ne s'enseigne pas de la même manière au cycle long. Mais que ce soit en première année ou en sixième année, tout enseignement du français doit partir du texte. La première unité pédagogique vise la compréhension et l'appropriation. Juste après la révision, je pose des questions qui vont permettre aux élèves de découvrir le titre du sujet et le titre du texte qu'on va étudier. Pour qu'il y ait compréhension, tout doit commencer par la lecture expressive. Je fais la lecture expressive et les élèves gardent le silence et suivent attentivement, sans support écrit. Après la lecture du texte, je pose des questions d'approche globale. Les questions d'approche globale doivent porter sur les personnages, leurs relations, leurs actions et sur le cadre spatiotemporel. Après l'approche globale, suit l'analyse du texte. Après la lecture, on examine quelques structures lexicales, syntaxiques. Les élèves formulent la synthèse partielle après la lecture et l'analyse. Cela se fait par le jeu de questions et réponses. Je pose des questions et je constitue la synthèse partielle. C'est par la synthèse globale du texte que nous terminons la première partie. Les réponses des élèves me permettent de constituer la synthèse globale. C'est de cette façon que se fait la compréhension et l'appropriation. Si c'est en deuxième année, je parle de l'auteur et de ses œuvres. Ceci ne se fait pas en première année. La deuxième leçon concerne l'étude du vocabulaire. Après la révision sur la compréhension et l'appropriation, je passe au développement de la leçon. Les élèves donnent une phrase dans laquelle se trouve un mot que nous allons étudier. Je souligne le mot nouveau et je le souligne et je demande aux élèves de donner la signification de ce mot. Dès que les élèves comprennent le sens de ce mot, je leur demande de le remployer dans leurs propres phrases.

Je procède de la même façon pour exploiter les autres mots. Chaque fois qu'une structure est expliquée, les élèves forment des phrases.

LE DICTAPHONE EST TOMBÉ EN PANNE PENDANT LA CONVERSATION SUITE A UNE FORTE PLUIE. CE QUI A OBLIGÉ D'ARRÊTER L'ENRETIEN.

1.2.33. ENTRETIEN 33 : L'ENSEIGNANT DU COURS D'ANGLAIS AU LYCÉE CHEMECHEM (EALC)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Nvunabandi Byamana Jean Baptiste Célestin. Je suis licencié en anglais de l'ISP Bukavu depuis 2011-2012. J'ai travaillé dans le domaine de l'enseignement ; ça fait la troisième année. Je suis né le 25 avril 1988. Cela fait quatre ans que je travaille dans le domaine de l'enseignement. Je donne le cours d'anglais dans les premières années et en cinquièmes années en sixièmes années.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS LE COURS D'ANGLAIS DANS LES DIFFÉRENTES CLASSES ?

Le programme national ne prévoit pas jusque-là l'anglais en premières années. Mais le plus souvent, on a trouvé que c'est un peu difficile quand on arrive en troisième année, on a dû mettre l'anglais en premières années pour que les élèves aient des notions de base, pour qu'ils n'aient pas de problèmes d'adaptation en anglais dans les classes supérieures. L'anglais qui est donné en premières années est communicationnel. C'est l'anglais parlé, dialogué qui s'apprend en groupes. La méthode utilisée est interro-affirmative ; Les méthodes interro-affirmative sont celles qui misent sur les interactions. C'est-à-dire l'interaction entre les élèves ; l'enseignant parle moins et fait parler beaucoup les élèves. Le professeur pose des questions, les élèves répondent, ils s'expriment et ainsi de suite. Là on se comporte comme si on était à l'école primaire. Ici nous avons des sections diversifiées ; c'est pourquoi on n'utilise pas la même méthode partout. Il y a une matière pour la cinquième et une matière pour la sixième couture. En couture, il y a ce qu'on appelle l'anglais technique, qui est basée sur la technique de la coupe couture. Et comme le mot clé de la coupe couture, il y a aussi des textes qui sont de la coupe couture. Et en social, il y a des textes qui s'adaptent à la section sociale. Alors on ne peut pas leur donner la même matière ; c'est pourquoi j'ai des prévisions de matières qui sont différentes. Pour le degré élémentaire, on utilise la méthode interrogative affirmative, quand on est aux humanités, la méthodologie change parce que tout part du texte ; on commence par un texte, on enseigne la leçon de vocabulaire, après la leçon de vocabulaire, on enseigne la leçon de grammaire, puis la compréhension du texte ou « *reading for comprehension* », suit la lecture du texte, ce qu'on appelle « *reading for pronunciation* », la lecture par intonation. Après l'étude du texte, suit la dictée et la composition. L'enseignant fait la dictée et la composition avec les élèves. Le plus souvent, certains enseignants prennent la

dictée et la composition comme des interrogations dans le cadre d'évaluation. En principe, la dictée et la composition entrent principalement dans le cadre de la formation et non pas dans le cadre de l'évaluation. On peut parfois les utiliser pour la notation mais pas toujours.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE DANS VOS COURS ?

Dans la leçon de vocabulaire - parce que j'ai dit tout part du texte -, normalement l'objectif c'est l'acquisition de nouveaux mots. Il faut qu'à travers le vocabulaire, les élèves aient un bagage qui leur permettra de s'exprimer. Parce qu'on ne peut pas s'exprimer si on ne connaît pas les mots. Alors nous utilisons le vocabulaire dans le texte pour que les enfants acquièrent les mots, ce qui va leur permettre de s'exprimer facilement. Dans le cours de grammaire, on cherche à marier la grammaire qui est dans ce texte, ce qui permettra aux enfants d'avoir des exemples pour pouvoir comprendre le texte. La leçon de compréhension mise sur la compréhension du texte. On cherche à savoir si les élèves ont compris le texte. Dans la lecture du texte, nous voulons que les élèves lisent couramment et intelligemment.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEignent CES OBJECTIFS ?

Le plus souvent c'est difficile, parce que normalement dans une classe d'autant d'élèves, tous les élèves ne peuvent pas être des anglophones, parce que cela dépend de beaucoup de problèmes linguistiques, *etc.* Nous, nous faisons que leur classe soit active. Nous évitons que les élèves aient de l'anxiété dans leur expression, parce que l'anxiété, il suffit que l'autre rit lorsqu'il s'exprime pour qu'il se taise. Nous évitons la frustration dans les élèves ; au lieu qu'un élève soit frustré, moi j'en fais un amusement. J'essaie de montrer à l'élève que ce n'est rien ; j'essaie de leur apprendre à gesticuler quand ils parlent. Je pose des questions à ceux qui sont distraits ou qui ne s'expriment pas bien, de corriger leur langage et leur donner des petits devoirs à présenter le lendemain. Je les anime d'une façon ou d'une autre, parce qu'il peut arriver qu'il y ait une élève qui a peur de s'exprimer, je me fais son ami ; cela lui donnera le courage de s'exprimer. Les élèves qui ont des difficultés de compréhension, vous voyez que nous sommes dans une situation de pléthore des élèves. Face à cette situation pléthorique, on ne peut pas résoudre tous les problèmes des élèves de façon individuelle, étant donné que nous anglophones, les heures qui nous sont imparties sont minimales ; nous avons deux heures d'anglais par semaine. Si je prends l'exemple des humanités, quand nous avons un texte, nous pouvons par exemple avoir huit textes ; quand vous les répartissez, on n'est pas capables de

terminer ces textes à la fin de l'année ; dans ces conditions, l'accompagnement individuel des élèves n'est pas facile. Ce que nous nous faisons, nous chargeons les élèves des autres. Nous intégrons les élèves forts dans les équipes des faibles pour qu'ils puissent amener ces faibles à s'exprimer. Très souvent, lorsqu'ils font leur présentation devant les autres, nous recommandons les plus faibles de s'exprimer. Alors les plus forts du groupe aident les plus faibles à être à la hauteur de leur tâche, parce qu'ils savent que s'ils perdent, c'est tout le groupe qui aura échoué.

1.2.34. ENTRETIEN 34 : L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS À L'INSTITUT ISIDORE BAKANJA (EAIIB)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Mon nom c'est Nzabanita Dieudonné. Je suis anglophone. J'ai fait l'ISP Rutshuru. J'ai une licence en anglais. Je suis professeur à Bakanja depuis 2005. Je donne cours d'anglais dans les classes de trois, quatre, cinquièmes années.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS LE COURS D'ANGLAIS ?

Je commence par la révision, puis la motivation, l'annonce du sujet et la leçon proprement dite et l'application qui clôture la leçon. Et après il y a « production », parce que l'objectif de la langue c'est le parler. On doit faire parler les élèves entre eux sans intervenir. Le développement de la leçon se fait en suivant les étapes suivantes : il y a d'abord « présentation », mais cela dépend de la leçon. S'il s'agit par exemple du vocabulaire, on doit créer une situation qui permet à l'élève de comprendre les mots. Après la situation, suit le contexte, car le mot ou le verbe doit se situer dans un contexte, qui est au fait une phrase donnée par le professeur. Les élèves, à leur tour, donnent une phrase qui contient le mot en question. Après avoir appliqué ce principe dans plusieurs mots, il y a ce qu'on appelle « isolation », c'est-à-dire, les enfants prononcent les phrases - chaque mot doit avoir au moins deux phrases - et le professeur isole les mots qui seront expliqués à part en dehors du contexte. Puis vient le *practice*, c'est-à-dire le professeur donne encore le modèle d'une phrase et les enfants forment à leur tour une phrase. Après cette étape sur le *practice*, il y a l'application et la « production ». On crée une situation dans laquelle les enfants vont discuter. Je prends un élève ; je lui donne un rôle et moi aussi je me donne un rôle on dialogue ensemble pour donner le modèle et après je demande aux élèves de dialoguer.

VOUDRIEZ-VOUS DONNER QUELQUES EXEMPLES D'OBJECTIFS OPÉRATIONNELS ?

Je peux dire par exemple que « à la fin de la leçon, 80 % d'enfants seront capables d'utiliser les mots nouveaux dans les phrases et utiliser les mots dans leur vie courante ».

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Tous les élèves ne peuvent pas réussir ; c'est pour cette raison, quand je formule mon objectif, je limite la réussite de la leçon à 80 % ; il faut les faire parler ; quand il y a des questions fa-

ciles « quel est le titre du texte par exemple ? », n'importe qui peut répondre à cette question. L'objectif est de faire parler les élèves dans la langue. Quand je pose cette question qui est la plus facile de toutes questions, je pointe un élève faible. Quand il répond à cette question, je le félicite et cela lui donne le courage de fournir beaucoup d'efforts pour bien travailler. Et nous encourageons les élèves à adhérer au club d'anglais, « *english club* », pour dialoguer avec les autres. Cela leur permet d'améliorer leur expression orale. Le professeur y assiste quelques fois, mais les élèves sont souvent seuls pour qu'ils soient à l'aise lorsqu'ils se mettent en dialogue.

1.2.35. ENTRETIEN 35 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE À L'INSTITUT DE GOMA (EBIG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

C'est le professeur Lwambo Kabolo Gespín, enseignant de biologie dans les classes de cinquième et sixième années et troisième scientifiques à l'institut de Goma. Je suis gradué en pédagogie appliquée option biologie-chimie, section sciences exactes de l'ISP Bikavu. J'ai reçu mon diplôme de graduat en 2007. C'est depuis 2014 que je suis professeur à l'institut de Goma. Avant de venir ici, j'ai enseigné au collège Lwanga des frères Maristes de Bobandana pendant six ans.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS LE COURS DE BIOLOGIE ?

Je commence par une introduction qui a trois étapes : la révision, la motivation et l'annonce du sujet. Pour la révision, je pose de petites questions de rappel sur la matière enseignée précédemment pour voir si les enfants l'ont assimilée. La motivation se fait par des questions pour que les enfants découvrent le thème ou le sujet du jour. J'écris ce sujet sur le tableau et demande aux élèves de l'écrire dans leurs journaux de classes. Le développement de la leçon suit immédiatement après. Il y a plusieurs stratégies pour développer la nouvelle leçon. Il y a la méthode expo-interrogative ; une méthode qui se fait sous forme de jeu de questions et réponses. On peut développer la leçon, mais sans considérer les élèves comme des tonneaux vides. Ils savent quelque chose en rapport avec la nouvelle leçon. Pour la biologie en sixième, par exemple, la première partie nécessite l'usage du matériel didactique. Je dessine des tableaux portatifs ; quand j'arrive en classe, j'utilise la méthode d'observation ; je place mon tableau portatif devant ou je le suspens au tableau. Je demande aux enfants d'observer la partie que je vais enseigner. Après avoir observé, alors je leur demande, par de petites questions, quelles sont les parties qui constituent l'appareil génital mâle ? Je leur demande de limiter la description à tel organe, si je vois que ce n'est pas possible de tout terminer le même jour. Et après, à la fin de la leçon, je fais une synthèse par des questions. Et après je passe à l'application. Après avoir décrit l'appareil comme je le disais tantôt, à la fin je demande aux élèves de schématiser ce dessin dans leurs cahiers. Au moment de l'application, je demande à l'élève de passer au tableau, et de montrer l'organe étudié, de le décrire un peu et de donner le rôle de l'organe.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE EN DONNANT LE COURS DE BIOLOGIE ?

Quand j'enseigne l'appareil génital mâle, je peux dire qu'à la fin de la leçon, les élèves seront capables de décrire l'appareil génital mâle. Si j'enseigne la reproduction sexuée et asexuée chez les êtres vivants, je peux définir mon objectif, en disant qu'à l'issue de la leçon, les élèves seront capables d'expliquer le déroulement de la reproduction asexuée chez les animaux et chez les végétaux.

COMMENT EST-CE QUE VOUS FAITES POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS OU ASSIMILENT LA LEÇON ?

Il faut rendre la leçon attrayante, c'est-à-dire il faut bien s'exprimer, préparer bien sa leçon, assurer la discipline à l'intérieur de la classe. Pour maintenir la discipline, quand j'arrive en classe, quand il y a des écrits au tableau, je demande aux élèves de les effacer et de déposer les cahiers de la branche qu'ils étudient. À ce moment-là je leur demande de prendre le cahier de mon cours. Quand tout le monde a son cahier, je leur demande de suivre le cours et de ne pas écrire quoi que ce soit. Je pose de petites questions pour aider les élèves qui n'ont pas compris. Si n'y arrivent pas, je leur donne des explications supplémentaires.

COMMENT EST-CE QUE VOUS FAITES L'ÉVALUATION DANS VOTRE COURS DE BIOLOGIE ?

Je fais l'évaluation par des interrogations et des devoirs écrits. Il n'est pas possible de donner des interrogations orales, vu le nombre très élevé dans une classe.

1.2.36. ENTRETIEN 36 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE-CHIMIE AU COLLÈGE DE MWANGA (EBCCM)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi c'est Jean Paul Mbeni ; je suis licencié en biologie-chimie de l'ISP Bukavu en 2010. J'enseigne au collège Mwanga il y a à peine trois ans (depuis 2012). J'enseigne le cours de biologie en troisième scientifique, le cours de chimie en troisième littéraire, troisième commerciale et le cours de biologie en sixième littéraire. Pour ce qui est de l'effectif des élèves, pour cette année, l'effectif le plus bas c'est autour de 44 en moyenne par classe.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS DE CHIMIE ET DE BIOLOGIE ?

Je vais d'abord me focaliser en biologie, parce que je suis biologiste. J'ai obtenu le diplôme en biologie ; mais en graduat, j'ai fait la biologie-chimie. En biologie, en troisième par exemple, c'est depuis 2005 qu'on a introduit le cours de biologie dans le nouveau programme parce qu'on a trouvé que les enfants avaient de difficultés en rapport avec la biologie ; alors on a dû intégrer ce cours. En troisième année, le cours de biologie a deux parties : la partie théorique et la partie pratique. Nous avons différents modules ; on a d'abord des notions de base en rapport avec la notion de la cellule et on a intégré un chapitre sur la santé de la reproduction pour préparer les enfants à affronter la jeunesse. Pour ce qui est de la méthodologie pour les deux cours de biologie et de chimie, j'introduis d'abord le cours en faisant un petit rappel sur les notions passées. J'utilise la méthode participative pour découvrir la leçon. J'introduis la leçon par un exemple ou une histoire pour motiver les élèves. Après la motivation, j'explique la leçon du jour en utilisant la méthode expositive. Après avoir expliqué, je fais une petite synthèse et je donne le résumé de la leçon. S'il y a un petit moment, je passe à l'application. Je passe l'application soit par une petite interrogation, ou on essaie de récapituler ce qu'on a fait. Nos leçons font cinquante minutes ; s'il reste cinq minutes, je pose deux ou trois petites questions écrites ou orales pour m'assurer que les élèves ont capitalisé la matière du jour. Pendant toute la leçon j'expose la matière et je passe à l'application à la fin de la leçon pendant cinq minutes. Cet exposé doit être illustré par l'usage du matériel didactique. Cela se fait dans le cours de biologie. En chimie, on n'a pas assez de matériel didactique, parce que les élèves n'ont pas accès au labo ; or en troisième année, les élèves n'ont pas de précautions pour entrer au labo, c'est-à-dire nous essayons de les initier à la chimie en leur donnant quelques notions de base de la chimie qui pourront leur faciliter la compréhension de la chimie dans les classes supérieures. Surtout que nous sommes en littéraire on n'accorde pas

beaucoup d'importance sur le laboratoire parce que ce sont les élèves de la section biochimie qui ont besoin du laboratoire. En troisième année, le cours de biologie se fait théoriquement, néanmoins on peut illustrer certaines notions par des schémas. Par exemple quand on parle du phénomène. Ils reçoivent des notions élémentaires de chimie en troisième littéraire et commerciale. Mais en biologie, c'est un peu différent, nous essayons de concrétiser ce cours par les matériels didactiques. Par exemple, quand on enseigne la cellule, comme on n'a pas un laboratoire outillé, on dessine le schéma de la cellule. Si on avait un labo outillé, on pourrait montrer la représentation de la cellule à l'aide de microscope. À défaut du matériel didactique, nous recourons au matériel semi-concret, je prends le schéma de la cellule sur une maquette ou sur un tableau portatif et je montre les différentes parties. Le matériel didactique est utilisé au moment de l'explication de la leçon. Aussitôt que l'on annonce le sujet, on montre le matériel. On cite un organe et on le montre. On essaie de marier la théorie avec la pratique. Et parfois on s'abstient de ne pas légender le matériel. Pour le cours de chimie, nous avons les matériels suffisants dans le laboratoire pour les classes montantes. En troisième année, nous donnons aux élèves des notions élémentaires. À titre illustratif, on peut donner des schémas qui illustrent ces notions pour qu'ils ne soient pas dépaysés lorsqu'ils seront dans des classes montantes.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE QUAND VOUS DONNEZ COURS ?

Chaque leçon a ses objectifs parce qu'il y a des objectifs généraux et des objectifs spécifiques ou opérationnels. On définit l'objectif selon le contenu de la leçon. Je n'ai pas un objectif général ; chaque fois que j'introduis la leçon, je définis un objectif spécifique. Par exemple, si j'enseigne la cellule en troisième année, je donnerai comme objectif spécifique qu'à la fin de ma leçon les élèves seront capables de décrire la cellule. À la fin de la leçon je vais vérifier si les élèves savent décrire la cellule. Ou bien je peux prendre comme objectif « les élèves seront capables de citer les organes et leurs rôles ». Pour chaque leçon j'ai un nouvel objectif ».

COMMENT EST-CE QUE VOUS PROCÉDEZ POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT VOS OBJECTIFS ?

Pour que les élèves atteignent l'objectif que je me suis assigné, je recours souvent à la méthode participative. Je ne dois pas ignorer que les élèves connaissent quelque chose ; mais je dois canaliser ce qu'ils connaissent par de petites questions. Si je trouve qu'ils ne savent rien de ce que je vais enseigner, au lieu de perdre le temps, j'essaye d'expliquer. En d'autres

termes, cette méthode participative consiste à exposer la matière et de poser des questions pour que les élèves participent à la leçon. À part l'usage des questions, je leur donne des travaux de recherche qui sont suivis de la mise en commun des résultats. Quand j'organise de petits travaux d'évaluation et que je me rends compte que 50 % d'élèves ont échoué, cela me montre que je n'ai pas atteint mes objectifs, je reprends cette leçon avant de prendre la suivante.

QU'APPELLES-TU ÉVALUATION ? COMMENT LA FAITES-VOUS DANS VOS COURS ?

Quand on organise l'évaluation, on essaie de se fixer un critère : on pose questions adaptées aux élèves forts, d'autres pour les élèves moyens et d'autres pour les faibles. Des questions que je pose sont ouvertes ou fermées. Je pose souvent de petites interrogations pour vérifier s'ils ont compris la leçon du jour. Mais nous avons des examens semestriels qui portent sur la matière qu'on a eue pendant un semestre. Nous avons des matériels suffisants parce que quand on essaie de regarder dans le laboratoire, on trouve qu'il y a quelques objets utilisés dans le laboratoire et quelques produits. Ces matériels suffisent pour les classes montantes. Pour la troisième année, nous donnons aux élèves de notions élémentaires. On n'a pas besoin d'utiliser le matériel ; on peut juste donner les noms et les schémas des matériels utilisés au laboratoire pour qu'ils ne soient pas dépaysés lorsqu'ils seront dans les classes montantes.

Les difficultés qu'éprouvent certains élèves c'est de marier la théorie et la pratique parce qu'il y a des choses qu'on enseigne mais on rencontre une certaine difficulté sur le plan pratique compte tenu du manque de certains instruments. Par exemple, dans le cours de microbiologie, je peux enseigner un microbe, on me demande comment on peut observer ce microbe il devient difficile parce que on n'a pas de réactif, on n'a pas de lieu de culture. Cela pose des problèmes de compréhension chez les enfants.

1.2.37. ENTRETIEN 37 : L'ENSEIGNANT DE BIOLOGIE ET BOTANIQUE AU LYCÉE AMANI (EBBLA)

VOUDRIEZ-VOUS-VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Kasereke Katsuva. Je suis enseignant au lycée Amani. En 2000, j'ai obtenu mon diplôme de licence en pédagogie appliquée, option biologie, à l'ISP Bukavu. Après l'obtention de mon diplôme de licence, j'ai donné cours au Rwanda. Il y a neuf ans que je dispense, ici au lycée Amani, des cours à caractère biologique : Cours de botanique et d'anatomie en première année, cours de zoologie en deuxième et le cours de biologie en cinquième et en sixième années.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS ?

Pour dispenser ce cours-là, nous suivons les directives du programme national qui prévoit la matière qu'on doit dispenser dans chaque cours ainsi que le *timing* pour chaque discipline. Il y a des cours comme la biologie, et la zoologie, en deuxième, normalement le programme prévoit quatre heures par semaine, et en science quatre heures par semaine, mais notre horaire ne nous permet pas d'avoir quatre heures par semaine ; c'est ainsi que en première, je donne ce cours pendant deux heures par semaine, au lieu de trois pour la théorie et une heure pour la pratique. C'est la même chose en deuxième chose. J'essaie de créer quelques stratégies pour contourner ces difficultés, pour que les élèves aient ça même l'essentiel. Je simplifie la matière et je me limite à l'essentiel des notions de base. Pour ce qui est de la marche de la leçon, quand j'entre en classe, les élèves me saluent et nous prions si c'est la première heure. Je demande aux élèves de fermer leurs cahiers et je pose des questions sur la leçon passée, c'est-à-dire je fais une petite révision pendant au moins cinq minutes pour voir si la matière vue antérieurement a été assimilée par les élèves. Après ces cinq minutes de révision, je passe à la motivation. Il y a des leçons qui exigent la motivation, c'est-à-dire je n'aborde pas la leçon immédiatement, je pose des questions qui permettent aux élèves de découvrir eux-mêmes la leçon du jour. Ces questions que l'on pose pour découvrir le sujet de la leçon constituent la motivation. Après avoir donné le sujet du jour, je disponibilise les matériels didactiques. Pour la plupart de nos leçons, nous avons besoin des planches didactiques. Je mets au tableau et j'explique les parties de l'objet que je vais enseigner. J'expose tout en posant des questions parce qu'il y a des choses que les élèves connaissent ; en posant des questions je leur donne l'occasion de répondre à certaines petites questions. Là où ils sont bloqués, c'est là où j'interviens. Dès que je termine les explications, je demande aux élèves de prendre leurs ca-

hiers pour prendre notes. Cette étape se fait de cette façon : j'efface toutes les explications au tableau et je pose des questions. Les réponses des élèves constitueront le résumé. Je construis le résumé par le jeu de questions-réponses et par séquences. Je peux commencer, par exemple, par l'appareil respiratoire, au premier point je décris l'appareil respiratoire, je donne le résumé, je passe au deuxième point, sur le fonctionnement de l'appareil respiratoire, et enfin je demande aux élèves de fermer leurs cahiers et j'efface le tableau et je passe à l'application sur la matière qu'ils ont dans leurs cahiers. Pendant l'application, je pose des questions et ils répondent. Souvent je mets le schéma qui n'a pas de légendes et je mets les parties du crâne et je numérote le crâne et les élèves viennent donner les différentes parties du crâne (os nasal, colonne vertébrale...). Quand cette partie se termine, je sors pour laisser la place à la leçon suivante. Ici c'est la première année. En cinquième et sixième années, il y a les expériences au labo. Là après avoir enseigné toute la théorie, je passe aux expériences du laboratoire, qui font cinquante minutes ou parfois ce sont deux heures qui se suivent. Je commence par poser des questions aussi sur des notions théoriques, qui seront suivies par l'énoncé de l'expérience que nous allons analyser au labo. Il peut s'agir par exemple de « dosage des protéines dans les jeunes feuilles de courges ». Je détermine le matériels à utiliser, j'écris au tableau, je donne le mode opératoire et certains élèves peuvent passer là devant et on commence à manipuler en suivant le mode opératoire des données pour voir si cela va aboutir aux résultats... Ici, il s'agit du cours de biologie dans les grandes classes.

QUELS SONT LES OBJECTIFS À ATTEINDRE DANS LES COURS DE BIOLOGIE ?

Je prends par exemple le cours d'Anatomie en première année. Comme objectif général, nous disons que « l'élève doit connaître son corps : comment il est constitué et comment il fonctionne ». Pour les objectifs spécifiques, prenons le cas du sous-chapitre sur la respiration. L'objectif spécifique sera : « l'enfant doit connaître les parties de l'appareil respiratoire. Comment cet appareil fonctionne et quels sont les règles d'hygiène pour maintenir intacte notre appareil respiratoire ».

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS ?

Pour que les élèves atteignent ces objectifs, je les motive en leur montrant l'avantage qu'ils vont tirer de la leçon.

1.2.38. ENTRETIEN 38 : L'ENSEIGNANT DE CHIMIE AU LYCÉE AMANI (ECLA)

VOUDRIEZ-VOUS-VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Dominique Kayenga Kamate. Je suis professeur de chimie au lycée Amani, à partir de la troisième année jusqu'en sixième année. Je suis licencié agrégé en chimie. J'ai terminé à l'ISP Bukavu en 1996. Après avoir fini ma licence, j'ai enseigné au Rwanda pendant dix ans, à Kibogora dans la préfecture de Cyangugu. Après Kibogora, je suis venu ici. Dans les classes que j'enseigne, il y a en moyenne trente élèves.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS LE COURS DE CHIMIE ?

Étant donné qu'il s'agit d'une science expérimentale, on évolue avec les expériences pour faciliter la compréhension aux enfants. Si on l'enseigne de façon abstraite, les enfants ne peuvent pas comprendre. Pour ce qui est de la manière dont j'enseigne le cours de chimie, quand j'entre en classe, je commence par le rappel de ce que j'ai enseigné dernièrement pour vérifier s'ils ont compris, en posant des questions. Si je trouve qu'ils se sont appropriés la dernière leçon, je continue avec la nouvelle leçon. S'ils n'ont pas compris je reprends cette leçon. Pour enseigner la nouvelle leçon, je dois suivre les principes que les autorités de la coordination des écoles nous ont donnés. Selon ces principes, la leçon A doit servir de prérequis à la leçon B. La compréhension de la leçon A facilitera celle de la leçon B. Dans le cours de chimie, je dois avoir les matériels de chimie, lesquels vont faciliter aux élèves de comprendre la leçon. J'alterne les exposés et les questions. Si je n'ai pas de matériels, j'expose la leçon. Si j'ai les matériels, les réactifs, j'enseigne en posant des questions et ensemble, nous allons tirer des conclusions de ce que nous avons vu. Au moment de l'application, je demande par exemple aux élèves : « quelles sont les réactions que nous avons manipulées aujourd'hui ? ». S'ils parviennent à les énumérer, cela me montre qu'ils ont compris la leçon. Notre école dispose des matériels suffisants pour le cours de chimie. Dans cette ville de Goma, le lycée Amani est la seule qui possède les matériels didactiques pour le cours de chimie. Les élèves des écoles environnantes viennent faire des manipulations ici dans notre école.

QUAND VOUS ENSEIGNEZ LE COURS DE CHIMIE, QUELS SONT VOS OBJECTIFS ?

L'objectif est celui de montrer aux enfants l'importance de la chimie dans la vie courante. Par exemple les enfants qui terminent les humanités ici savent fabriquer le savon, le cirage ; il sait séparer le mélange des aliments à la maison.

QUE FAITES-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS ?

Pour que les élèves atteignent les objectifs que je me suis assignés, je dois avoir les réactifs et autres produits. Si j'ai ces produits, mes objectifs seront bien atteints. Si je n'ai pas des réactifs, je serai obligé d'enseigner en vrac. Pour que les élèves assimilent la leçon de chimie, il faut que je dispose des matériels et des réactifs dont on a besoin pour les expériences.

QUE FAITES-VOUS SI VOUS VOUS RENDEZ COMPTE QUE LES ÉLÈVES N'ONT PAS ASSIMILÉ LA LEÇON ?

D'une manière générale, comme je vous l'ai dit, quand les réactifs sont disponibles, les élèves comprennent plus facilement. Quand on ne fait pas d'expérience chimique à base des réactifs il est difficile pour les élèves de retenir les notions de chimie. À ce moment-là, je suis obligé de reprendre la leçon puisque rien ne sert d'avancer si les élèves ne comprennent pas. Si on avance alors que les élèves n'ont pas assimilé la leçon, on gâche l'enseignement. Je me rappelle qu'une fois, les enfants accusaient des échecs, parce qu'il n'y avait pas des produits de la chimie. Les professeurs l'enseignaient dans l'abstrait. Or la chimie ne s'enseigne pas comme l'histoire. Alors les responsables de l'école nous ont demandé de reprendre les cours jusqu'à ce que les élèves comprennent, car rien ne sert de courir quand les apprenants ne se sont pas approprié la matière. Pour le moment les enfants aiment le cours de chimie, car ils apprennent en manipulant. L'apprentissage du cours de chimie basé sur la manipulation leur permet de le comprendre facilement. Il y a de fois où nous nous retrouvons devant une classe hétérogène, constituée des élèves qui comprennent très vite et d'autres qui ne comprennent pas vite. Ceux qui ne comprennent pas vite, on les met à côté et leur donne des cours supplémentaires pour qu'ils soient au niveau des autres. C'est de cette façon dont nous aidons ceux qui ont de difficultés d'assimilation du cours de chimie.

AVEZ-VOUS LES SÉANCES DE FORMATION POUR LE COURS DE CHIMIE ?

La plupart des fois, les séances de chimie ont lieu avant les examens de jury qui précèdent les examens d'État. Ces séances sont animées par les inspecteurs pour nous - les professeurs de chimie -, à améliorer notre façon d'enseigner. Cela se fait vers le mois d'avril. Une fois, nous avons essayé d'ordonner les éléments du tableau périodique. électrolyseur On peut ne pas avoir un électrolyseur, étant donné que nous avons des piles. On peut même fabriquer les électrolyseurs même si on n'a pas un labo. Cela donne de bons résultats. Autre formation que nous suivons : à partir des fleurs...

1.2.39. ENTRETIEN 39 : L'ENSEIGNANT DE MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE ET TECHNOLOGIE À L'INSTITUT DE GOMA (EMPTIG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je suis Alexis Sanvura. Je suis détenteur d'un diplôme de graduat en mathématiques physiques. Je suis professeur à l'institut de Goma et j'interviens dans le cours des mathématiques et technologie en première et deuxième années secondaires. Il y a cinq ans que je suis ici. En moyenne, j'ai autour de trente élèves par classe. Pour les deux cours que je dispense, j'ai les matériels et les ouvrages qu'il faut.

COMMENT EST-CE QUE VOUS ENSEIGNEZ LE COURS DE MATHÉMATIQUES ET DE TECHNOLOGIE ET EN PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉE ?

Nous commençons par la révision de la matière précédente. Nous mettons un exercice au tableau et nous demandons aux élèves de le résoudre pour voir s'ils ont assimilé la leçon. S'ils parviennent à le résoudre correctement, nous introduisons la motivation de la nouvelle leçon. Très souvent, les élèves parviennent à donner le sujet de la leçon que le professeur va développer. Le développement de la nouvelle leçon se fait sous la forme expositive et interrogative. Je donne des questions et les élèves répondent. Cela me permet d'échanger avec les élèves. Pour que les enfants fixent ce que je viens d'enseigner, je donne des synthèses partielles. Par après, je donne la synthèse globale qui clôture le développement de la leçon. L'application est une étape qui vient à la fin de la leçon et se fait sous forme des exercices. Moi je résous le premier exercice. Les élèves le prendront comme modèle pour résoudre leurs exercices. Nous appliquons la méthode active et participative pour que chaque élève puisse passer au tableau résoudre un exercice. Je termine la leçon en donnant aux élèves un devoir qu'ils vont... sur lequel ils vont travailler à la maison. En corrigeant le devoir, cela me permet de voir si les élèves ont assimilé la leçon.

QUELLE EST LA CONDITION POUR PASSER À UNE NOUVELLE LEÇON ?

Je dois d'abord me rassurer que la matière que j'ai enseignée a été vraiment assimilée. Rien ne sert de continuer avec la matière si on les élèves n'ont pas maîtrisé la dernière leçon. Si je pressens que les élèves ont assimilé la matière, je donne un exemple pour motiver les élèves pour que les enfants découvrent ce que je vais enseigner. Quand j'interroge ou je donne l'exercice, cela me permet, par exemple, de constater que les élèves ont maîtrisé la définition en compréhension et en extension d'un ensemble. Je passe par la révision de la matière précé-

dente. Je révise tout. Et après je cherche comment motiver les élèves à la nouvelle leçon. Si les enfants parviennent à donner le sujet de la leçon, je leur demande de l'inscrire dans leurs journaux de classe. Sinon, je donne moi-même le sujet, pour ne pas gaspiller le temps parce que la révision ne doit prendre que cinq minutes. On ne doit pas terminer la leçon en ne faisant que la révision. Si je me rends compte que les élèves n'ont pas encore compris la dernière leçon, je ne peux pas continuer. Rien ne sert de continuer si les élèves n'ont rien saisi de la dernière leçon. Dans ce cas, je multiplie les exercices pour que les enfants pour qu'ils comprennent d'abord la matière précédente. La révision prend plus ou moins cinq minutes, la motivation quatre minutes et le développement de la leçon trente minutes. Pendant le développement de la leçon, j'expose et je pose des questions. La synthèse globale prend sept minutes et l'application huit minutes. Toute la leçon dure cinquante minutes. Au moment de l'application, je donne des exercices au tableau et les élèves appliquent ce que j'ai enseigné. Et je donne un devoir que les élèves font à la maison. Les devoirs à domicile aident les élèves à comprendre davantage la leçon apprise en classe.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE LORSQUE VOUS ENSEIGNEZ LES COURS DE MATHÉMATIQUES OU DE TECHNOLOGIE ?

Quand je prépare la leçon de technologie, je me fixe un objectif opérationnel : « à la fin de la leçon, les élèves seront capables de citer toutes les parties de la grue ». En mathématiques, je peux me fixer comme objectif opérationnel, « les élèves seront en mesure de résoudre les exercices ».

COMMENT FAIRE POUR QUE TOUS VOS ÉLÈVES ATTEignent LES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS QUE VOUS AVEZ DÉFINIS OU ASSIMILENT LA LEÇON ?

Il faut d'abord voir la classe, combien d'élèves qu'on enseigne. Il faut d'abord exposer la leçon. Quand on expose, on attire l'attention de tout le monde. Il ne faut pas poser des questions seulement à ceux qui sont intelligents ; il faut aussi interroger les moyens et les faibles. Il faut aussi essayer d'attirer l'attention de ceux qui ne suivent pas.

QUE SIGNIFIE LA MÉTHODE ACTIVE ET PARTICIPATIVE À LAQUELLE TU AS FAIT ALLUSION ?

La méthode active et participative consiste à faire l'échange entre le professeur et les élèves. Cette s'applique dans l'application. C'est à ce moment-là que tous les élèves vont agir. Ils vont prendre leurs cahiers et vont résoudre les exercices.

COMMENT FAITES-VOUS L'ÉVALUATION DANS VOTRE COURS DE MATHÉMATIQUES ET DE TECHNOLOGIE ?

L'évaluation se fait par des interrogations. S'il s'agit d'une interrogation générale, j'avertis et j'interroge sur tout le chapitre. Si par exemple, sur cinquante élèves, je vois que plus de la moitié ont réussi (trente par exemple), je saurai que la leçon a été assimilée. Si par contre, si ceux qui ont réussi sont en dessous de la moitié, je vais réexpliquer le chapitre. Je pose beaucoup de questions pour que les élèves comprennent ce chapitre.

1.2.40. ENTRETIEN 40 : L'ENSEIGNANT DES MATHÉMATIQUES, DE BIOLOGIE AU LYCÉE AMANI (EMBLA)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Rushoga Cikuru Joseph ; je suis professeur de mathématiques au lycée Amani dans les classes de trois, quatre, cinq et sixième années biochimie et de dessin scientifique en première, deuxième et troisième années. J'ai 25 années d'expérience professionnelle comme professeur de cours que j'ai mentionnés plus haut et quatre ans comme professeur au lycée Amani. Je suis licencié agrégé en pédagogie appliquée option physique. Les licenciés agrégés sont formés pour enseigner ; ils ont connaissance de la matière et la méthodologie appropriée pour la transmission de cette matière. Les licenciés tout court sont habilités à faire la recherche et non pas l'enseignement.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS ?

D'une manière générale, pour enseigner un cours, on voit d'abord le prérequis qui ont des rapports avec la matière qu'on va enseigner, ensuite on passe à la motivation. Dans la motivation, on doit chercher ce qu'on appelle la situation-problème ; Pourquoi doit-on donner cette leçon ? Quel est le problème qui se pose dans l'environnement ou dans la société, qui peut être résolu par cette matière-là ? La motivation permet aux élèves de comprendre l'importance de la matière qu'ils vont étudier et après cela on va passer à l'introduction de la leçon, au développement de la leçon et enfin à l'application pour vérifier l'assimilation de la leçon. Toute la leçon dure cinquante minutes et l'application, qui est une dernière étape de la leçon, dure dix à quinze minutes. En mathématiques, l'application se fait sous forme des exercices par lesquels on applique les propriétés ayant fait l'objet d'étude de la leçon.

QUELS SONT LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN MATHÉMATIQUES ?

Quand je donne le cours de mathématiques en cinquième par exemple, le logarithme, l'objectif spécifique est qu'à la fin de la leçon, l'élève soit capable de définir le logarithme et d'appliquer les propriétés de logarithme pour la résolution des exercices et dans les autres branches comme la chimie, la physique et la biologie.

COMMENT FAITES-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS ?

J'utilise des exemples pour que les élèves arrivent à découvrir de nouvelles notions. Je mers des questions pour que les élèves comprennent la leçon. Avec les réponses des élèves, nous constituons de petites synthèses qui aident les élèves à fixer les notions essentielles du cours. Pour les élèves qui ont des difficultés, après les avoir ciblés, après avoir corrigé les copies d'interrogations, par exemple, je les fait beaucoup travailler en classe, soit en leur posant beaucoup de questions ou en leur donnant beaucoup d'exercices, pour qu'ils comprennent la leçon. Ou bien il m'arrive aussi de les mettre à part, deux fois par semaine, pour leur donner une formation individuelle. Ici au lycée, il y a des séances de SERNAFOR, des enseignants se mettent ensemble pour discuter.

1.2.41. ENTRETIEN 41 : L'ENSEIGNANT DE COMPTABILITÉ ET DES MATHÉMATIQUES À L'INSTITUT MAENDELEO (ECMIM)

Moi c'est Charles Mbonaruzza Bahati. Je suis assistant à l'ISPS Goma en même temps enseignant à l'Institut Maendeleo depuis 2009. Je suis licencié agrégé en sciences commerciales et administratives de l'ISP Goma. J'ai obtenu mon diplôme de licence en 2014. J'enseigne la comptabilité en troisième et la mathématique en cinquième années secondaires commerciales. En moyenne, le nombre d'élèves s'élève à cinquante par classe. Il n'y a pas assez de matériels didactiques en cinquièmes années commerciales. Nous avons le programme et quelques factures en photocopies que nous montrons aux élèves.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS DE COMMERCIAL ET DE MATHÉMATIQUES ?

Pour la mathématique, par exemple, je commence par la révision, puis la motivation, suit l'annonce du sujet et j'introduction de la leçon proprement dite. Je demande aux élèves d'inscrire le sujet dans leurs journaux de classe. À l'aide des questions et réponses, j'introduis et j'explique la leçon. À la fin, je fais une synthèse qui résume les principes ou les formules que nous avons expliqués. La leçon dure cinquante minutes (dix minutes d'introduction, trente minutes de développement et dix minutes d'application). Pour une leçon de mathématique, le développement commence par une définition. Si j'enseigne une équation, je définis ce qu'une équation. Après cette définition, les élèves donnent des exemples. Après les exercices, je donne les règles et les formules pendant la synthèse. Pendant l'application, je donne un exercice et je donne un devoir à domicile. Pour la comptabilité, le schéma est le même que celui de la mathématique : révision, annonce du sujet, inscription du sujet dans les journaux de classe, l'introduction de la leçon, le développement (analyse, synthèse) et l'application.

QUELS OBJECTIFS QUE VOUS VOUS FIXEZ DANS VOS COURS DE MATHÉMATIQUES ET DE COMPTABILITÉ ?

Si j'enseigne par exemple le tracé d'un bilan, l'objectif opérationnel est celui-ci : « à la fin de cette leçon l'élève sera capable de tracer un bilan ». Ou bien s'il s'agit d'étudier les signes d'une fonction du premier degré, en mathématiques, l'objectif opérationnel est celui-ci : « à la fin de la leçon, l'élève sera capable d'étudier les signes d'une fonction du premier degré ».

COMMENT EST-CE QUE TU PROCÈDES POUR QUE TES ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS OU ASSIMILENT LA LEÇON ?

Pour que les élèves arrivent à atteindre l'objectif que je me suis assigné, j'utilise des procédés, pour ces procédés, c'est surtout l'application. Parce que mes leçons sont souvent applicatives. Quand je mets une équation, les élèves la résolvent. Si les élèves la résolvent convenablement, je mets un autre exercice au tableau et je demande aux élèves de la résoudre. Au cas où ils n'y arrivent pas, je procède à un bref rappel des principes. S'il n'y a pas de temps, j'y reviendrai la fois prochaine.

COMMENT EST-CE QUE VOUS FAITES L'ÉVALUATION DANS VOS COURS ?

L'évaluation est souvent écrite. Et elle se fait sous forme des interrogations et des devoirs. Et ces interrogations sont notées, sauf les devoirs. Aux élèves qui ont des difficultés nous donnons des conseils. Nous les encourageons à profiter des heures d'études pour revoir la matière ou chercher des gens pour les aider.

1.2.42. ENTRETIEN 42 : L'ENSEIGNANT DES MATHÉMATIQUES ET DE CHIMIE À L'INSTITUT MAENDELEO

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je répons au nom de Bahati Guy. Je suis enseignant à l'institut Maendeleo depuis 2011. J'ai une formation en biologie. Je dispense le cours de mathématiques en quatrième et chimie en troisième années. J'ai fait ma licence en biologie à l'université de Kisangani. Je l'ai obtenu en 2010. En moyenne il y a 45 élèves par classe.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS COURS DE MATHÉMATIQUE ET DE CHIMIE?

Nous suivons un canevas. Pour le cours de mathématiques, qui est un cours pratique généralement, je commence par un petit rappel, sous forme de révision en essayant de présenter les éléments qui puissent permettre à l'enfant d'identifier le sujet que nous allons débattre le jour même. Et après quoi, s'il y a des formules à présenter, nous les présentons en essayant de les détailler avec des exercices à l'appui. Dans le cadre de l'application pour conclure notre leçon, et nous faisons faire les élèves les exercices.

COMMENT SE FAIT LE DÉVELOPPEMENT DE LA LEÇON ?

Pendant le développement de la leçon, je détaille les éléments qui constituent le contenu de la leçon, en définissant le sujet, en essayant de donner des propriétés en rapport avec la matière prévue. Après avoir présenté la définition et les propriétés, s'il y a des notions comme des remarques, des points ou des remarques exceptionnels dans une matière donnée, je les présente et après je passe à l'application par un exercice qui doit être fait par moi-même et des exercices qui doivent être résolus par les élèves, des exercices en classe pour me rendre compte qu'ils ont bien compris la leçon. La méthodologie est globalement unique pour toutes les branches et spécifique selon une branche ou une autre. La chimie, étant une science exacte mais qui doit partir des notions purement théoriques, j'adapte les leçons de chimie aux réalités de la vie quotidienne. Je prends les éléments que j'ai à présenter, définir c'est la première des choses pour que l'enfant comprenne le contenu de ce qui doit être vu et je dois développer la matière en donnant des exemples qui sont du domaine du vivant de tous les jours. Par exemple si j'enseigne une matière qui peut être facilement compréhensible par l'enfant par exemple l'eau, j'essaie de décortiquer tout ce qui concerne l'eau : l'eau et ses propriétés, les caractéristiques de l'eau, et montrer les éléments constitutifs de l'eau. L'analyse de l'eau peut porter sur d'autres éléments qui se trouvent au labo. qui, malheureusement n'existe pas à

notre école. Ces analyses nous font défaut ; mais l'analyse de la leçon suit ce canevas : la révision de la matière précédente qui s'apparente à la leçon, définir l'objet ou le sujet, décortiquer les éléments constitutifs de ce sujet et demander aux enfants d'aller faire quelque chose à la maison qui puisse matérialiser ce que nous avons vu sous forme de devoir.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS CHERCHEZ À ATTEINDRE EN MATHÉMATIQUES ET EN CHIMIE ?

On peut se dire par exemple pour une leçon soit d'algèbre ou de chimie, il faudrait que l'enfant, à la fin de la leçon, sorte avec une connaissance qui lui permette, par exemple, si nous sommes en mathématiques dans le cadre des équations, de résoudre une équation. Cela peut être un des objectifs que nous nous assignons pour le cours de mathématiques, par exemple. En chimie, on peut se dire que l'enfant réalise une expérience dans la réaction de formation d'un tel produit ou bien que l'enfant soit en mesure de travailler une équation et de donner une solution de l'équation ou bien être en mesure de réaliser une réaction et de pouvoir obtenir un produit donné.

COMMENT VOUS FAITES POUR QUE TOUS VOS ÉLÈVES ATTEignent CES OBJECTIFS ?

L'enseignant a comme tâche de donner aux apprenants une connaissance qui lui permettra de réaliser quelque chose dans l'avenir dans la vie pratique. Pour que j'atteigne mon objectif il faut que je développe la leçon jusqu'au détail. Je dois donner toutes les informations en ma possession, le meilleur de moi-même, conformément au programme donné, et en tenant compte de la logique de succession des chapitres pour qu'à la fin du cours on ait au moins un contenu maximum qui permet à l'enfant de pouvoir réaliser des choses pratiques dans sa vie pratique. Qu'il soit en mesure de réaliser par exemple, en chimie, de se fabriquer des savons locaux, *etc.* Je donne tous les principes de base et j'essaie de faire des exemples pratiques en classe en demandant aux enfants d'aller les appliquer à la maison. C'est ce que nous réalisons globalement en mathématiques et en chimie.

COMMENT FAITES-VOUS L'ÉVALUATION DANS LE COURS DE CHIMIE ET DE MATHÉMATIQUES ?

Les évaluations se présentent à plusieurs niveaux. On peut évaluer l'enfant avec des questions orales, mais certaines exigences pédagogiques veulent que les enseignants fassent passer les interrogations écrites. Ceci pour dire qu'on peut évaluer de façon orale, écrite et de façon pra-

tique. Nous demandons à l'enfant d'aller réaliser l'expérience à la maison pour voir s'il a compris, à quel niveau il a présenté les difficultés, les discuter ensemble pour les surmonter. Globalement, nous évaluons en passant par les interrogations, les devoirs, les examens. Pour le cas de la chimie, souvent je fais faire des expériences pratiques. Les matériels didactiques en chimie font généralement défaut, mais on se débrouille de façon artisanale pour les expériences qui exigent un laboratoire beaucoup plus perfectionné.

1.2.43. ENTRETIEN 43 : L'ENSEIGNANT DE COMPTABILITÉ ET INFORMATIQUE AU COLLÈGE MWANGA

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je m'appelle Simire Joséphine. Je suis licencié en sciences commerciales, administratives et informatiques de l'ISP Bukavu depuis 2008. J'enseigne au collège Mwanga le cours de comptabilité en troisième commerciale et administrative et l'informatique dans toutes les premières années, l'économie politique en cinquième commerciale, l'activité complémentaire en cinquième commerciale. J'ai cinq ans d'ancienneté. Avant de venir ici, je donnais les cours de correspondance commerciale, français, comptabilité, technique de commerce, activité commerciale ainsi que la législation à Virunga quartier. En premières années nous avons 60 élèves par classe, en troisième année, nous avons 45 élèves, et en cinquième année nous avons aussi 45 élèves par classe.

COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS VOS LEÇONS ?

Je prépare la leçon la veille, à la maison avant de me présenter devant les élèves. Pour préparer les leçons, je me sers de la prévision des matières, du programme national, des manuels scolaires, du calendrier scolaire, du journal de classe, des cahiers de cote, de devoirs, des interrogations et de la fiche de préparation. Quand j'arrive en classe, je fais une petite révision pour voir le prérequis des élèves. Après la révision, je passe à la leçon proprement dite. Pour la leçon proprement dite, avant d'annoncer la leçon, je dois utiliser le jeu de questions, afin de les motiver et les faire découvrir le sujet de la leçon. S'ils ne parviennent pas à trouver la leçon du jour, je l'annonce moi-même. Après l'annonce du sujet, j'expose la leçon en utilisant la méthode expo-interrogative. Avec le jeu des questions, je passe au contrôle de la compréhension de la leçon. Je pose des questions pour voir si les élèves ont compris ce que j'ai exposé. Si je trouve que les élèves n'ont pas bien compris la leçon, je reprends l'exposé. Si je trouve qu'ils ont assimilé la leçon, je passe à l'application, qui est une étape qui me permet de voir si les élèves ont assimilé la leçon. Après quoi, je passe à l'autoévaluation de la leçon. Si c'est une leçon de calcul, je donne deux ou trois exercices et fais passer les élèves au tableau. Si c'est une question à caractère littéraire, je le fais par le jeu des questions-réponses. Après la révision, c'est la motivation et l'annotation dans le journal de classe, suivi du développement de la leçon, puis le contrôle de la compréhension, et enfin l'application et l'autoévaluation. Cette dernière étape est faite par l'enseignant lui-même et consiste de voir si l'objectif a été atteint.

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE TU CHERCHES À ATTEINDRE QUAND TU ENSEIGNES ?

Les objectifs dépendent d'une leçon à une autre. Par exemple, si je vais enseigner une entreprise, je dois définir l'entreprise, donner le rôle de l'entreprise, les moyens de l'entreprise, et comme objectif, je dirai qu'à la fin de la leçon, je voudrais que mes élèves soient capables de définir l'entreprise, de donner le rôle de l'entreprise et les moyens de l'entreprise. C'est en fonction de cet objectif que je poserai des questions dans l'application. Quand j'enseigne, mon souci est que si pas tous les élèves sinon le trois quart des élèves réussissent la leçon. S'ils ne peuvent pas réussir tous, mais qu'au moins le trois quart réussisse.

COMMENT PROCÈDES-TU POUR QUE VOS ÉLÈVES ASSIMILENT LA LEÇON ?

Ils doivent déposer tout et suivre ce que j'expose. J'utilise le jeu des questions pour me rassurer s'ils ont compris ce que j'ai enseigné. Ils doivent être attentifs, c'est-à-dire ne pas déranger en classe et m'écouter quand j'enseigne. Pour aider ceux qui ont quelques difficultés de compréhension, je pose beaucoup de questions. Il m'arrive de leur donner aussi de petits travaux en classe.

SELON TOI, QU'EST-CE QUI MONTRE QUE LA LEÇON A RÉUSSI ?

Ce qui montre que la leçon a réussi c'est à partir de l'application. Parfois l'application peut être réduite à une interrogation. Je pose l'interrogation, je la corrige, cela me permettra de voir combien ont réussi et combien ont échoué.

1.2.44. ENTRETIEN 44 : L'ENSEIGNANT DE L'ÉLECTRONIQUE À L'INSTITUT TECHNIQUE DE GOMA. (EEITG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Moi c'est Bahati Muhirwa. Je suis ingénieur A1. Je donne cours à caractère électronique, notamment le schéma électronique et l'atelier électronique. C'est depuis l'année passée que je suis professeur à l'institut technique de Goma.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR ENSEIGNER VOTRE COURS D'ÉLECTRONIQUE ?

Au début de la leçon, je dis bonjour aux élèves et je fais un rappel sur la leçon passée. Après le rappel, c'est la motivation des élèves qui a comme but de les amener à découvrir la leçon du jour. Cette étape est suivie par l'annonce du sujet et le développement de la leçon, étape pendant laquelle on explique le sujet. Après avoir développé la leçon, je pose des questions aux élèves pour voir s'ils ont compris la matière. Si je trouve que les élèves ont compris, je tire la conclusion et je fais la synthèse de la leçon suivie, quelques fois de l'interrogation.

1.2.45. ENTRETIEN 45 : L'ENSEIGNANT DE L'INFORMATIQUE À L'INSTITUT TECHNIQUE DE GOMA (EITG)

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

Je réponds au nom de Ntaremwwa Luc. Je donne des cours d'informatique. Je suis licencié en pédagogie appliquée, option informatique et gestion des entreprises, de l'ISP Bukavu en 2006. Après avoir obtenu ma licence, j'ai enseigné au collège Saint Paul à Bukavu avant de venir enseigner à l'institut Maendeleo non conventionné en 2008. Je donne des cours d'informatique de la première année jusqu'en sixième année.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS LE COURS D'INFORMATIQUE ?

Pour le cours d'informatique, il est composé de deux parties : la partie théorique et la partie pratique. La partie théorique se fait en classe et se donne comme tant d'autres leçons. Au début de la leçon d'informatique, je me présente devant les élèves, j'introduis la leçon par un petit rappel sur la matière précédente, à travers le jeu de questions-réponses, je passe à la motivation de la leçon, après quoi j'annonce le sujet du jour et je me propose la méthodologie à suivre où je commence par l'exposé de la matière suivi des synthèses partielles, à travers les questions-réponses pour vérifier si les élèves sont en train de me suivre. Je formule le résumé que les élèves notent dans leurs cahiers et je passe à l'application pour clôturer la leçon. Cette manière d'enseigner concerne la théorie. Lors de la pratique, je mets les élèves devant l'outil informatique, vu le nombre élève par rapport à la disponibilité des appareils, je les mets en groupe et je leur montre comment utiliser l'outil informatique, comment réaliser une tâche, *etc.*

QUELS SONT LES OBJECTIFS QUE VOUS VOUS ASSIGNEZ DANS VOTRE COURS D'INFORMATIQUE ?

Les objectifs sont divers selon les degrés. C'est par rapport au thème à développer que je dois me fixer un objectif. Globalement, l'objectif cadre avec la manipulation : « que l'élève arrive à manipuler l'ordinaire en se servant d'un système quelconque d'application ou d'un logiciel quelconque, selon différents degrés parce que en première année, il y a l'informatique générale, en deuxième et en troisième, on aborde le système d'exploitation, et cinquième et en sixième années, on exploite les logiciels ». Comme objectif spécifique, on peut dire, par exemple, qu'il faut qu'à la fin de la leçon, l'élève arrive à distinguer les différents outils qui constituent la structure matérielle de l'ordinateur, comment identifier les unités d'entrées et de

sorties, *etc.* Au sujet de la leçon sur l'enregistrement d'un document, l'objectif spécifique peut être celui-ci : « que l'élève arrive à démarrer l'ordinateur et à créer un document avec l'application microsoft word et à créer son propre fichier et le placer dans un répertoire quelconque et à ouvrir le fichier qu'il a lui-même créé ».

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT CES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ?

Je les y aide en disponibilisant l'informatique. Comme c'est un cours technique, souvent quand on n'a pas le matériel avec, c'est vraiment difficile ; mais avec le matériel que nous avons ici à notre disposition, ça nous permet d'aider nos élèves à apprendre ce cours. À l'aide de ces outils informatiques, les élèves s'en sortent bien. Pour un cours théorique, nous prenons par exemple l'historique des ordinateurs. Dans ce cours, je veux que les élèves sachent l'historique des ordinateurs, l'informatique a évolué. Pour le savoir, nous utilisons des questions, des exemples, des illustrations, des photos. Au niveau de la pratique, on remarque les élèves qui ont des difficultés d'assimilation. Nous leur donnons des cours de formation dans les après-midi.

COMMENT FAITES-VOUS L'ÉVALUATION DANS VOTRE COURS D'INFORMATIQUE ?

J'ai toujours évalué de deux manières : il y a des interrogations orales et écrites en classe et des interrogations pratiques où les élèves doivent produire un travail pratique qu'ils doivent mettre dans l'ordinateur et je les évalue. Notons aussi les devoirs, les exercices pratiques que j'évalue aussi. À la fin du semestre, faisons aussi des examens semestriels. Étant donné que les élèves n'ont pas le même niveau, j'en tiens compte lors de la composition des questions d'examens : 25 % des questions de réflexion, 50 % des questions moyennes et 25 % de questions très faciles pour les élèves qui traînent le pas.

1.2.46. ENTRETIEN 46 : L'ENSEIGNANT DES SCIENCES SOCIALES ET DE DROIT À L'INSTITUT MIKENO NON CONVENTIONNÉ

VOUDRIEZ-VOUS VOUS PRÉSENTER ?

On m'appelle Mastaki Innocent, j'ai une licence en sciences politiques et administratives. Je suis enseignant ici à Maendeleo non conventionné depuis 2007. Je donne les cours des sciences sociales, de trois à sixième années. Et aujourd'hui, je dispense le cours de droit depuis le départ du professeur qui avait la qualification en droit.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS VOS COURS ?

D'une façon générale chez-nous, en sciences sociales, nous partons des événements, parce que tout ce que nous étudions concerne pratiquement la société. Notre objectif est de former est de former les jeunes capables de s'impliquer dans la vie sociale, c'est-à-dire dans la société en générale. Pour faire comprendre nos leçons, nous recourons généralement aux événements que nous connaissons pour illustrer, annoncer et motiver une leçon. Je pars d'un événement et qui a de rapport avec ce que je vais enseigner et dès que les élèves sont capables d'identifier cet élément, de lui donner un nom, cela peut me permettre d'introduire le titre de la leçon au tableau. Les illustrations font partie aussi des stratégies. Lorsque vous parlez dans une leçon quelconque, vous illustrez en prenant des cas vécus d'une situation et nous aidons les élèves à s'adapter à la terminologie de sciences sociales. Pour ce qui est de la marche d'une leçon, quand nous arrivons en classe, je prends un cas concret et vécu, je donne un détail de deux à trois minutes, et dès que j'ai donné ce cas-là, alors j'invite les élèves à dire ce que je suis en train de dire, et ce qu'ils en pensent et moi, je retiens toutes les interventions des élèves. L'intervention qui est correcte qui me permet d'annoncer le sujet. Je mets le sujet de la leçon au tableau, les élèves le mentionnent dans le journal de classe, et après l'avoir mentionné, j'explique. Je commence l'explication et dès que j'arrive quelque part, je pose aux élèves des questions de compréhension : exemple, le cas que je viens d'expliquer vous rappelle quel cas que vous avez vécu ? Je laisse les élèves s'exprimer et moi je sais ce que je vais écrire au tableau. À partir de ce cas de l'élève, j'interviens j'explique la suite en m'inspirant de ce que l'élève a dit. Dans ce cours j'utilise la méthode expo-interrogative, qui est en fait la méthode active. Et en fait de compte, les élèves aident à formuler le résumé.

QUE SIGNIFIE MÉTHODE ACTIVE ?

J'appelle méthodes active celles qui permettent les interactions entre enseignant et apprenants. Je donne un exemple ou un modèle, les élèves réagissent en donnant aussi des exemples qui ressortent de la vie courante.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ATTEIGNENT LES OBJECTIFS QUE VOUS VOUS ÊTES ASSIGNÉS ?

En sciences sociales, nous enseignons des problèmes. Si c'est une leçon sur le plan de qualité, comment pouvez-vous vous présenter lorsque pareil cas arrive dans la société où vous êtes ? Ou alors quelle solution pouvez-vous proposer ? Par rapport aux objectifs, vous écoutez les élèves, nous faisons parler les élèves. Et parfois nous recourons aux sous-groupes ; après le travail en sous-groupes, nous faisons la mise en commun, et moi je dégage les éléments essentiels qui constituent la leçon.

COMMENT FAITES-VOUS L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES DANS VOTRE COURS DES SCIENCES SOCIALES ?

Dans notre cours, l'évaluation a deux formes : la première forme est théorique et la deuxième est pratique. Et aujourd'hui l'inspection insiste sur le caractère pratique. C'est-à-dire après avoir enseigné pendant un certain temps, il faut accompagner deux chapitres, par exemple, d'un travail pratique. Ce travail peut être écrit. Comme ceux qui m'ont devancé, je donne aussi des interrogations et des examens. Deuxième façon de faire c'est la professionnalisation de l'enseignement social. C'est-à-dire on enseigne les cours théoriques, mais dans la partie pratique, il y a la descente sur le terrain. Cela permet aux élèves d'être en contact avec la réalité et on les envoie dans les quartiers, dans les institutions, dans les bureaux de communes pour voir concrètement comment les faits se déroulent. Et à la fin de l'année, les élèves qui ont réussi ont accès au stage de trente jours ouvrables, et ceux qui entrent en sixième année mènent les enquêtes sociales sur les thèmes divers (la ville de Goma par exemple) à base des échantillons. Ce travail fait partie de l'évaluation. En quatrième c'est le stage (il s'agit des élèves qui entrent en cinquième). Les élèves de cinquième font des visites d'exploitation une fois toutes les deux semaines. Ils visitent une institution sociale et rédigent un rapport de visite et l'exposent devant les autres élèves et le professeur.

1.2.47. ENTRETIEN 47 : L'ENSEIGNANT DE LATIN ET DE PHILOSOPHIE À L'INSTITUT MONT GOMA (ELPIMG)

Je donne cours de sociologie en troisième, latin et philosophie en sixième années. J'ai un diplôme de licence en sociologie à l'université de Goma en 2008. Le nombre d'élèves de sixièmes années s'élève autour de trente, en moyenne.

COMMENT DISPENSEZ-VOUS VOS COURS DE PHILOSOPHIE ET DE LATIN ?

La démarche méthodologique est la même pour toutes les leçons : j'entre en classe, je révise la matière passée par la méthode interrogative ; je pose des questions et les élèves répondent. Cette étape de la leçon est brève ; elle ne peut pas prendre beaucoup de temps. Après la révision, je passe à la motivation de la leçon - qui est aussi brève - et je passe à l'annonce de la leçon du jour et le développement de la leçon qui se fait sous forme expositive et interrogative et qui dure une quarantaine de minutes. Je clôture le développement de la leçon par une synthèse de la leçon par des questions et réponses. La synthèse est suivie par l'application qui est la vérification pratique. L'application peut se faire par un petit exercice écrit ou même oral. La révision de la leçon prend 7 minutes, le développement de la leçon dure 32 minutes, l'application ne peut pas aller au-delà de 5 minutes et la prise du résumé dure 6 minutes. Normalement, une leçon prend 50 minutes. J'applique ce schéma pour l'enseignement des cours de latin et de sociologie. Je donne la philosophie un peu autrement. Je mets beaucoup d'accent sur la discussion. La finalité de la discussion dans le cours de philosophie est d'ouvrir les élèves à une maturité intellectuelle. Le latin se base sur la traduction des textes, en passant par l'analyse. Nous analysons le texte, la morphologie ou la forme des mots, la structure littéraire du texte et la traduction.

QUELS SONT VOS OBJECTIFS ?

En enseignant le latin, je veux que, d'une façon globale, aider les élèves à bien s'exprimer. Le latin renforce la maîtrise de la langue française. La philosophie favorise la maturité intellectuelle. La sociologie permet aux élèves de comprendre ce qui se passe dans la société.

COMMENT PROCÉDEZ-VOUS POUR QUE VOS ÉLÈVES ASSIMILENT VOS LEÇONS ?

On ne peut pas réussir à 100 %. Dans mes leçons, je privilégie la participation. Une leçon où on privilégie, on peut arriver à au moins 85 % de réussite. C'est au moment de l'élaboration

de la synthèse et à l'application qu'on se rend compte que la matière a été assimilée. Pour ce qui est du latin j'utilise la méthode expo-interrogative. Par cette méthode, on ne fait pas l'enseignement magistral ; on fait participer les élèves. Aux élèves en difficultés, je donne des devoirs à domicile.

COMMENT FAITES-VOUS L'EVALUATION DANS VOS COURS ?

L'évaluation dans mes cours se fait par des interrogations orales ou écrites, des devoirs, des examens à deux fois par an. Je corrige les travaux et je donne des notes.

ANNEXE 2 SYNTHÈSE DES ENTRETIENS

2.1. LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN RDC

En RDC, il existe des écoles publiques, conventionnées, privées agréées et privées non agréées. Les écoles publiques, qu'on appelle les écoles de l'État, sont gérées directement par l'État par le biais de la sous-division. Les écoles conventionnées appartiennent aussi à l'État. Mais elles sont gérées par les confessions religieuses (catholiques, protestantes, islamiques, kimbanguistes, adventistes...) en suivant les directives de l'État. C'est dans ce cadre qu'elles sont subsidiées par l'État. Les écoles privées agréées sont reconnues par l'État et autonomes sur le plan financier. Les écoles privées non agréées ne sont pas reconnues par l'État et ne reçoivent de l'État aucun service, comme par exemple l'encadrement pédagogique, les frais de fonctionnement, les salaires des enseignants, les pièces scolaires (certificat, diplôme d'État, *etc.*). (ent. 6 p. 36). Excepté les écoles privées non agréées, toutes les écoles sont gérées par le Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. Ce ministère intervient dans les écoles à travers les services suivants : le SECOPE (qui s'occupe de la paie des enseignants), le SERNI (service national d'identification), la Division de l'enseignement et l'Inspection de l'enseignement. (ent. 6, pp. 34-36).

2.1.1. LA DIVISION DE L'ENSEIGNEMENT

Le *proved* (directeur de l'éducation au niveau provincial) supervise la division de l'enseignement et est le représentant du Ministère de l'Éducation au niveau provincial pour des questions d'ordre administratif... : vulgariser les circulaires qui proviennent du Ministère National de l'Enseignement Primaire, Secondaire et initiation à la Nouvelle Citoyenneté, sanctionner les enseignants en cas de méconduite ou d'incompétence au travail, l'agrément des écoles. Le *proved* a des conseillers, notamment celui qui est chargé de l'orientation scolaire, un chef du personnel, un chargé du service pédagogique, *etc.* (ent.6, p. 34).

2.1.2. L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT

« L'inspection de l'enseignement a comme attributions le contrôle, la formation et l'évaluation pour voir si les acquis de la formation sont bien maîtrisés. Tout inspecteur a le devoir de contrôler, de former et d'évaluer. Le responsable de l'inspection nationale de l'enseignement c'est l'inspecteur principal national de l'enseignement. Le responsable de l'enseignement au niveau provincial c'est l'inspecteur principal provincial (IPP) » (ent. 6, p. 34). « Il a sept adjoints chargés de l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'évaluation, la formation, les titres scolaires et l'enseignement technique » (ent. 14, p. 77), « qui sont eux aussi suivis par les inspecteurs chefs de *pool* et enfin les inspecteurs itinérants ». (ent. 7, p. 43).

2.1.3. L'INSPECTEUR CHEF DE POOL

Un *pool* est un regroupement de plusieurs écoles, conventionnées et non conventionnées, ayant un responsable, l'inspecteur chef de *pool*, qui collabore avec les inspecteurs itinérants. Il s'occupe de l'encadrement pédagogique du personnel enseignant en collaboration avec les inspecteurs itinérants attachés au *pool* qu'il supervise. L'encadrement pédagogique du personnel enseignant consiste à vérifier si les enseignants font bien leur travail, si les responsables des écoles organisent la formation des enseignants. Au niveau administratif, il veille à la collaboration entre les chefs d'établissements et les autres organes comme les comités des parents, le conseil de gestion, le gouvernement des élèves. Au niveau financier, Il veille à la bonne gestion des fonds qui viennent de l'État pour le fonctionnement de l'école et de la prime que les parents donnent pour suppléer au salaire modique que l'État accorde aux enseignants. (ent. 14, p. 77).

2.1.4. L'INSPECTEUR ITINÉRANT

« Un inspecteur itinérant est un inspecteur qui passe dans les écoles pour voir les activités qui s'y passent. C'est-à-dire il doit contrôler les activités pédagogiques dans des écoles. [...]. À part le contrôle, il doit aussi former les chefs d'établissements, les enseignants [...] et il doit faire l'évaluation ». (ent. 7, p 43)

Il existe la relation de collaboration entre l'inspection de l'enseignement et les écoles publiques, conventionnées et privées et agréées.

2.2. LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

2.2.1. L'IMPORTANCE

Elle est nécessaire pour une remise à jour de tous les enseignants et pour d'autres, elle est utile pour une remise à niveau de ceux qui ont des lacunes méthodologiques, scientifiques et professionnelles. Cette formation de mise à jour vaut la peine compte tenu de l'évolution de la science et de la technologie.

Selon les responsables des écoles secondaires que nous avons contactés, certains professeurs n'ont pas de compétences requises pour enseigner efficacement. Il y en a qui présentent des lacunes sur le plan méthodologique et d'autres sur le plan scientifique. Ceux qui ont des lacunes en méthodologie sont ceux qui ne maîtrisent pas les méthodes d'enseignement. C'est le cas de ceux qui n'ont pas été à l'institut supérieur pédagogique qui, normalement, donne aux étudiants une formation sur les méthodes d'enseignement adaptées aux écoles secondaires. Ceux qui ont de difficultés sur le plan scientifique sont ceux qui ne maîtrisent pas le cours qu'ils enseignent. Cet intervenant en a parlé longuement dans son entretien (ent. 13, p. 71).

Les interventions suivantes se situent dans ce cadre. Pour la première « il y a des professeurs non qualifiés en ville ; par exemple des gens qui enseignent le français alors qu'ils ont fait la philosophie ; j'ai même vu un agronome enseigner le français ; il y en a qui ont des diplômes de graduat et de licence mais qui ont des lacunes sur le plan méthodologique. » (ent.17, p. 93).

Le seconde déplore la présence dans les écoles secondaires de plusieurs nouveaux enseignants qui ne sont pas suffisamment formés pédagogiquement pour fournir un enseignement de qualité. « Plusieurs enseignants sont des nouveaux. Les anciens ont presque disparu ; ils se sont lancés là où il y a de l'argent. Ceux qui arrivent sont nouveaux et ne sont pas suffisamment rodés en matière pédagogique des écoles. Nous constatons que plusieurs n'ont pas fait l'ISP. Ils n'ont pas la formation pédagogique pour encadrer les élèves ». (ent. 1, p. 10). Cette même difficulté est vécue dans les écoles secondaires protestantes. Les responsables des écoles conventionnées protestantes déplorent le fait que la présence des enseignants sous-qualifiés, qui sont encadrés par des qualifiés (ent. 4, p. 25). Ce responsable d'école reconnaît aussi que le problème majeur de l'enseignement en RDC repose sur la sous-

qualification de nos enseignants. « La difficulté que nous avons dans nos écoles repose sur le fait que beaucoup de professeurs n'ont pas fait la pédagogie et accusent des lacunes en méthodologie. » (ent.23, pp. 124-125). Un intervenant explique ces lacunes à partir des cas concrets qu'il a observés lors des visites de classe. « Par exemple, je viens d'assister au cours de géographie en première année, j'ai constaté que le professeur s'est exprimé très longtemps, pendant plus de quarante minutes. Nous avons affaire aux élèves qui viennent de l'école primaire et qui ne sont pas encore habitués au rythme du secondaire. Quand je vais m'entretenir avec lui, je vais lui demander d'essayer de sectionner ; on explique peu et on écrit peu ; quand la matière devient très abondante, cela fatigue les élèves. On ne peut pas enseigner en première année comme si on avait affaire aux élèves de la sixième année. Ce sont deux auditoires différents. Il faut tenir compte de la maturité et de la capacité de rétention des élèves. Hier j'ai assisté à une leçon de mathématique, j'ai trouvé que pour une classe de cinquante élèves, le professeur s'adressait à ceux qui occupent les premiers bancs. Les élèves de derrière étaient distraits ; il y en a qui complétaient leur journal de classe alors que ce n'était pas le moment, ou qui dérangent ; d'autres copiaient le résumé d'histoire alors qu'on était dans le cours de mathématiques. À la fin de la leçon, j'ai dit au professeur que quand on enseigne, il faut être mobile, il faut passer dans les rangs pour voir ce que vos élèves font. Cela permet de suivre tous les élèves. Le professeur doit s'adresser à tous les élèves et non seulement à ceux qui sont devant. À la longue les élèves risquent de cultiver une certaine antipathie et peuvent se dire : "le professeur ne s'adresse qu'à ceux qui sont devant, nous, nous ne sommes pas concernés". Il existe aussi des professeurs qui parlent beaucoup mais qui ne se préoccupent pas de voir si les élèves ont compris la leçon. Or en cas de non assimilation, de tels professeurs sont obligés de reprendre la matière. Je viens de visiter un professeur tout à l'heure. Il y a quatre semaines que nous avons commencé l'année scolaire. Il dispense onze cours mais je n'ai trouvé que trois travaux dans son cahier de questionnaire et pourtant il n'est pas tombé malade et ne s'est pas absenté pendant ces quatre semaines. Ceci dénote de la paresse de sa part. Il interroge sur la matière vue pendant quatre semaines. La matière devient trop abondante pour une interrogation. Je préfère que l'enseignant interroge régulièrement, après deux séances, par exemple. Par contre, l'enseignant que j'ai visité aujourd'hui de 8 h à 9 h a donné plus de six travaux, en deuxième année, alors que l'autre n'a rien donné comme travail. Nous trouvons chez certains professeurs la lenteur, la paresse et la nonchalance. Quand un professeur interroge régulièrement, les élèves étudient régulièrement parce qu'ils savent que chaque fois que l'enseignant arrive il peut les interroger, étant donné que les interrogations se font à l'improviste, hormis l'interrogation générale ». (ent. 17, p.90). En complément, le directeur

des études d'une école secondaire énumère aussi des lacunes constatées chez les professeurs de son école, en ces termes : « Les lacunes que nous avons constatées sont telles que sont rares les enseignants qui essaient de changer et d'agir en fonction des remarques. Souvent les autres ne changent pas. Il nous est arrivé maintes fois de dire à un professeur après la visite de classe : « telle étape n'a pas été suivie ». Curieusement, lors de la prochaine visite, on constate la même erreur et cela se répète plusieurs fois. On comprend qu'il y a plusieurs paramètres qui font qu'ils ne changent pas. Mais aussi il y a un autre problème : les nouveaux professeurs, qui sont recrutés ces derniers temps, malgré leurs grands titres et leurs grandes qualifications qui sont même impressionnantes, leur niveau est extrêmement bas. Je me demande si dans la génération à venir il y aura des gens qui pourront tenir pour orienter les autres. La formation qui est donnée dans ces fameuses universités ne sert pas à former les jeunes mais à les détruire. Ils viennent de là avec un niveau très bas, si bien que les jeunes ne savent même pas écrire une demande d'emploi. (ent. 20, p. 106). Pour sa part, le coordinateur adjoint des écoles conventionnées catholiques signale la méconnaissance des méthodes pédagogiques modernes comme aussi une lacune qu'accusent nos professeurs. Cette idée est développée à travers les phrases suivantes : « Mais ce que nous constatons est que nos professeurs procèdent toujours à ces méthodes frontales. Ils se considèrent comme étant les possesseurs de la matière, ils viennent en classe pour dispenser la matière sans tenir compte de ce que l'élève possède afin de pouvoir exploiter ce qu'il a. Les méthodes dites actives et participatives ne sont pas tellement d'application surtout pas dans les écoles secondaires. Il y a beaucoup à faire ; il nous faudrait beaucoup de recyclages pour pouvoir les encadrer dans ce domaine. Au niveau du primaire, par-ci par-là, les enseignants essaient de mettre en application les méthodes actives et participatives » (ent.1, p. 11).

2.2.2. LE SERNAFOR

« Le SERNAFOR est le service national de formation. Il est organisé dans les écoles secondaires comme un *forum* d'échange entre les professeurs sur les difficultés qu'ils rencontrent sur le plan méthodologique et scientifique, *etc.* C'est à travers ce *forum* qu'on rode les plus jeunes professeurs. Il est organisé une fois par semaine. L'école est une cellule de base dont le préfet des études et le directeur des études sont les premiers responsables. Car ce sont eux qui sont chargés de la formation des enseignants. Au moment du SERNAFOR, les enseignants se regroupent par filière d'études (mathématiques, français, anglais, *etc.*). Personne n'a cours

pendant cette séance de SERNAFOR. Ceux qui éprouvent des difficultés au niveau du programme ou pour enseigner tel ou tel chapitre se font aider par leurs collègues les plus doués » (ent. 25, p. 132). Cette idée est renforcée par le chef de *pool* de Goma, à travers ces termes : « dans chaque école il y a ce qu'on appelle la cellule de base, qui est constituée par des unités pédagogiques. Les professeurs de Français, par exemple, d'une école constituent une unité pédagogique. Ils ont au moins une heure d'échange par semaine pour essayer de voir ce qui pourrait être amélioré dans leur unité pédagogique. Ils font rapport de ce qu'ils ont fait au responsable de l'école. Celui-ci envoie, à la fin du mois, ce rapport à l'inspecteur principal chargé des formations et réserve copie au responsable du *pool*. À travers ces unités pédagogiques, les enseignants se forment eux-mêmes. Ceux qui sont plus expérimentés sur le plan pédagogique, méthodologique et scientifique encadrent les autres ou bien ceux qui sont plus informés aident les autres à avoir le même niveau. L'encadrement scientifique est en rapport avec la matière elle-même ». (ent. 14, p. 77). « Pendant les séances de SERNAFOR (service national de formation), [...], les professeurs se regroupent selon les unités pédagogiques : les qualifiés en mathématiques ou en français par exemple forment, au sein de ces unités pédagogiques, ceux qui ne sont pas qualifiés dans ces disciplines spécifiques. Ce qui se fait dans les unités pédagogiques précitées, se fait également dans celles de géographie, d'anglais, d'histoire, *etc.* il y a une unité pédagogique pour chaque discipline ». (ent. 4, p. 26). Un directeur des études fait part de l'existence d'une certaine collaboration entre les unités pédagogiques de différentes écoles secondaires : « les professeurs d'une unité pédagogique peuvent même rencontrer des unités des autres écoles, faire une certaine confrontation s'il y a un problème commun. Ils peuvent consulter leurs collègues et ainsi ils peuvent trouver une solution idoine ». (ent. 20, p. 108). Les interventions qui suivent se penchent sur le contenu des séances de formation au SERNAFOR. En général, selon un intervenant, « au SERNAFOR, leurs discussions portent sur les problèmes qu'ils éprouvent en classe. Ils échangent sur les expériences en tenant compte des difficultés rencontrées. J'ai visité dernièrement un enseignant nouveau engagé ; j'ai compris qu'il a des difficultés pour élaborer une fiche de préparation, je lui ai montré, après la visite de classe, comment remplir la fiche de préparation et le journal de classe ; et lors du SERNAFOR qui a suivi, j'ai demandé au président du SERNAFOR d'organiser des formations sur le remplissage des documents pédagogiques ». (ent.16, p. 85). Selon le préfet de Mikeno non conventionné, « dans chaque unité pédagogique se trouve un encadreur, c'est-à-dire un enseignant chevronné en matière d'enseignement, qui a fait beaucoup d'années d'enseignement et coté parmi les meilleurs enseignants. C'est lui qui organise des séances de formation sur par exemple, le remplissage du journal de classe et de la

fiche de préparation ». (ent. 18, p. 97). Pour le directeur des études de Mikenon conventionné, « la formation au SERNAFOR porte par exemple sur la fiche de préparation, la leçon (la définition et la nécessité d'une leçon, comment préparer une leçon, les éléments constitutifs d'une leçon, *etc.*) parce qu'on peut enseigner une leçon sans pour autant connaître ce qu'est une leçon. La fois passée j'ai parlé aux professeurs des styles d'enseignements dans une unité pédagogique des sciences commerciales, où j'ai parlé des jeux. Dans le cours de comptabilité, un enfant peut être caissier, un autre gérant, un autre comme client, un autre comme fournisseur ; et alors lors de cette opération, il y a un sujet qui est en train d'être enseigné en classe, lors de ces jeux-là, l'enseignant peut emmener ses élèves à pouvoir montrer comment ces opérations s'effectuent dans un circuit économique. Par ces jeux, les élèves peuvent comprendre la matière. Ça c'est un exemple typique qui montre comment enseigner une leçon en sciences commerciales. Pour le cas des sciences sociales, je dis aux professeurs pendant les SERNAFOR, qu'il faut définir l'animateur comme leader d'une population quelconque. Créer un jeu avec un leader et le peuple peut aider les élèves à comprendre la leçon. Parce que cet exemple visualise la population dans son ensemble. » (ent. 19, p. 102). Dans le même cadre, le préfet de l'ITIG affirme ce qui suit : « l'année passée la formation a porté sur la prévision des matières. Parce qu'on s'est rendu compte que beaucoup de professeurs ne savent pas faire une bonne prévision des matières. Ils n'arrivent pas au bout, parce qu'ils sont étendus dans leurs explications. Et à deux reprises, les professeurs ont suivi une formation en informatique. Alors nous nous sommes rendu compte que les élèves sont plus avancés en informatique par rapport aux professeurs et nous nous sommes dit qu'il faut que les professeurs suivent la formation en informatique. C'est à partir de 2014-2015 que nous avons commencé la formation des professeurs ». (ent. 23, pp. 124-125). À l'Institut Saint-Joseph, les professeurs ont l'habitude de suivre, chaque début de l'année, une formation sur l'analyse des programmes - le programme étant présenté de façon vague, il faut savoir tirer ce qui est essentiel -, la façon d'élaborer la fiche de préparation, de fabriquer le matériel didactique et de synthétiser le plan du cours, lorsqu'ils trouvent que le plan est vaste. Au courant de l'année, « il y a de fois où la formation porte sur la méthodologie, sur la marche générale d'une leçon, qui est définie comme suit : le prérequis, la motivation, la leçon proprement dite pour finir par la synthèse et l'application ». (ent. 25, p. 132).

2.2.3. *LES RENCONTRES INSPECTORALES*

➤ Une remise à niveau :

Outre le SERNAFOR qui est organisé à l'école par les préfets des études et les professeurs, les inspecteurs de l'inspection provinciale ainsi que les conseillers pédagogiques organisent aussi dans les écoles des sessions de formation de remise à niveau pour les professeurs de leur discipline, présentant des lacunes comme celles qui ont été énumérées plus haut. Ceci revient à dire que les professeurs en difficultés d'ordre méthodologique ou scientifique, sont aidés par leurs collègues expérimentés, lors du SERNAFOR et par les inspecteurs. La directrice de l'institut Bakanja nous livre ce témoignage : « juste à la rentrée, l'inspecteur des sciences commerciales a formé les professeurs de commercial, celui d'histoire et de géographie est passé former les professeurs d'histoire et de géographie la semaine passée. Juste à la rentrée, les conseillers de la coordination catholique ont organisé des séances de formation sur la façon de préparer la répartition commune du cours de français pour les professeurs de français de premières et de deuxièmes années, et les professeurs de mathématique même. C'est pour essayer de voir comment dans nos écoles catholiques ici on peut suivre les examens d'évaluation. » (ent. 21, p.198). Le directeur des études de l'institut Maendeleo trouve que « les séminaires de formation organisés par l'inspection demeurent même insuffisantes. On peut en avoir pour deux ou trois cours, en tout cas pas dans tous les domaines. Pour cette année écoulée, il y en a eu seulement quatre » (ent. 20, p. 108). L'inspecteur itinérant en anglais, montre comment il organise la formation de remise à niveau des professeurs d'anglais : « si l'enseignant a commis des lacunes d'ordre pédagogique, je lui apprends la démarche d'une leçon (la leçon commence normalement par le *brainstorming*, puis la motivation, la révision, la leçon proprement dite, la synthèse, enfin l'application, et voilà). Si je trouve que les lacunes sont d'ordre méthodologique, je forme l'enseignant concerné sur la méthodologie de l'enseignement. Si elles sont d'ordre scientifique, c'est-à-dire que l'enseignant ne connaît pas la matière - il est en train d'enseigner la grammaire et cette grammaire, il ne la maîtrise pas convenablement, ce qui est très grave quand on ne connaît pas la matière -, je lui apprends la leçon telle qu'elle doit être donnée. Cette situation se trouve surtout dans les écoles de l'intérieur qui n'ont pas de professeurs qualifiés (pas de licencié, de gradué...). Ils utilisent de petits cahiers en

lambeaux (quelqu'un a enseigné ce cours il y a longtemps, il prend le même cahier ; c'est ce même cahier qui circule ; si le premier avait enseigné des hérésies, ces hérésies vont continuer heu... Je corrige cette matière-là. Si de telles erreurs sont commises par les enseignants des écoles avoisinantes, je les mets ensemble et leur donne une formation » (ent. 7, pp. 45-46). Les autres inspecteurs procèdent de la même façon pour les professeurs lacunaires dans leurs disciplines. Cette réalité est corroborée par l'inspecteur de l'enseignement secondaire, qui affirme que : « si on trouve que deux ou trois professeurs de géographie n'arrivent pas à assimiler la matière, on voit comment boucher ces failles-là. On voit si le professeur a suivi la méthodologie jusque à la fin. Si on trouve qu'il y a une faille à ce niveau-là, il faut absolument engager une formation. C'est ce qui nous intéresse dans ce sens-là. » (ent. 11, p. 66)

➤ Les innovations pédagogiques :

En plus des sessions de remise à niveau pour les professeurs qui accusent des lacunes sur le plan méthodologique ou scientifique, les inspecteurs d'enseignement organisent aussi des « séminaires de formation [...] quand il y a des innovations dans le système de l'enseignement ». Cette expérience de l'inspecteur itinérant de l'anglais se situe dans ce contexte : « bientôt, nous allons faire la descente sur le terrain pour apprendre aux professeurs la nouvelle méthodologie de l'anglais, car elle a beaucoup changé. Nous allons centrer la formation sur les méthodes actives et participatives. Ces méthodes exigent que dans une même leçon, que ce soit la grammaire, le vocabulaire, il doit y avoir le *listening*, *speaking*, *writing* et *reading*. Dans une leçon d'anglais, les enfants doivent être privilégiés, il doit y avoir 70 % de chance de parler par rapport à l'enseignant. L'enseignant est là comme un guide. Les méthodes sont multiples. Il y a le *pair work* : un travail à deux, il y a le *group work* (les élèves de quatre, cinq, six discutent en groupe) et en discutant ils font des bruits. À part cette méthode, il y a le *problem-solving*, le débat, le *jig so* (jeu de réponses), le *roll play*. Dans le temps, pendant la leçon d'anglais, l'enseignant devait parler et l'enfant devait écouter et écrire. Cette méthode est révolue. Quand nous allons dans les écoles nous interdisons aux enseignants l'utilisation de cette méthode archaïque, qui empêche les enfants de parler. L'objectif de connaître une langue, c'est d'être en mesure de s'exprimer dans cette langue. Cepen-

dant, dans les écoles catholiques il y a des préfets conservateurs qui ne supportent pas les bruits issus de ces petits groupes de travail, qui sont considérés comme un dérangement. Quand les enfants font des bruits, le préfet des études pense que l'enseignant ne fait rien ; alors que c'est une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues, pas seulement l'anglais, mais aussi le français. Pour preuve, un enseignant du cycle d'orientation à l'institut Mwanga, qui avait l'habitude d'enseigner l'anglais selon la nouvelle méthodologie, a été chassé à la fin de l'année, au motif qu'il ne fait que des bruits en classe. C'était très regrettable, alors que moi j'avais dit que c'était ça la nouvelle méthodologie de l'enseignement. Dans les écoles conventionnées protestantes et non conventionnées où je suis passé, les préfets ont compris que l'enseignement de la langue a déjà changé. Les enseignants se soumettent aux nouvelles innovations » (ent. 7, p. 47). Dans ce cadre, l'inspecteur itinérant de biologie, organise aussi des séminaires de formation de biologie et cherche la documentation pour faciliter aux enseignants de biologie la compréhension de nouvelles notions introduites dans le programme du cours de biologie : « nous préparons de temps en temps des modules de formation. Par exemple pour la systématique des êtres vivants, les professeurs utilisent jusqu'à aujourd'hui l'ancienne systématique selon laquelle le monde vivant est formé de deux règnes : le règne animal et le règne végétal et pourtant il y a eu des innovations dans ce domaine. J'ai conçu un module sur la nouvelle classification des animaux. Il y a aussi de nouvelles notions qu'on a introduites dans le programme. C'est, par exemple, l'écologie en troisième année secondaire, la Croix Rouge et le secourisme en première année. Ces nouvelles notions n'ont pas de documentation. Je prépare des modules dont les professeurs de biologie se servent pour dispenser ces nouvelles notions aux élèves » (ent. 8, p. 50). Il a été introduit sur le programme de la section commerciale une nouvelle notion d'OADA qui, ces derniers temps, fait l'objet de session de formation pour les professeurs des cours commerciaux. La directrice de l'institut Bakanja nous en parle en long et en large : « ces derniers temps on parle d'OWADA pour les professeurs des cours commerciaux. Les inspecteurs les forment pendant quelques jours pour qu'ils puissent être à même de donner ce nouveau programme qui devra être inséré sur le programme et dans les nouveaux manuels. Avec la réforme actuelle, les machines seront remplacées par les ordinateurs. On demande aux écoles d'acheter des ordinateurs. L'État crée des réformes mais ne nous donne pas des outils dans certains cours. Ces formations se font pendant les grandes vacances, ou bien les vacances de Noël, de Pâques ou dans les après-midi pour ne pas déranger le programme des professeurs. Il y a

quelques jours nous avons suivi une session sur la bibliothéconomie : comment tenir la bibliothèque, conserver les livres et comment un bibliothécaire doit se comporter. Pour l'année scolaire, nous allons approfondir l'approche rédemptrice : aider la personne à se sauver elle-même en intensifiant la formation sur l'agriculture, sur l'écoute » (ent.6, p. 38). Le préfet de l'institut Mikeno non conventionné souligne que « les thèmes de formation dépendent des besoins. La fois passée, il y avait une formation sur les statistiques. C'est un nouveau programme qu'on a introduit dans les écoles pour former les enseignants sur les statistiques. Il y a eu une formation sur un nouveau programme en mathématiques, qui a été animée par les spécialistes en la matière. L'informatique fait l'objet de la formation des enseignants, ces derniers temps. Dans notre école, tous les enseignants ont été formés en informatique, étant donné que notre école est dotée des ordinateurs. À la fin de la formation, ils ont reçu les brevets. » (ent. 18, pp. 97-98).

➤ L'approche par compétence et par objectif :

Il arrive aussi que les séminaires de formation avec des professeurs portent, selon l'inspecteur principal adjoint, sur l'approche par compétence et par objectif. Selon l'inspecteur principal adjoint, chargé de la formation : « la science évolue très vite actuellement et généralement les thèmes que nous développons auprès de ces enseignants sont liés justement à des innovations pédagogiques et souvent à des situations nouvelles qui sont créées et imaginées par l'État. [...]. Tous les manuels qui sont en train d'être composés pour le primaire et même de plus en plus pour le secondaire sont basés sur l'approche par compétence et par objectif. [...]. Dans l'ancien temps, l'enseignant assurait ses enseignements sans nécessairement définir correctement l'objectif qu'il devait atteindre. Actuellement, il est demandé que pour chaque leçon donnée, l'enseignant se fixe un objectif. Et cet objectif doit être communiqué même aux élèves, de sorte qu'à la fin de la leçon, les élèves eux-mêmes peuvent savoir si l'objectif a été atteint. S'il n'a pas été atteint, l'enseignant doit essayer de suivre de très près les élèves qui n'ont pas compris la leçon et doit prévoir des séances pour justement aider ces élèves à remonter la pente » (ent.12, p. 68). Un autre inspecteur explique l'approche par compétence de cette façon : « selon l'approche par compétence, l'enfant doit se servir de ce qu'il apprend dans sa vie quotidienne. Si le maître apprend à l'enfant la conjugaison des verbes être et avoir, c'est pour qu'il s'en serve quand il s'exprime. S'il apprend les notions de

mathématiques, c'est pour qu'il soit en mesure de résoudre certains problèmes. Dans ce cadre, l'objectif n'est pas celui d'apprendre une matière avec le simple plaisir d'apprendre. Il s'agit d'apprendre pour la vie. Cette approche favorise un apprentissage pour la vie.» (ent. 9, p. 56). Pour l'inspecteur principal adjoint, ces deux approches sont basées sur les méthodes actives et participatives. L'enseignant doit s'assurer que l'élève participe. Actuellement, les enseignants ne sont plus considérés comme ceux d'antan qui se prenaient pour les seuls possesseurs de la science, de la matière et qui la communiquaient aux élèves sans que ces derniers interviennent. De nos jours, c'est l'élève qui doit construire ses connaissances. (ent.12, p. 68). L'inspecteur chargé de l'enseignement secondaire complète le point de vue précité en soulignant que « les méthodes actives et participatives, qui marquent l'évolution de la pédagogie, mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Donc l'enfant ne vient pas à l'école *tabula rasa*, parce qu'il a des connaissances à partir desquelles il peut élaborer ses apprentissages lors d'une leçon. » (ent. 11, p. 66).

➤ La gestion d'une école et la gestion d'une classe :

La formation sur la gestion d'une école concerne les chefs d'établissements, tandis que le séminaire sur la gestion d'une classe concerne les professeurs. La gestion d'une école porte sur les instructions qui réglementent l'organisation de l'école, comme par exemple le plan opérationnel, (ou le plan des activités), l'élaboration d'une prévision, *etc.* La gestion d'une classe porte sur les activités à mener pour conduire une leçon. Il s'agit de l'utilisation des documents pédagogiques, la connaissance de ses élèves, la vérification régulière de leurs présences à partir des registres, la préparation et la transmission de la matière, l'usage de plusieurs activités d'évaluation pour se rendre compte de la maîtrise de la leçon, la définition des objectifs à atteindre, l'utilisation des activités d'interactions entre élèves-élèves, enseignant-élèves, *etc.* (ent.9, p. 57).

➤ La participation des élèves à la leçon :

Selon le directeur des études dans une école secondaire « faire participer les enfants veut dire ceci : vous dispensez un cours donné, vous posez des questions, les enfants répondent aux questions, même ceux qui sont curieux posent des questions en rapport à la

leçon, c'est une leçon où tous les enfants participent par des réponses. » (ent.22, p. 115). Selon ce même intervenant, « un bon professeur est celui qui prépare ses leçons. Il y a plusieurs façons de préparer. Il y a d'abord une préparation mentale et une préparation sur une fiche. Pourquoi une préparation mentale ? Il n'est pas obligé d'être accroché à ses fiches de préparation. Mentalement, il a l'ossature, le bagage, la matière à donner. Et il doit la dispenser sans s'accrocher à sa fiche. Un bon professeur doit avoir tous ses documents en ordre, son cahier de cote, dans lequel sont inscrits les points des enfants, son journal de classe, qu'il remplit la veille de la leçon, ses fiches de prévision qu'il remplit une fois que la matière a été dispensée. Il doit avoir aussi des livres de référence ; la matière ne vient pas du néant. Un bon professeur doit préparer ses leçons et avoir ces documents pédagogiques et doit faire participer ses élèves à la leçon par l'échange, le *feed-back* avec ses élèves. » (ent. 22, pp. 117-118). Selon Lula « faire participer les élèves à la leçon c'est poser des questions, formuler le résumé avec les enfants. Cela permettra aux élèves d'intérioriser ce qu'ils ont appris. » (ent. 24, p. 128).

➤ Des thèmes variés :

La formation des enseignants porte aussi sur les thèmes variés, entre autres sur l'éducation à la paix et la violence sexuelle - car nous sommes dans une région conflictuelle -, la gestion d'une école pour les directeurs d'écoles, la gestion d'une classe s'agissant des enseignants et des apprenants. (ent. 11, p. 64). À cette liste s'ajoutent « le respect des instructions, les méthodes pédagogiques, les méthodes actives et participatives, l'utilisation des matériels didactiques, l'importance des points scolaires, les organes de gestion dont le conseil des parents, le conseil de discipline, *etc.* » (ent. 4 pp. 24-25). Dans cette même rubrique, nous pouvons mentionner aussi « l'école assainie, la bonne gouvernance [...] la redynamisation des unités pédagogiques, [...], l'utilisation des matériels du laboratoire *etc.* » (ent. 9, p. 55).

➤ Les rencontres pédagogiques et rencontres administratives :

« Il existe d'autres occasions de formation. On peut citer, par exemple, les réunions pédagogiques qui se tiennent après une série de visites pédagogiques pour partager avec les professeurs ce qu'on a constaté pendant les visites de classe. Des fois, les réunions

pédagogiques portent aussi sur les documents pédagogiques, la discipline à l'école, le rôle du titulaire de classe. Ce dernier est considéré comme le père de la classe, c'est-à-dire, celui qui est sensé résoudre les problèmes qui se posent dans une classe, qui calcule les points, s'occupe de l'encadrement moral des élèves et en collaboration avec le directeur de discipline donne l'appréciation aux élèves. » (ent.17, p. 92). « À côté des réunions pédagogiques, nous pouvons mentionner des réunions administratives [...] Ce sont des réunions au cours desquelles nous communiquons aux professeurs des normes administratives portant par exemple sur le nombre des jours de congé pour le déménagement, pour la maternité, pour le deuil, *etc.* Il faut que les professeurs soient informés, pour qu'ils n'en abusent pas » (ent.17, p. 92).

2.3. L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE

2.3.1. LES ÉTAPES D'UNE LEÇON SELON LES PRÉFET DES ÉTUDES

Il y a d'abord l'accueil des enfants, ensuite la motivation qui va souvent avec la mise en éveil. En troisième position viennent le titre de la leçon, qui normalement doit être découvert par les élèves à partir des questions du professeur, le développement de la leçon, la synthèse partielle, et enfin l'application. Le développement de la leçon se déroule de plusieurs façons : Il y a des leçons qui exigent des exposés entrecoupés par des questions. Mais aussi il y a la méthode active qui est utilisée dans des leçons où le professeur n'expose pas ; tout simplement, il donne le sujet et fait travailler les enfants. Il pose des questions aux enfants ; ces derniers posent aussi des questions aux professeurs ; parfois, si c'est un professeur qui est à la hauteur, il constitue en même temps le résumé avec les enfants. Les leçons comme l'histoire exigent la méthode expo-interrogative. Par contre, l'éducation civique et morale (ECM), certains sujets de la géographie exigent l'exposé ; pour l'application, le professeur pose des questions préparées à l'avance, qui doivent figurer sur sa fiche de préparation détaillée. Les enfants répondent aux questions ; et après l'application, si l'enseignant a bien géré son temps, ils font la correction collective. Pour s'assurer que les enfants sont capables d'expliquer ce qu'ils ont mis sur papier. La partie introductive prend dix minutes, trente minutes pour le développement, et l'application dix minutes. Au total, la leçon dure cinquante minutes. (ent. 15, p. 81). Selon le

directeur des études du collège Mwanga, « la leçon dure cinquante minutes. Elle commence par la révision de la matière vue. Le professeur pose des questions sur la matière déjà vue. Mais s'il s'agit d'une nouvelle leçon, il y a une étape après la révision, que nous appelons la motivation. Il s'agit de petites questions qui permettent aux élèves de se retrouver dans le sujet. Quand nous visitons un enseignant, nous voyons s'il a fait le rappel de la matière passée, s'il y a la motivation et la présentation du sujet. Nous devons voir aussi si avant la fin de la leçon, le professeur a fait une petite synthèse. Il y a des leçons longues qu'on ne peut pas terminer dans cinquante minutes ; il faut les entrecouper par une synthèse partielle. À la fin de la leçon vient la synthèse globale » (ent. 22, pp. 116-117). La directrice du lycée Chemchem a le même schéma de la leçon que les autres : « bien enseigner veut dire suivre les étapes d'une leçon qui sont l'introduction dans laquelle se trouvent la révision, la motivation, l'annonce du sujet, le développement (l'analyse, la synthèse de la leçon) et enfin l'application ; à ce niveau on peut faire la synthèse et l'acquisition de la leçon » (ent. 24, p. 128).

2.3.2. LES ÉTAPES D'UNE LEÇON SELON LES PROFESSEURS

Les professeurs que nous avons interviewés suivent ces différentes étapes de la leçon avec quelques légères différences. Toute leçon, - que ce soit celle du français, des mathématiques ou de culture générale -, commence par la révision et se termine par l'application en passant par la motivation et le développement de la leçon. Pour appuyer cette idée, nous nous servons de quatre entretiens comme échantillons : un entretien de psychopédagogie, de français, de mathématiques, de chimie et de biologie. Ainsi, quand Bagalwa Fidèle enseigne les cours de didactique de discipline, de didactique générale et de pédagogie générale dans toutes les classes, il procède de la façon suivante : « comme dans toutes les leçons, la leçon de didactique ou de pédagogie a cinq parties : la première partie ou activité initiale. Dans cette partie, je fais un bref rappel, qui consiste en une révision de la matière précédente. Par ce rappel, je veux être rassuré que la matière vue antérieurement a été assimilée. Cela constitue une fondation sur laquelle je vais ériger une nouvelle matière. Après le bref rappel, je passe à la motivation par laquelle je montre l'importance de la nouvelle leçon. Dans ce cas, je montre aux enfants que la nouvelle leçon leur sera utile pour la vie future. Après cette phase, je passe à l'activité principale ou développement de la leçon (ou corps de la leçon ou leçon proprement dite). C'est dans cette partie que j'explique la leçon du jour de façon détaillée. J'explique, je pose des questions aux enfants, ces derniers répondent, je corrige quand c'est nécessaire, et

ainsi de suite. C'est à partir des réponses que les élèves me donnent que je construis progressivement le résumé. En didactique, il est dit qu'on n'a pas de temps pour le résumé. Cela veut dire que le résumé est construit progressivement au fur et à mesure que le maître enseigne. Après cette partie appelée activité principale, je passe à la troisième partie de la leçon qui est celle de la fixation et qui consiste à donner aux élèves le squelette ou la synthèse de la leçon. Dans la dernière partie, qui est le contrôle, je vérifie si ce que j'ai enseigné a été bien compris, bien assimilé par les élèves. Si la leçon a été comprise par les élèves je passe à la nouvelle leçon. Dans le cas contraire, cette leçon doit être reprise. (ent. 26, pp. 136-137). Selon un autre enseignant, le professeur de mathématiques et de technologie à l'institut de Goma : « je commence par la révision de la matière précédente. Je mets un exercice au tableau et je demande aux élèves de le résoudre pour voir s'ils ont assimilé la leçon. S'ils parviennent à le résoudre correctement, j'introduis la motivation de la nouvelle leçon. Très souvent, les élèves parviennent à donner le sujet de la leçon que le professeur va développer. Le développement de la nouvelle leçon se fait sous la forme expositive et interrogative. Je pose des questions et les élèves répondent. Cela me permet d'échanger avec les élèves. Pour que les enfants fixent ce que je viens d'enseigner, je donne des synthèses partielles. Par après, je donne la synthèse globale qui clôture le développement de la leçon. L'application est une étape qui vient à la fin de la leçon et se fait sous forme des exercices. Moi je résous le premier exercice. Les élèves le prendront comme modèle pour résoudre leurs exercices. Nous appliquons la méthode active et participative pour que chaque élève puisse passer au tableau résoudre un exercice. Je termine la leçon en donnant aux élèves un devoir à domicile. En corrigeant le devoir, cela me permet de voir si les élèves ont assimilé la leçon » (ent. 39. p. 172). Un autre professeur à l'institut de Goma, enseigne le cours de Français en suivant les étapes suivantes : « je commence la leçon par la révision. Je pose des questions sur la matière précédente. Après la révision vient la motivation des élèves : je leur pose une série de questions pour qu'ils découvrent le sujet de la leçon du jour. Et après cela, j'introduis d'abord la nouvelle leçon, ensuite je la développe, puis je fais la synthèse partielle et enfin je clôture par l'application. Le développement de la leçon se fait différemment selon qu'on enseigne le texte, la grammaire ou la littérature. Si c'est la leçon de texte, je commence par la lecture de tout le texte, ensuite je demande aux élèves de délimiter les paragraphes à exploiter, après cela ils font la lecture de ce paragraphe ; l'analyse détaillée du texte se fait étape par étape ; dans chaque paragraphe, on dégage les idées principales du texte, les aspects grammaticaux, lexicaux et les figures de style. Et à la fin du développement, je pose des questions de synthèse pour que les élèves résument ce paragraphe. Après la première partie, je passe à la partie suivante, et ainsi de suite jusqu'à la fin

du texte. Pour l'étude du texte, j'utilise, comme nous en avons l'habitude ici chez nous, la méthode active et participative, qui consiste en un jeu de questions réponses : je pose des questions et les élèves répondent, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la leçon. Pour la grammaire, j'utilise la méthode déductive ou inductive. Par la méthode déductive, je donne la règle et je passe aux exemples. Je donne des phrases contenant des structures à étudier. Je donne un exemple comme modèle et les élèves donnent les leurs en imitant celui que j'ai donné. Je peux utiliser la méthode inductive. Dans ce cas, je donne un exemple et les élèves donnent leurs exemples en se référant à mon exemple. Et à la fin je donne la règle générale. Tout se termine par les exercices. Pour enseigner la littérature, j'utilise la méthode expo-interrogative. J'expose et après je pose des questions pour vérifier si les élèves ont compris la matière que j'ai exposée parce que la littérature est une nouvelle leçon que les élèves ne connaissent pas. C'est pourquoi j'utilise la méthode expositive » (ent. 28, pp. 144-145). Ce schéma se retrouve presque identiquement dans les entretiens que j'ai eus avec les autres professeurs de français. Le professeur Katsuya décrit la façon dont il enseigne le cours de biologie en ces termes : « quand j'entre en classe, les élèves me saluent et nous prions si c'est la première heure. Je demande aux élèves de fermer leurs cahiers et, pendant au moins cinq minutes, je pose des questions sur la leçon passée pour voir si la matière vue antérieurement a été assimilée par les élèves. Après ces cinq minutes de révision, je passe à la motivation : je pose des questions qui permettent aux élèves de découvrir eux-mêmes la leçon du jour. Après avoir donné le sujet du jour, je disponibilise les matériels didactiques. Je les mets au tableau et j'explique les parties de l'objet que je vais enseigner. J'expose tout en posant des questions. S'ils sont bloqués quelque part, j'interviens. Dès que je termine les explications, je demande aux élèves de prendre leurs cahiers pour prendre notes. Le résumé est constitué à partir des réponses des élèves. Après la prise de résumé, je passe à l'application, qui se déroule de cette façon-ci : je pose des questions et ils répondent. Souvent je mets le schéma qui n'a pas de légendes et je mets les parties du crâne et je numérote le crane et les élèves viennent donner les différentes parties du crâne (os nasal, colonne vertébrale...). Quand cette partie se termine, je sors pour laisser la place à la leçon suivante. Ici c'est la première année. En cinquième et sixième années, il y a les expériences au labo. Là après avoir enseigné toute la théorie, je passe aux expériences du laboratoire, qui font 50 minutes ou parfois ce sont deux heures qui se suivent. Je commence par poser des questions aussi sur des notions théoriques, qui seront suivies par l'énoncé de l'expérience que nous allons analyser au labo. Il peut s'agir par exemple de « Dosage des protéines dans les jeunes feuilles de courges ». Je détermine le matériels à utiliser, j'écris au tableau, je donne le mode opératoire et certains élèves peuvent passer devant et on commence à

manipuler en suivant le mode opératoire des données pour voir si cela va aboutir aux résultats... Ici, il s'agit du cours de biologie dans les grandes classes » (ent. 37, pp. 167-168). Les autres professeurs de biologie suivent la même méthodologie. Un enseignant du cours de chimie procède de cette façon : « étant donné qu'il s'agit d'une science expérimentale, l'enseignement du cours de chimie se réalise à base des expériences pour en faciliter aux élèves la compréhension. Pour ce qui est de la manière dont j'enseigne le cours de chimie, quand j'entre en classe, je commence par le rappel de ce que j'ai enseigné dernièrement pour vérifier si les élèves ont compris, en posant des questions. Si je trouve qu'ils se sont approprié la dernière leçon, je continue avec la nouvelle leçon. S'ils n'ont pas compris je reprends cette leçon. Pour enseigner la nouvelle leçon, j'alterne les exposés et les questions. Si je n'ai pas de matériels, j'expose la leçon. Si j'ai les matériels, les réactifs, j'enseigne en posant des questions et ensemble, nous tirons des conclusions de ce que nous avons vu. Au moment de l'application, je demande par exemple aux élèves : « quelles sont les réactions que nous avons manipulées aujourd'hui ? ». S'ils parviennent à les énumérer, cela me montre qu'ils ont compris la leçon. Notre école dispose des matériels suffisants pour le cours de chimie. Dans cette ville de Goma, le lycée Amani est la seule qui possède les matériels didactiques pour le cours de chimie. Les élèves des écoles environnantes viennent faire des manipulations ici dans notre école » (ent.38, p. 169).

2.4. LA VISITE DE CLASSES

2.4.1. LES MODALITÉS DE LA VISITE

Selon le préfet de l'institut Mikenon conventionné, « Les visites de classe ne se comptent pas. Elles se font de façon régulière. Nous venons de terminer le rapport de la rentrée cette semaine. Nous devons prévoir les visites de classe. Conformément à mon planning, pendant le mois d'octobre, les visites de classe sont déjà prévues : visites des unités pédagogiques, visites de classe, la réunion pédagogique, *etc.* De manière générale, à la fin de chaque trimestre, moi et le directeur des études, nous réalisons autour de 150 visites de classe. » (ent.18, pp. 95-96). Selon la directrice de Bakanja, « avec la nouvelle recommandation issue de la coordination, chaque établissement doit avoir au moins 45 visites par trimestre, en raison de deux visites par jour, mais avec les imprévues, on n'y arrive pas. » (ent.21, p. 111). Selon le directeur des études du collège Mwanga, « Durant l'année écoulée, j'ai effectué autour de 250 vi-

sites. En moyenne 6 visites par an et par enseignant. Pour cette année, nous ferons des visites de classe pour faire un constat par rapport aux leçons, par rapport aux professeurs et par rapport aux élèves ». (ent. 22, pp. 115-116). Selon le responsable de l'institut technique et industriel de Goma, « avec le début de l'année, qui a été un peu difficile pour le démarrage, je n'ai pas encore commencé les visites, mais normalement je dois faire une visite par jour, à la fin de la semaine, je dois faire au moins 7 visites et à la fin de l'année, d'après ce qui est recommandé, je dois faire au moins deux cents visites. L'année dernière, j'ai effectué seulement 180 (en moyenne trois visites par professeurs toute l'année). » (ent. 23, pp. 122-123).

2.4.2. L'OBJECTIF DE LA VISITE

Selon le préfet des études de l'institut de Goma, « quand j'entre dans une salle de classe pour la visite, je m'installe et je reçois les documents pédagogiques que le professeur me présente. Je vois si le professeur est ponctuel et s'il a entamé directement la leçon. Je le suis tout en parcourant les documents pédagogiques : les cahiers de préparation, de prévision, le journal de classe, *etc.* Pendant la leçon je vois s'il respecte les étapes de la leçon, s'il se réfère à sa fiche de préparation, s'il vérifie régulièrement les cahiers des élèves et s'il corrige correctement les cahiers des notes. En plus, je regarde si les enfants sont en train de suivre le cours, de répondre correctement aux questions et si le professeur satisfait à leurs aspirations. Et à la fin, quand il arrive au stade de la vérification, je me déplace pour voir comment les élèves répondent aux questions de fixation ou bien s'ils prennent des notes et comment ils écrivent » (ent.15, p. 80). Pour le préfet de l'institut Mikenon conventionné, « Quand je fais la visite de classe, deux choses me tiennent à cœur : la première concerne comment l'enseignant a formulé l'objectif opérationnel, parce que nous avons affaire à un enseignement par objectif. La tenue des documents pédagogiques et l'atteinte des objectifs sont deux éléments que je cherche à vérifier pendant les visites de classe. L'enseignant peut bien préparer la matière et bien la dispenser, mais si les élèves n'ont pas retenu la leçon, à ce moment-là l'objectif n'a pas été atteint. Je dois voir si les enfants vont répondre correctement aux questions que l'enseignant a prévues. Parfois, nous aussi nous posons, après la visite, des questions aux élèves pour voir s'ils ont bien suivi la leçon.» (ent.18, p. 96). Pour le directeur des études de l'institut Mikenon conventionné, « Quand je fais la visite de classe, je vois si la leçon est conforme au programme. Je vérifie si la préparation de la leçon respecte le canevas que proposent les pédagogues. Je vois comment les professeurs formulent leurs objectifs et comment

ils cherchent à les faire atteindre. Pour la leçon, nous voyons la structuration de la leçon d'une manière mentale et écrite. Nous voyons aussi le *feed-back* entre l'enseignant et les élèves, si les méthodes, les styles d'enseignement, les procédés d'enseignement sont respectés. C'est-à-dire on essaie de voir comment l'enseignant transmet la matière. L'enseignant lui-même fait l'objet de l'observation. Qu'est-ce qu'il fait. Comment est-il ? Sa présentation, son activité, son langage (est-il sévère, sympathique, jovial ?). Les élèves, comment réagissent-ils vis-à-vis de la leçon ? Répondent-ils aux questions qui lui sont posées par l'enseignant ? L'assimilation de la matière est aussi un point qui fait l'objet de la visite. Comment évalue-t-il ses élèves ? Est-ce pour vérifier ses objectifs fixés au départ ? À base de tous ces éléments, nous essayons de tirer une conclusion et de dégager des observations et des remarques » (ent. 19, pp. 99-100). À L'institut Saint-Joseph, la visite des classes ou l'appréciation d'une leçon tient compte des faits ci-après. « Quand nous faisons la visite, nous voyons le climat de travail (l'ordre, la propreté en classe), l'enseignant lui-même (sa présentation, son habillement, sa personnalité, son regard, son écriture, *etc.*), les documents pédagogiques (le journal de classe, le cahier de préparation, le cahier des notes, le cahier de prévision des matières, le cahier des devoirs, le cahier des interrogations, le cahier des réunions et des visites de classe), la matière : voir si la matière est adaptée aux élèves : voir si la matière enseignée aux élèves de la sixième année n'est pas celle de la cinquième année, par exemple, ou bien si ce n'est pas la matière de la fin de l'année qui est dispensée au milieu de l'année, - parce que l'enseignement se fait progressivement, du plus simple au plus difficile -, le dosage de la matière : voir s'il respecte le temps ; est-ce qu'il n'a pas parlé pendant cinquante minutes sans rien dire. La matière est-elle exacte : quelqu'un peut dire par exemple que Napoléon est un empereur chinois. Voir aussi le cheminement de la matière est aussi notre souci. Même si la matière est exacte, comment est le cheminement ? Enseigne-t-il progressivement ou passe-t-il du coq à l'âne ? La méthodologie et la façon de transmettre la matière est aussi un point que nous prenons en considération. Un professeur peut maîtriser ou posséder la leçon alors qu'il n'est pas en mesure de la transmettre ; c'est le cas de jeunes diplômés qui ont fait la section scientifique. C'est pourquoi, pour engager des professeurs, nous priorisons ceux qui ont fait l'ISP (institut supérieur pédagogique) parce que ces derniers connaissent la matière et savent comment la transmettre. Dans la rubrique méthodologie, nous regardons la marche de la leçon, les techniques et les procédés utilisés, l'usage et les matériels didactiques, et enfin la participation des élèves : comment les enfants ont répondu et réagi aux questions de l'enseignant ; quel est son intérêt : est-ce que les élèves ont intérêt à suivre l'enseignant ? La tenue, la discipline, les motivations des élèves, l'assimilation de la leçon sont aussi les points dont nous tenons compte

lors de la visite de classe. La tenue des documents et enfin l'attention que les élèves accordent à l'éducation religieuse et morale (ce dernier point est une spécificité des écoles catholiques). Notre souci est l'éducation intégrale des élèves, c'est pour cette raison que nous ne considérons pas que le côté intellectuel ; nous tenons aussi de la dimension morale et religieuse » (ent. 25, pp. 133-134). Pour la sœur directrice de Bakanja : « Nous avons une fiche qui émane de la coordination, avec cinq rubriques ; chaque rubrique compte : il y a la personnalité du professeur, la méthodologie, sur les élèves, les documents pédagogiques ; toutes ces rubriques sont importantes pour évaluer un professeur ; les plus importantes sont la personnalité du professeur, la méthodologie et les documents pédagogiques. La présentation du professeur, la propreté, la maîtrise de la matière, l'habillement, l'écriture, l'usage du tableau noir... constituent la personnalité du professeur et contribuent à la réussite des élèves et à l'affermissement de son autorité. La méthodologie est très importante ; un professeur ne peut pas entrer en classe et dispenser la matière de n'importe quelle manière. C'est pourquoi il doit suivre la méthodologie exigée (les procédés, les techniques *etc.*). S'il ne connaît pas ma méthodologie, il aura des problèmes pour enseigner. C'est pourquoi nous engageons prioritairement les professeurs qui ont étudié dans les ISP. Quand nous faisons la visite de classe, nous regardons aussi les réactions des élèves, s'ils sont appliqués, si les professeurs bougent en classe, s'il suit tous les élèves, s'il n'y en a pas qui sont distraits ou bien qui dorment. Si les enfants sont mous, c'est qu'ils n'ont rien compris. Quand les enfants posent des questions à temps nous pouvons dire que la classe est active. Nous voyons aussi les documents pédagogiques des élèves quand nous visitons les professeurs pour voir si les professeurs et les élèves cheminent ensemble. Il y a des professeurs qui écrivent dans leurs journaux de classe par exemple : "leçon vue" alors qu'elle n'a jamais dispensée. Nous le constatons quand nous regardons dans les documents pédagogiques des élèves » (ent.21, pp. 112-113). Selon la directrice du lycée Chemchem, « Je cherche celui que je dois visiter, La visite de classe se fait à l'improviste. Le professeur doit présenter tous les documents pédagogiques, et je suis comment il est en train d'enseigner par rapport à la prévision des matières, à ce qu'il a préparé et à sa fiche de préparation. Avec cela je regarde la méthodologie utilisée par le professeur par rapport à l'enseignement de son cours. Après la visite suit la critique de la leçon. Il montre les points forts et faibles de sa leçon et moi également. Les documents pédagogiques que le professeur présente sont le journal de classe, le cahier de prévision des matières, la fiche de préparation, le cahier de cotation, le cahier de réunion et les livres de préparation ; Ces documents nous permettent de suivre sa leçon. Je dois faire au moins quatre visites de classe par jour. La directrice des études, elle, peut aller jusqu'à 5 ou 6 visites par jour. Par an, nous pouvons réali-

ser un minimum de 200 visites de classe comme préfet des études ; la directrice des études, elle, peut réaliser au moins 250 visites de classe. » (ent. 24, pp. 127-128). Selon le coordonnateur adjoint des écoles catholiques, « quand nous faisons des visites de classe, nous vérifions les documents, notamment la fiche de préparation, le journal de classe, le cahier d'interrogation, le cahier de notes, le cahier de prévision des matières le programme. Alors, quand nous voyons qu'il y a une certaine lacune en matière d'enseignement, nous intervenons ou alors si c'est un domaine où nous ne sommes pas capable, nous faisons appel à des compétences au sein de l'école même, à un professeur qui est un peu plus doué que l'autre, nous animons une réunion pédagogique avec lui, ou alors nous pouvons faire une leçon modèle. Si c'est dans mon domaine je fais la leçon modèle ou c'est un autre domaine, je demande à un autre enseignant de procéder à une leçon de démonstration. Les autres professeurs y assistent et on fait la critique » (ent. 1, p. 11).

2.5. LA CONDUITE DES ÉLÈVES VERS LES APPRENTISSAGES

2.5.1. LES CONDITIONS MATÉRIELLES ET PSYCHOLOGIQUES

Selon un intervenant, les élèves peuvent assimiler la leçon si toutes les conditions psychologiques sont réunies. Les facteurs intellectuels et matériels ne suffisent pas pour que les élèves comprennent la matière. Il trouve que « Pour assimiler la leçon [...] les élèves devraient normalement être placés dans de bonnes conditions psychologiques. [...] Un enfant peut être intelligent mais peut avoir des difficultés tout simplement puisqu'au niveau de la famille, il y a quelque chose qui ne marche pas bien. Peut-être que les parents sont en conflit. Un enfant peut somnoler en classe et quand vous lui posez la question il dira : mes parents se sont battus toute la nuit. Il faut placer les enfants dans de bonnes conditions pas seulement matérielles mais aussi psychologiques pour qu'ils puissent travailler convenablement. Les enfants qui vivent par exemple dans les milieux où il y a la guerre ne peuvent pas progresser convenablement quand ils s'imaginent que le soir on risque de fuir. Quand un enfant a passé la nuit dans la brousse, comprenez qu'il ne peut pas donner le meilleur de lui-même. Les gens qui peuvent prendre ces enfants en charge sur le plan psychologique, et qui peuvent les aider, ce sont les psychologues et les conseillers d'orientation » (ent. 5, p. 32). Un interlocuteur place son intervention sur le plan purement matériel. En effet, selon lui, pour que tous les élèves

réussissent, « cela exige qu'ils disposent les manuels. [...] Malheureusement, il se pose le problème des manuels dans notre pays. [...] Au problème des manuels, s'ajoute celui de l'insuffisance salariale par rapport au lourd travail que réalisent les enseignants. [...] Il serait souhaitable que la politique salariale des enseignants soit revue à la hausse pour que ces derniers soient motivés et puissent suivre de façon individualisée tous les élèves. Il faudrait avoir aussi des enseignants qualifiés, car dans nos écoles se trouvent plusieurs enseignants sous qualifiés qui ne sont pas à la hauteur de leur tâche.» (ent. 6, pp. 40-41). Dans le même cadre, le professeur de psychologie à l'institut saint-Joseph estime que l'usage des matériels didactiques diversifiés permet aux élèves d'assimiler la leçon et de réussir. Partant de son expérience, il dit ce qui suit : « pour que tous les élèves arrivent à comprendre la leçon, je mise sur les démarches méthodologiques et les procédés d'enseignement surtout. En didactique générale, il y a le principe d'intuition - il a été mis sur pied par saint Thomas d'Aquin et a été appuyé par Moscovisci - qui montre que normalement rien n'entre dans l'intelligence humaine sans passer par les sens. Partant de ce principe, j'essaye de diversifier les matériels didactiques adaptés à chaque leçon » (ent. 26, p. 138). Un conseiller au bureau de la coordination des écoles conventionnées catholiques est similaire à celle du professeur de psychologie précité. En effet, il dit : « l'enseignant doit enseigner de façon concrète en utilisant les matériels didactiques pour que l'enfant utilise ses sens ; puisque rien n'entre dans la tête sans passer par les sens. L'enfant ne va pas oublier la leçon qu'il a apprise par les sens. L'enseignant doit avoir coûté que coûte les matériels didactiques et les utiliser convenablement. Mais une chose est de choisir le matériel didactique, l'autre chose est de savoir l'utiliser. Nous demandons aux enseignants de choisir le matériel qui est approprié à la leçon et de l'exploiter correctement pour que l'enfant comprenne la leçon. » (ent. 3, p. 21). L'inspecteur itinérant de biologie est d'accord sur l'importance de l'usage des matériels didactiques dans la formation des élèves. En faisant référence au cours de biologie, il affirme que sans l'usage des matériels didactiques, les élèves ne peuvent pas assimiler et réussir le cours de biologie, qui est du domaine pratique : « l'enseignement du cours de biologie ne devrait pas être théorique. Ils doivent utiliser les matériels didactiques. Malheureusement, dans certaines écoles, les matériels didactiques de biologie font défaut. Même les écoles qui organisent les options biologie-chimie n'ont pas de matériels didactiques de chimie et de biologie. Les leçons de biologie se donnent théoriquement. Il faut aussi laisser les élèves découvrir certaines notions eux-mêmes. On peut alors constituer des sous-groupes et le professeur donne le thème à traiter dans les sous-groupes et après faire la mise en commun de ce qu'ils auront trouvé » (ent. 8, p. 50). En montrant, lui aussi, l'importance de l'usage des matériels didactiques dans l'apprentissage du

cours de chimie, le professeur Dominique Kamate, professeur de chimie au lycée Amani, affirme ce qui suit : « pour que j'atteigne les objectifs que je me suis assignés, je dois avoir les réactifs et d'autres produits chimiques. Si ces produits sont disponibles, les élèves comprendront facilement. Quand on ne fait pas d'expérience chimique à base des réactifs, les élèves retiennent difficilement les notions de chimie. Je me rappelle qu'une fois les enfants avaient des échecs en chimie, parce qu'il n'y avait pas des produits chimiques. Faute d'avoir les matériels de chimie, les professeurs de chimie enseignaient théoriquement. Or la chimie ne s'enseigne pas comme l'histoire. Alors les responsables de l'école nous ont demandé de reprendre les cours de chimie jusqu'à ce que les élèves comprennent, car rien ne sert de courir quand les apprenants ne se sont pas approprié la matière. Pour le moment les enfants aiment le cours de chimie, car ils apprennent en manipulant. L'apprentissage du cours de chimie basé sur la manipulation leur permet de comprendre facilement. Il y a de fois où nous nous retrouvons devant une classe hétérogène, constituée des élèves qui comprennent très vite et d'autres qui comprennent lentement. Ceux qui ne comprennent pas vite, nous les mettons à côté et leur donnons des cours supplémentaires pour qu'ils soient au niveau des autres. » (ent. 38, p. 170). Dans ce même cadre, le préfet de l'institut Saint-Joseph estime que les professeurs qui sont mis dans de bonnes conditions salariales produisent un enseignement de qualité. Mais « s'ils sont affamés et pleins de dettes à payer, ils ne pourront pas se mobiliser pour donner un enseignement de qualité aux élèves et leur situation de misère va démotiver les élèves : quand celui qui a un diplôme de licence doit se faire conducteur de taxi pour pouvoir vivre, cela démotive ceux qui sont encore sur les bancs de l'école. Il est important de signaler enfin de compte que le désengorgement des classes est un facteur non négligeable qui permet aux élèves d'assimiler la leçon. Nous avons des classes pléthoriques. Dans une classe, il peut y avoir au moins cinquante élèves ; ce qui ne rend pas facile le dialogue entre un enseignant et ses élèves. » (ent. 25, p. 135).

2.5.2. LA DIVERSIFICATION DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ET DE REMÉDIATION

Un inspecteur propose la diversification des activités pédagogiques pour aider tous les élèves à assimiler la matière et de remédiation pour soutenir particulièrement ceux qui sont en difficultés scolaires afin de pouvoir remonter la pente. Selon lui, « la nouvelle approche prévoit plusieurs activités pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser pour aider les élèves à

s'approprier le savoir. Il s'agit de l'observation des élèves, de la mise en éveil pour les stimuler et de la situation d'apprentissage, une technique pédagogique qui consiste à présenter aux élèves une situation d'enseignement sous forme des questions-réponses, qui leur permet de participer activement à la leçon. À la fin de cette partie, l'enseignant élabore la synthèse avec le concours des élèves. Cette stratégie permet aux élèves de sentir une certaine fierté d'avoir participé à l'élaboration de leurs propres matières. Pour les élèves qui ne peuvent pas se mettre au niveau des autres à la fin d'une leçon, l'enseignant doit les détecter, à partir des différentes évaluations, les regrouper selon leurs difficultés et organiser les activités de remédiation. Il faut assez du temps pour connaître ces élèves et leurs difficultés. Pendant nos formations, nous insistons beaucoup sur des activités de remédiation pour remonter le niveau des élèves qui sont faibles. Il est important de souligner que certaines faiblesses sont liées à la nature de l'élève. Certaines autres peuvent être dues au fait que l'élève n'a pas eu de bons formateurs pendant son parcours scolaires. L'enfant n'a pas été bien formé à la base. Et en un certain moment quand il se retrouve dans une école où les élèves sont bien formés, alors il se pose le problème de les rattraper. Il arrive que dans telle ou telle école on n'a pas terminé le programme national et pendant qu'il se retrouve avec les autres qui ont terminé le programme national, l'autre se trouve en retard par rapport aux autres. Dans ce cas, il faut que l'enseignant fasse des activités de remédiation pour atteindre le niveau des autres. Beaucoup d'écoles de l'intérieur ne parviennent pas à couvrir tout le calendrier scolaire à cause de la guerre ; on ne parvient pas par exemple à achever le programme national. Signalons aussi que les enseignants qualifiés n'acceptent pas d'aller enseigner dans les écoles de l'intérieur, car non seulement ils ont peur de l'insécurité, mais aussi les conditions de vie ne sont pas décentes. Le manque des professeurs qualifiés dans les écoles surtout de l'intérieur, contribue énormément à l'échec scolaire » (ent. 9, p. 55).

2.5.3. LA MAÎTRISE DE LA LEÇON ET LE SUIVI DE SES DIFFÉRENTES ÉTAPES

Pour le directeur des études de l'institut Maendeleo, « le fait d'aider tous les élèves à assimiler la leçon est en fait l'objectif de chaque leçon. En tant qu'enseignant, moi je dois la préparer et la maîtriser au point de vue méthodologique et scientifique. Et si je suis prêt de cette manière-là, c'est-à-dire, si j'ai bien préparé ma leçon scientifiquement et méthodologiquement, si moi-même je me prépare comme individu et que je sois à l'aise, - il faut que je trouve

un mécanisme pour que je sois à l'aise moi comme personne, que je sois stable et équilibré et que je prépare ma leçon comme la pédagogie l'exige -, là je peux être sûr de bien l'enseigner. Mais ces atouts ne suffisent pas. Je dois travailler avec les élèves. Il faut se demander si les élèves sont dans les mêmes conditions pour recevoir cette matière-là. De mon côté j'ai tout fait pour que les élèves comprennent. Je dois aussi voir si les élèves, de leur côté, sont dans les mêmes conditions matérielles, intellectuelles, psychologiques et physiques pour comprendre la leçon. De cette manière-là la leçon sera une réussite » (ent. 20, p. 109). Selon le directeur des études de l'institut de Goma, « pour aider tous les élèves à assimiler la leçon, l'enseignant doit préparer sa leçon. En classe, il doit suivre les étapes d'une leçon : d'abord, la révision qui consiste à poser des questions sur la matière vue précédemment en vue de vérifier si les élèves ont compris la leçon antérieure. Ensuite, poser des questions aux élèves pour leur permettre de découvrir la leçon du jour. Si la leçon du jour est annoncée par les élèves, l'enseignant consciencieux va le faire transcrire dans le journal de classe des élèves. Puis vient la délimitation de la leçon pour pouvoir passer à son développement. Il fait l'exposé de sa matière qui doit être nourri par des questions de synthèse partielle. Pendant qu'il expose sa matière, il pose des questions aux élèves pour voir si ces derniers sont en train de le suivre. Après le développement de la leçon, vient la synthèse globale, qui est une reprise des notions essentielles pour vérifier si les enfants ont compris. Enfin, l'application vient conclure la leçon. Elle peut être faite sous forme des exercices. Si toutes ces étapes sont bien suivies, tous les élèves peuvent comprendre la leçon. L'enseignant peut encadrer aussi les enfants qui ont des difficultés de compréhension en leur posant beaucoup de questions, en leur donnant beaucoup de devoirs, *etc.* L'abondance des devoirs et des interrogations peut aider les élèves faibles à se remettre à niveau. » (ent. 16, p. 85).

2.5.4. L'ATTENTION À TOUS LES ÉLÈVES ET LEUR CONNAISSANCE

À en croire le préfet des études du collège Mwanga, « l'attention du professeur à tous ses élèves est une de façons d'aider tous les élèves à assimiler la leçon parce qu'il n'y a aucun parent qui envoie son enfant à l'école pour échouer. Tous les parents pensent que leurs enfants sont intelligents et peuvent réussir. Quand un professeur entre en classe, il se met en tête que tous les enfants qui sont en classe ne viennent que pour réussir et il en tient compte quand il enseigne. Dans ce cadre, il porte son attention, non pas sur ceux qui sont assis sur les pre-

miers bancs, mais sur tous les élèves, se rassure que tous les enfants le suivent et leur fait participer à la leçon en leur posant des questions, même à ceux qui semblent distraits et timides. Il ne refuse aucune réponse venant des élèves, même si elle semble mauvaise. Un élève qui donne une réponse qui n'est pas bonne, l'enseignant ne doit pas le brimer ; il le corrige, ou bien il invite ses collègues à donner la réponse qui convient. C'est une façon de faire participer tous les élèves à la leçon. Interroger régulièrement les élèves par de petites questions, c'est aussi une stratégie efficace qui permet aux élèves d'être appliqués et de comprendre la leçon. S'il trouve que les élèves n'arrivent pas à le suivre, l'enseignant peut utiliser des exemples de la vie courante et les inviter à en donner aussi. Cette façon de faire les poussera à s'appliquer. Le souci de l'enseignant ne doit pas être celui de terminer la leçon, mais celui d'inculquer les notions de cette leçon aux élèves. Ceci lui exige de progresser avec les élèves en leur posant de petites questions chaque fois qu'il aura expliqué une notion. Poser des questions aux élèves en les regardant permet à l'enseignant de voir ceux qui suivent, ceux qui sont distraits et qui dérangent. Alors l'enseignant portera plus d'attention à ceux qui ne suivent pas en leur posant de questions ou en leur demandant de déposer les stylos et de le regarder, car l'élève qui écrit au moment où l'enseignant donne cours ne suit pas. Il est emporté par ce qu'il est en train d'écrire. Pour aider ceux qui sont en difficultés et qui ne parviennent pas à avancer au même rythme que les autres, nous leur demandons de se mettre en groupes avec les élèves qui sont forts pour qu'ils leur expliquent la matière dans la langue qu'ils comprennent mieux. Avec cette expérience qui est d'usage dans notre école, il y en a qui arrivent à s'en sortir parce qu'il y a un suivi entre eux dans leurs petits groupes. Dans cette même logique, nous organisons aussi de cours de récupération pour les élèves qui ont de difficultés d'avancer au même pas que les autres. On prend, par exemple, un groupe de trente, on le scinde en deux petits groupes de quinze élèves, chaque groupe avec un professeur. C'est plus facile pour lui de suivre de façon efficace un petit groupe de quinze élèves qu'un grand groupe de trente élèves. Pour connaître leurs *desiderata*, nous leur demandons ce qui les empêche de comprendre. Il y en a qui peuvent dire que le professeur explique bien mais malgré cela, nous ne comprenons pas ou bien la façon dont il explique ne nous aide à comprendre le cours. Par rapport au premier cas, nous leur proposons l'étude en groupe avec les élèves les plus doués, ou bien leurs professeurs leur donnent beaucoup d'exercices. Pour le second cas, nous procédons au cours de récupération qui se font chaque mercredi et samedi et qui sont dispensés par d'autres professeurs qui donnent les mêmes cours dans d'autres classes » (ent. 22, p. 116). Pour prêter attention à tous les élèves, il faut d'abord les connaître. C'est ce que préconise le préfet du Mont Goma dans cette réflexion qui est comme un complément à celle de directeur

des études du collège Mwanga : « le professeur connaît d'abord sa classe. Il connaît les points faibles et les points forts et tient compte de l'âge des élèves, car le rythme avec lequel il enseigne les élèves de la première année est différent de ceux de la sixième année ». Il s'est fixé un objectif : « à l'issue de la leçon les élèves seront capables de ». Quand il enseigne, il doit tenir compte de son objectif : « vais-je l'atteindre ? ». Et à quel degré vais-je l'atteindre ? Quand il enseigne, il doit faire tout pour atteindre cet objectif, en posant des questions, etc. Dans tous les cas, nous nous privilégions les échanges entre enseignants et élèves. Ce sont ces échanges qui nous permettent de voir si les élèves ont compris ou pas. Si le professeur pose une question et que les élèves ne réagissent pas, peut-être que la question est mal posée ; le professeur doit suivre tous ses élèves ; s'ils ne répondent pas c'est parce que la question est très difficile ; ou bien parce que la question est mal posée ; dans de tels cas, il faut reprendre la question. (ent. 17, p. 91).

2.5.5. L'UTILISATION DES MÉTHODES APPROPRIÉES À CHAQUE LEÇON

Le préfet de l'institut Mikeno non conventionné, trouve que « c'est chaque enseignant qui doit créer des procédés ou des méthodes qui permettent l'atteinte des objectifs. Toutes les leçons ne se valent pas. Une leçon peut être bien donnée dans une classe et dans une autre classe parallèle, cette même leçon peut ne pas être bien dispensée. À ce moment-là, l'enseignant est obligé de changer la méthodologie. C'est la méthodologie utilisée qui permet d'atteindre les objectifs. Actuellement nous aimons la méthodologie participative. C'est-à-dire avec des questions on peut essayer d'orienter, d'éclaircir, d'éveiller les connaissances de l'enfant. C'est cela qui fait que les élèves soient intéressés à sa leçon. Lorsque l'enseignant est à la hauteur de sa tâche et que la méthodologie est bonne, les enfants assimilent la leçon » (ent. 18, pp. 95-96). Dans ce même cadre, selon un intervenant, l'assimilation de la leçon - et la réussite bien entendu - dépend de l'adaptation des méthodes, des procédés et des techniques d'enseignement à la leçon. Il explique ce point de vue à travers ce texte : « pour que mes élèves assimilent la leçon, j'utilise des méthodes, des techniques, des moyens et des procédés appropriés au sujet du jour. La pédagogie propose beaucoup de méthodes, de procédés et des techniques d'enseignement. Pour ce qui est des méthodes, il existe la méthode inductive, déductive, analytique, synthétique, interrogative et expositive. La distinction de ces dernières se manifeste au moment de leur utilisation. Si je rencontre un obstacle tout au long de mon che-

minement, je suis obligé de renoncer à la méthode ou à la technique, *etc.* qui ne m'a pas permis d'aller jusqu'au bout et de prendre celles qui sont les plus efficaces. Le changement des méthodes et des techniques d'enseignement a lieu lorsque les trois quarts d'élèves n'ont pas compris la leçon. Cela s'explique par l'inadaptation des méthodes, des techniques et des procédés à la leçon ou au niveau des élèves. Je remarque que les élèves n'ont pas compris la leçon au moment de l'application » (ent. 27, p. 142). Dans ce contexte, la méthode qui convient à un professeur de français à l'institut de Goma, pour aider tous ses élèves à s'exprimer correctement, consiste à organiser des débats et des exposés. À travers l'expérience suivante, il explique de façon détaillée la façon dont il organise ces deux activités : « tout tourne autour d'un thème. Cette année nous allons enseigner dix thèmes. Pour chaque thème, il est prévu les débats et des exposés avec les élèves. Le débat se déroule de cette façon : je donne un sujet aux élèves. Ils en font une sorte de débat contradictoire : les élèves qui participent au débat, sont répartis en deux groupes : les uns soutiennent la thèse (le pour) et les autres l'antithèse (le contre). Ceux qui ont soutenu la thèse, émettent leurs avis, même que ceux qui ont soutenu l'antithèse. À la fin, nous constituons une sorte de synthèse. Pour ce qui est de l'organisation des exposés, je donne des textes aux élèves et leur demande d'aller préparer l'exposé à la maison en se servant d'un petit canevas que je leur montre comme modèle à suivre. Après avoir terminé, ils remettent les travaux et se préparent à exposer. Au moment opportun, chacun passe devant pour exposer ce qu'il a préparé. Nous organisons sept à dix débats et un à deux exposés par an. Il n'est pas possible d'en organiser plus. Car d'une part le temps ne nous le permet pas. Nous devons terminer le programme et donner aux élèves assez de temps pour préparer les examens. D'autre part, nos classes sont pléthoriques. La moyenne des élèves de sixième année s'élève à quarante » (ent. 28, p. 146). Par contre, pour aider ses élèves à assimiler le cours de français dans toutes ses branches, Freddy, professeur de français au cycle long au collège Mwanga, utilise la méthode de jeu de questions-réponses. Il la trouve efficace pour l'apprentissage du texte, du vocabulaire, de la grammaire, de la phraséologie, *etc.* Il décrit la façon dont il l'utilise à travers ces lignes : « j'utilise le jeu de questions-réponses. Pour l'apprentissage de texte, par exemple, je pose des questions sur l'auteur, les élèves répondent et si leurs réponses ne sont pas correctes, moi-même j'explique. Au fur et à mesure que je pose des questions, les élèves finissent par s'approprier le contenu du texte. Pour le vocabulaire, j'aime choisir des mots qui ont un grand champ sémantique et lexical. Nous en dégageons les dérivées, les synonymes, les contraires, pour que les élèves enrichissent leur vocabulaire. Pour la phraséologie, chacun formule des phrases avec des mots nouveaux qu'on a vus. Je donne un texte comme modèle. J'invite chaque élève à construire une

phrase à partir d'une phrase-type. La même procédure est utilisée dans le cours de grammaire. Le problème que nous avons se trouve dans la pauvreté des bibliothèques. Pendant les guerres en RDC, les manuels scolaires ont été pillés. Nous avons très peu de livres de grammaire et de littérature. On se démène pour enseigner. » (ent. 30, p. 151). Cette même méthode de jeu de questions-réponses est utilisée par un professeur de français : « pour aider mes élèves à maîtriser le cours de français, j'utilise toujours le jeu de questions-réponses. En rapport avec le texte, pour que mes élèves sachent parler, je dois d'abord les amener à lire le texte qu'on étudie, après la lecture du texte, je pose des questions de compréhension générale sur le texte. Si la réponse est correcte je demande à l'enfant de la noter au tableau. Si la réponse n'est pas correcte, je pose la même question à un autre élève que j'estime qu'il peut faire mieux. Si la réponse est correcte, je demande aux autres qui n'ont pas bien travaillé de la reprendre. Et on note au tableau. Tout cela vise à créer cette ambiance en classe permettant aux élèves de se corriger mutuellement. Notons que cette façon d'enseigner est la même dans toutes les branches du cours de français, parce que l'objectif principal est celui d'amener les élèves à parler correctement le cours de français. Quand j'interroge, je ne vois pas seulement les doués. Je tiens compte de tous les niveaux : les faibles, les moyens, les doués. A part le jeu de questions-réponses, je donne aussi un travail individuel et des travaux en groupe. Pour élever le niveau des faibles, je mélange ces derniers avec les plus forts.» (ent. 31, p. 153). Dans ce contexte, les deux approches qui sont expérimentées à l'institut Bakanja et à l'institut Saint-Joseph et l'enseignement individualisé qui est d'usage à l'ITIG, méritent d'être prises en considération.

2.5.6. L'ÉCOLE AMIE DES ENFANTS ET LA TOXONOMIE DE BLOOM

Pour aider les élèves de son école à assimiler la leçon, la directrice du lycée Bakanja utilise les approches suivantes : « école amie des enfants » et la « taxonomie de Bloom ». Elle les explique en ces termes : « depuis l'année dernière, à partir du deuxième semestre, nous expérimentons l'approche « école amie des enfants ». Selon cette approche, « un élève fait la révision des cours qu'il a étudiés le même jour, au moins pendant dix minutes. Il révise la matière chaque jour. Le professeur pose de petites interrogations régulièrement ; cela permet à l'enfant d'être appliqué. Cela permet aussi à la direction de voir la vraie image de la classe. [...] Nous suivons aussi la Taxonomie de Bloom. Elle consiste à mettre les élèves par catégo-

rie : les forts, les moyens et les faibles. Les professeurs posent des questions en tenant compte de ces trois catégories. Si dans une classe, tous les élèves échouent, cela montre que le professeur est passé outre les niveaux de ses élèves en posant des questions. De tels professeurs, nous les interpellons et si c'est pendant les examens, un questionnaire qui ne respecte pas ces critères préconisés par la taxonomie de Bloom, n'est pas accepté par la direction. Le professeur doit refaire le questionnaire. Selon Bloom, quand le professeur enseigne et évalue ses élèves, il doit tenir compte de leurs différences. Ainsi, si par exemple, il compose un questionnaire d'examens, il doit tenir compte de ces critères. En effet, le questionnaire doit avoir 25 % des questions pour les élèves forts, 50 % des questions pour les élèves moyens et 25 % des questions pour les élèves faibles et des questions de citation, de réflexion, d'analyse, de synthèse, *etc.* » (ent. 21, p. 112). Un enseignant de psychologie utilise la même technique pour la composition de ses examens. En effet, il dit : « pour poser des questions je me sers de la courbe de Plascos et de la taxonomie de Benjamin Bloom. Selon la courbe de Plascos, en classe, les enfants sont de trois niveaux : des enfants intelligents, des élèves moyens et des élèves faibles. Partant de des trois catégories d'élèves, la taxonomie de Benjamin Bloom propose de poser des questions qui s'adressent à la mémoire, au jugement et au raisonnement pour permettre à chaque enfant d'être à l'aise et de se retrouver dans les questions. Ainsi, lorsque je compose des questions d'interrogations ou d'examens, je pose des questions très difficiles, moyennement difficiles et très faciles. Dans ce cas, un élève intelligent est capable de répondre aux questions très difficiles, moyennes, très faciles et d'obtenir la note maximale (dix sur dix par exemple). Un élève moyen est capable de répondre aux questions moyennes et faciles et obtenir une note supérieure ou égale à sept sur dix. Un élève faible est capable de répondre aux questions moyennes à 50 % et aux questions faciles à 100 %. Il peut obtenir la note de cinq sur dix ou légèrement supérieur à cinq sur dix » (ent. 26, p. 137).

2.5.7. L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Selon le préfet de l'ITIG, « ce qu'il faut faire c'est un système ou une méthode qui n'est pas en vogue ici chez-nous. C'est l'enseignement individualisé. Vous enseignez tous les élèves et vous identifiez ceux qui ne comprennent pas. Et au besoin certains de nos professeurs qui sont consciencieux et qui le font bien demandent à certains élèves de rester un après-midi parce qu'il a vu que chez eux tout ne va pas bien. La difficulté se trouve au niveau du nombre des élèves. Nous avons des classes pléthoriques, cinquante élèves dans une classe, par exemple.

Pour les connaître, le professeur doit prendre beaucoup de temps en les interrogeant. C'est après deux ou trois interrogations que le professeur peut dire tel ou tel autre élève peut rester à l'école après cours pour recevoir un complément de formation. Avec les professeurs, nous sommes déterminés à aider nos élèves qui éprouvent de difficultés en classe. Dans ce cadre, nos professeurs donnent des devoirs à tous les élèves, mais les élèves moins doués sont suivis de façon particulière. Par exemple pour le cours de mathématiques, dès la fin de cette deuxième semaine, nous nous sommes rendu compte qu'il y a deux ou trois élèves qui n'ont pas maîtrisé les petites notions de l'école primaire. J'ai demandé au professeur de math. en première de rassembler tous ces élèves le lundi, à l'heure de l'étude, pour leur expliquer les notions que les élèves ne comprennent pas. Une autre façon est celle d'intensifier les devoirs que l'élève peut faire aussi avec ses collègues. Parce que quelques fois les élèves expliquent mieux que les professeurs. Nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'élèves qui quittent l'école primaire sont désorientés. Ils arrivent à confondre le rythme de l'école primaire et celui de l'école secondaire. Il faut que dès les premières années nous puissions saisir de nouveaux élèves pour les préparer à s'intégrer dans le système scolaire du secondaire » (ent. 21, p. 82). Mais le professeur de psychologie à l'institut Saint-Joseph évoque la difficulté liée au temps pour encadrer individuellement les élèves en difficultés. Malgré sa bonne volonté et sa connaissance méthodologique, il n'y arrive pas. Selon lui, pour accompagner individuellement des élèves en difficultés, il faut que le professeur dispose de beaucoup de temps. C'est ce qu'il dit à travers ces lignes : « lorsque certains élèves n'ont pas compris, il est conseillé aux enseignants d'organiser ce qu'on appelle la remédiation. Elle consiste à identifier ces élèves qui éprouvent jusque-là des difficultés, d'organiser un enseignement correctif de remédiation. Mais malheureusement, le temps matériel pour réaliser la remédiation fait défaut. À mon niveau, j'essaye de faire ce que je peux, mais je n'y arrive pas. Avec les séances de remédiation et l'enseignement correctif, nous pourrions bien les aider à assimiler la leçon et à obtenir une bonne note, mais à quelle heure faut-il le faire ? Le temps prévu par le programme national ne suffit pas pour suivre tous les élèves en général et accompagner individuellement les élèves qui éprouvent de difficultés (ent. 26, p. 137). Un professeur d'anglais éprouve la même difficulté pour aider les élèves en difficultés. « L'accompagnement des élèves - ceux qui sont en difficultés aussi - se heurte à deux obstacles : les classes pléthoriques et l'insuffisance de temps. Vous voyez que nous sommes dans une situation pléthorique des élèves. Nos classes sont surpeuplées. Face à cette situation pléthorique, on ne peut pas résoudre tous les problèmes des élèves de façon individuelle. Le nombre d'heures d'anglais prévu par le programme national est très minime : nous avons deux heures d'anglais par se-

maine. Si je prends l'exemple des humanités, quand nous avons un texte, nous pouvons par exemple avoir huit textes ; quand vous les répartissez, on n'est pas capables de terminer ces textes à la fin de l'année ; dans ces conditions, l'accompagnement individuel des élèves n'est pas facile. Dans ce cas-là, nous intégrons les élèves forts dans les équipes des faibles pour qu'ils puissent amener ces faibles à s'exprimer. Très souvent, lorsqu'ils font leur présentation devant les autres, nous demandons aux plus faibles de s'exprimer. Alors les plus forts du groupe aident les plus faibles à être à la hauteur de leur tâche, parce qu'ils savent que s'ils perdent c'est tout le groupe qui aura échoué » (ent. 33, pp. 158-159).

2.6. L'ÉVALUATION

2.6.1. LES INTERROGATIONS ET EXAMENS SEMESTRIELS

Selon une autorité scolaire, « l'évaluation des élèves se fait sous forme d'interrogations et d'examens. À la fin d'une période qui dure cinquante jours (au secondaire, nous avons quatre périodes) il y a des points périodiques qui montrent l'évolution de l'enfant pendant toute la période. À la fin de deux périodes, les élèves passent les examens semestriels. [...] Alors à la fin de l'année, on a la cotation des semestres qui permet de dire que tel élève peut passer d'une classe à une autre et que tel autre peut redoubler ou exclu du *cursus* scolaire, selon les résultats qu'il a obtenus. Si on trouve par exemple qu'au niveau d'un cours ou d'une discipline il a échoué avec quarante pour cent, on le soumet aux examens de seconde session (examen de repêchage). Mais en dessous de 40 % il doit reprendre ce cours l'année suivante pour réussir et passer de classe. Dans l'ancien temps, on diminuait des points dans un cours où on a réussi brillamment et on les ajoutait au cours qu'on a échoué afin de pouvoir passer de classe. Ce système n'est plus d'application. (ent.1, p.15). Mais nous constatons plus généralement que la moyenne de réussite des élèves varie entre 60 et 70 % dans les écoles de la ville. À l'intérieur où on a peu d'enseignants qualifiés ou presque pas d'enseignants qualifiés, on a un taux curieusement surélevé de réussite. Ce qui nous fait douter de la manière d'enseigner de ces enseignants et de ces résultats spectaculaires. Pendant que là où on a des enseignants qualifiés, les résultats sont satisfaisants, les autres font même de distinction. [...] Mais on donne comme on a reçu et l'enseignant évalue comme il a enseigné. Peut-être que ne connaissant pas toutes les méthodes d'enseignement, ces enseignants sous-qualifiés, préfèrent donner seulement des points aux enfants pour peut-être les satisfaire » (ent. 1, pp.12-13). Se-

lon le responsable d'une école, « l'évaluation qui se fait ici dans notre école est une évaluation notée. Il y a les interrogations périodiques. Chaque enseignant doit évaluer ses élèves au fur et à mesure que la période avance. Et nous exigeons un certain nombre d'interrogations par cours à la fin d'une période. Si c'est un cours d'une heure par semaine, nous exigeons au moins deux interrogations par période. Si c'est un cours de deux heures par semaine, nous exigeons quatre interrogations, *etc.* et à la fin de chaque semestre, il y a un examen semestriel » (ent. 18, p. 98). Les professeurs des écoles secondaires qui ont été interviewés sur l'évaluation, affirment eux aussi que évaluer les élèves veut dire les interroger pour leur donner des notes. Ceci ressort des entretiens ci-après : « l'évaluation dans mes cours se fait sous forme des interrogations orales ou écrites, des devoirs, des examens semestriels, en raison de deux fois par an. Je corrige les travaux et je donne des notes » (ent. 47, p. 189). « Quand j'organise l'évaluation, je pose des questions adaptées aux élèves forts, d'autres aux élèves moyens et d'autres aux élèves faibles. Des questions que je pose sont ouvertes ou fermées. Je pose souvent de petites interrogations pour donner des notes aux élèves et pour vérifier s'ils ont compris la leçon du jour. À part les interrogations, nous examinons les élèves en leur donnant des examens semestriels qui portent sur la matière qu'on a eue pendant un semestre. » (ent. 36, p. 164). « L'évaluation se fait par des interrogations. S'il s'agit d'une interrogation générale, j'avertis. Et j'interroge sur tout le chapitre. Si par exemple, sur cinquante élèves, plus de la moitié réussit (trente par exemple), je saurai que la leçon a été assimilée. Si par contre, ceux qui ont réussi sont en dessous de la moitié, je reprends le chapitre qu'ils n'ont pas assimilé. Dans ce cas, j'explique et je pose beaucoup de questions sur la matière qu'ils n'ont pas comprise. » (ent.39, p. 172). « Les évaluations se font sous forme des interrogations, des devoirs et des examens et peuvent être orale ou écrite. Pour le cas de la chimie, il m'arrive de faire passer souvent des expériences pratiques notées. Les matériels didactiques en chimie faisant généralement défaut, nous nous débrouillons de façon artisanale pour les expériences qui n'exigent pas un laboratoire beaucoup plus perfectionné. » (ent. 42, pp. 180-181). « J'ai toujours évalué les élèves de deux manières : il y a des interrogations orales et écrites en classe et des interrogations pratiques où les élèves doivent produire un travail pratique qu'ils doivent mettre dans l'ordinateur et je les évalue. Notons aussi les devoirs, les exercices pratiques que j'évalue aussi. À la fin du semestre, nous faisons aussi aux élèves des examens semestriels. Étant donné que les élèves n'ont pas le même niveau, j'en tiens compte lors de la composition des questions d'examens : 25 % des questions de réflexion, 50 % des questions moyennes et 25 % de questions très faciles pour les élèves qui traînent les pieds. » (ent. 45, p. 186). « Dans notre cours, l'évaluation est de deux formes : théorique et pratique.

L'évaluation théorique est caractérisée par les interrogations et les examens. La deuxième forme d'évaluation se fait sous forme des travaux pratiques que les élèves réalisent lors de la descente sur le terrain. Ils vont dans les quartiers, les institutions, les bureaux des communes. Cela leur permet d'être en contact avec la réalité et de voir concrètement comment les faits se déroulent. Et à la fin de l'année, les élèves qui ont réussi ont accès au stage de trente jours ouvrables, et ceux qui entrent en sixième année mènent les enquêtes sociales sur les thèmes divers (la ville de Goma par exemple) à base des échantillons. Ce travail fait partie de l'évaluation. En quatrième c'est le stage (il s'agit des élèves qui entrent en cinquième). Les élèves de cinquième font des visites d'exploitation une fois les deux semaines. Ils visitent une institution sociale et rédigent un rapport de visite et l'exposent devant les autres élèves et le professeur leur donne la note » (ent. 46, p. 187).

2.6.2. *LES EXAMENS NATIONAUX*

Dans le même cadre de l'évaluation, il sied de souligner qu'il existe des épreuves nationales d'évaluation à la fin de la formation primaire et secondaire. « Au niveau du primaire, il y a ce qu'on appelle le test national de fin d'études, qui est une évaluation pour voir comment les élèves ont étudié. Au niveau du secondaire, il y a les examens d'État où tout le monde doit participer. C'est pour voir si les inspections ont appliqué le programme de l'État dans les écoles. À la fin du primaire, on donne un certificat de fin d'études primaires et à la fin du secondaire, on donne un diplôme d'État. » (ent. 1, p. 10).

2.6.3. *LES ÉVALUATIONS PRÉDICTIVE FORMATIVE ET SOMMATIVE*

Selon un intervenant, « il existe trois sortes d'évaluations prédictive ou diagnostique, formative et sommative. L'État congolais reconnaît ces trois évaluations. Comment les applique-t-on dans le système éducatif congolais. Un enfant qui, par exemple, veut entrer en première année secondaire, il fait ce qu'on appelle le concours d'admission. Cet examen renseigne sur le niveau de l'enfant avant de commencer l'année. C'est une évaluation diagnostique parce qu'on veut connaître le niveau de l'enfant. L'évaluation formative se fait à travers les interrogations après une leçon, après un chapitre, après un trimestre. À la fin du cycle, il y a l'évaluation sommative. C'est le TENAFEP (test national d'études primaires) que font les

élèves à la fin de l'étude primaire et l'examen d'État qui sanctionne la fin des études secondaires » (ent. 6, p. 41). Un autre interlocuteur affirme que « l'évaluation se fait de trois manières ; il y a d'abord les interrogations et les devoirs (en classe ou à domicile) notés, qui constituent l'évaluation formative continue. Ensuite, à la fin du semestre, nous avons les examens semestriels comme évaluation semestrielle et enfin les examens de fin d'années qui caractérisent l'évaluation sommative, à base de laquelle nous prenons des décisions en rapport avec la promotion de l'élève, le redoublement de l'élève, ou soit le diplôme d'État pour ceux qui sont en sixième année secondaire. L'évaluation se fait par les examens, les interrogations et les devoirs. Pour la délibération, nous fixons les critères de délibération : il y a des critères de délibération pour les élèves de première et deuxième année : avoir 50 % et réussir les mathématiques et le français pour passer de classe. De la troisième jusqu'en cinquième année - en sixième année, il n'y a pas de délibération - : avoir 50 %. Ici à notre école, la réussite varie entre 60 % et 80 %. » (ent.19, pp. 102-103).

2.6.4. LES ÉVALUATIONS EXTERNES ET INTERNES

Selon un inspecteur : « les évaluations sont de deux sortes externes et internes. L'inspection organise les évaluations externes. Il s'agit des examens pour les élèves de sixième année primaire et les examens d'État pour les élèves de sixièmes années des humanités. L'inspection nationale donne le certificat d'études primaires aux élèves qui réussissent l'examen de fin des études primaires et le diplôme d'État aux élèves des sixièmes années des humanités qui réussissent l'examen national. Les évaluations internes sont organisées à l'école par les chefs d'établissements, les enseignants et les professeurs. Il s'agit des interrogations, des devoirs, des examens trimestriels et semestriels. [...] Un examen de repêchage est donné à ceux qui ont eu des échecs légers ; ils peuvent passer de classe s'ils réussissent cet examen de repêchage. Ceux qui réussissent à la première session passent de classe sans faire la deuxième session ; nous demandons aux chefs d'établissements de donner aux élèves le temps suffisant pour bien préparer les examens qu'ils doivent passer à la deuxième session. Cela fait partie de leur formation, car ça leur permet de maîtriser le cours dans lequel ils n'ont pas eu de bonnes notes. Dans le même cadre, les élèves qui sont délibérés dans une discipline donnée, reçoivent les devoirs qu'ils doivent présenter après les vacances. Si on se rend compte qu'ils ont négligé les travaux des vacances, ils doivent refaire. Ces travaux des vacances aident ces élèves à maîtriser les cours dans lesquels ils éprouvent des difficultés de compréhension. Il y a une

particularité pour le cycle professionnel ; on n'utilise plus le concept "cycle court" on parle de "cycle professionnel". Les élèves du cycle professionnel sont évalués dans le cadre du JYNACYP, c'est-à-dire jury national du cycle professionnel » (ent. 9, p. 53).

2.6.5. LE CONTRÔLE DES CONNAISSANCES

Selon le professeur de psychologie à l'institut Saint-Joseph, « l'évaluation concerne le contrôle des acquisitions. Parce que tout enseignement suppose, à la fin, une évaluation ou un contrôle qui consiste à vérifier si la matière enseignée a été bien comprise. Les outils qu'on utilise pour le contrôle sont des questions qui sont posées aux élèves pour vérifier s'ils ont assimilé la leçon » (ent. 26, p. 138).

2.6.6. LES ÉCHECS SCOLAIRES

Selon le coordinateur adjoint des écoles catholiques, « Les échecs sont liés à beaucoup de facteurs. Il convient de souligner d'abord le fait que les programmes sont conçus en suivant un type élitiste [...], à partir d'en haut. [...] Nous qui sommes à la base et qui connaissons ce dont l'enfant a besoin, nous ne sommes pas associés à leur élaboration. Signalons ensuite le fait que les conditions matérielles dans lesquelles les enfants étudient sont difficiles. En effet, beaucoup de parents n'ont pas de moyens pour faire scolariser leurs enfants. À la fin de chaque mois, les enfants sont exclus ; il y en a qui sont exclus pendant deux jours, trois jours pour aller chercher l'argent. Et quand ils reviennent avec l'argent, la matière a avancé et l'enseignant ne revient pas sur la matière. Il y a aussi le facteur surpopulation dans les classes. Dans une classe, on va au-delà de cinquante élèves. Alors quand on a cinquante élèves ou au-delà on n'a pas le temps de s'occuper de chaque enfant pour l'aider à réussir. Mais aussi il y a le facteur matériel didactique qui fait défaut. On fait des leçons théoriques qui ne font pas usage du matériel didactique. Or rien n'entre dans le cerveau qui ne passe pas par les sens. L'enfant ne pouvait réussir peut-être que s'il a touché ou s'il a vu. Mais nos enseignants font rarement recours aux matériels didactiques car les écoles ne sont pas équipées en matériels didactiques. Il sied de souligner aussi la démotivation des enseignants : ils touchent très peu. Ils sont payés par les parents. Et la plupart de fois il y a ce conflit entre les enseignants et les parents. Les parents qui disent aux enseignants : « c'est nous qui vous payons » et les enseignants n'en sont pas contents. Certains enseignants viennent de faire plusieurs années (trois

ou cinq ans et plus) sans que l'État les reconnaisse et les mécanise. Ce manque de mécanisation les démotive. Notons que certains parents sont paupérisés. Tous ces facteurs agissent ensemble contre l'éducation de l'enfant. Les enfants n'ont pas de modèle. Ceux qui ont terminé leurs études sont des chômeurs. Si vous allez au marché, vous trouverez plusieurs licenciés qui sont au marché. Parmi les motards se trouvent des licenciés sans embauche. L'enfant n'a pas de modèle à suivre dans sa vie future. Ce n'est pas comme dans l'ancien temps où on voyait l'enseignant comme le modèle de la société. Même l'enseignant du primaire était considéré comme le modèle de la société et on voulait étudier pour être comme lui. On voulait étudier pour être comme tel médecin ou autre. Mais aujourd'hui, on termine les études, mais on n'a pas de boulot. Les enseignants sont déconsidérés par la société parce qu'ils sont pauvres. Alors les enfants sont démotivés » (ent.1, pp. 13-14). Ce point de vue est partagé par le directeur d'une école secondaire. Il explique l'échec scolaire à partir des facteurs ci-après : « certains élèves ont un niveau intellectuel très bas. Un élève qui ne comprend rien ne lui demander pas d'intervenir dans la leçon. Il y en a aussi qui ne sont pas motivés parce qu'ils ne comprennent pas le bien fondé des études. Les enfants viennent actuellement à l'école sans savoir ce qu'ils cherchent. C'est comme si c'est la mode. Parce que tel a mis un uniforme : un pantalon bleu, une chemise blanche, moi aussi je vais mettre l'uniforme et nous allons ensemble. Il y en a aussi qui ne trouvent pas le bien-fondé des études. Ils se disent : j'étudie c'est bien, mais que vais-je devenir ? Voilà mon enseignant ce qu'il est devenu. Il est licencié, mais il est en train de croupir dans la misère. Peut-être que demain si je deviens licencié, je serai comme lui. Pourquoi ne pas prendre une autre voie et aller dans les mines pour creuser de l'or ou bien dans l'armée puisque dans les groupes armés ils sont autorisés à faire n'importe quoi, à voler, etc. » (ent. 20, pp. 107-108). Le point de vue du professeur de psychologie à l'institut Saint-Joseph mérite d'être pris en considération. Comme le coordinateur adjoint des écoles conventionnées catholiques, il situe, lui aussi, l'échec des élèves dans la pauvreté des familles et la démotivation des enseignants, à travers ces termes : « les difficultés proviennent de plusieurs sources ; Nous prenons d'abord les problèmes liés à la famille. La plupart des familles congolaises sont pauvres. Il arrive que les enfants passent souvent la nuit sans manger. De tels élèves ne seront pas au même niveau que ceux issus des familles aisées. Un proverbe français dit: « ventre creux n'a pas d'oreille ». Ils sont en classe, ouvrent grandement l'oreille pour faire semblant de suivre, mais ils ne comprennent rien. Dans ce même cadre de la pauvreté caractérisant certaines familles, il y en a qui ont de difficultés à payer les frais scolaires de leurs enfants. Les élèves appartenant aux familles qui ne se suffisent pas étudient de façon irrégulière : ils sont en classe quand leurs parents leur payent les frais de

scolarité. Dans le cas contraire ils ne sont pas autorisés d'entrer en classe. À cause de ces absences, ils ne parviennent pas à suivre les cours comme il se doit. Le deuxième facteur qui est à la base de l'échec scolaire est lié à la démotivation des enseignants. Or la réussite de toute activité dépend de la motivation. Les enseignants qui n'ont que cent dollars américains comme salaire mensuel ne peuvent pas donner le meilleur d'eux-mêmes pour produire un enseignement de qualité. Ne pouvant pas manger à leur faim et assouvir à tous les besoins, ils vont enseigner vaille que vaille. L'enseignement n'est pas une priorité pour les autorités congolaises. On peut traiter l'enseignant comme on veut, alors qu'ailleurs on a compris que l'éducation des enfants est la priorité des priorités parce que si on néglige l'enseignement, on ne doit pas s'attendre au développement du pays quand on n'a pas la main d'œuvre bien formée. Un pays sous éduqué est voué à être sous-développé » (ent. 26, pp. 139-140).

2.7. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

2.7.1. L'IMPORTANCE DE L'ORIENTATION

Selon l'inspecteur chargé de l'orientation scolaire et professionnelle, « dans notre système éducatif, l'orientation scolaire est encore en difficultés. Nous avons un problème de carence en ressources humaines. Ce n'est pas partout où on a des conseillers d'orientation formés. Par exemple ici chez-nous pour notre province éducationnelle du Nord-Kivu 1, je suis l'unique conseiller d'orientation qui travaille dans l'enseignement comme conseiller d'orientation. Moi, je suis au niveau provincial, mais au niveau de la sous division, des coordinations, des établissements d'enseignement primaire et secondaire, même maternel, il n'y en a pas, alors qu'on devait en avoir, selon l'organigramme » (ent. 5, p. 29). Et pourtant, selon le même inspecteur, on en a besoin tant à l'école maternelle et primaire pour l'adaptation scolaire de l'enfant qu'à l'école secondaire pour le choix d'une section d'études. Il explique la double finalité de l'orientation scolaire à travers ces propos : « ce service-là vise à atteindre deux objectifs : le choix de l'option d'études et l'adaptation scolaire. Un enfant peut être à l'école primaire. Il n'a pas besoin qu'on lui choisisse une section d'études. Mais il a besoin d'être aidé pour qu'il s'adapte dans son milieu scolaire. S'il ne s'adapte pas à son enseignant, à son milieu scolaire, il ne peut pas arriver jusqu'au bout. Et alors quand l'enfant arrive au moment de démarrer avec une distinction d'études pour une spécialité, à ce moment-là il a encore besoin d'être aidé pour qu'il puisse embrasser une filière utile qui correspond réellement à ses

aptitudes, à ses goûts, à ses intérêts. Ce que les gens semblent ignorer c'est le problème d'adaptation scolaire. C'est à ce titre là qu'on a besoin de l'orientation scolaire à tous les niveaux. Même à l'école maternelle, à l'école primaire, on a besoin de l'orientation scolaire. » (ent. 5, pp. 32-33).

2.7.2. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE FANATISME

Selon cet intervenant, « l'État ne donne pas aux écoles des orienteurs pour voir des capacités et des aptitudes des élèves afin de les orienter dans les domaines où ils sont capables. Ainsi l'enfant lui-même choisit l'option de son choix. S'il a un peu plus de points en mathématiques, vous le verrez suivre l'option math-physique ou la section littéraire s'il a eu plus de points en français. Nos professeurs n'ont pas suivi des élèves pour les orienter vers les filières qui répondent à leurs aptitudes. Et la plupart de fois vous verrez des parents qui imposent à leurs enfants les sections à suivre : la commerciale, la médecine, *etc.* alors que l'enfant n'en a pas les aptitudes et n'y est pas sérieusement préparé. C'est ce qui explique les échecs. » (ent. 1. pp. 15-16). Dans cette même logique, un interlocuteur abonde dans le même sens quand il affirme : « nous n'avons pas d'orientation scolaire. D'une manière générale, dans notre école, le préfet donne à chaque élève du cycle d'orientation, un papier à donner à ses parents pour que ces derniers donnent leur avis sur l'orientation de l'enfant. Cela veut dire que l'enfant a deux avis, celui de l'école et celui des parents. Mais le préfet tient compte de celui des parents. Moi j'aurais souhaité que ça soit un peu plus profond. Les parents ne connaissent pas le niveau de leurs enfants. L'école devrait prendre les points de vue des parents et celui des professeurs qui connaissent bien le niveau de l'enfant, ses difficultés, ce qui l'intéresse, ce qu'il veut, ses points faibles et ses points forts. Faute d'avoir les mécanismes qui favorisent une bonne orientation scolaire, les enfants s'orientent par fanatisme. Il y en a qui choisissent la comptabilité, parce que leur père est comptable. D'autres s'orientent vers la section littéraire, conformément à la demande de leurs parents, qui veulent que plus tard ils deviennent des magistrats - pour être magistrat il faut avoir fréquenté la section littéraire -, pour que, une fois magistrat, ils aident leurs parents à récupérer leurs champs. Quand on avance par fanatisme, sans avoir été bien orienté, on rencontre tôt ou tard des difficultés. Et le lendemain le parent revient nous demander de le mettre dans une autre section. S'il faut changer de section il faut entrer en troisième année pour commencer la nouvelle section. Et rares sont les parents qui acceptent cette proposition. Et la bagarre entre la direction et les parents commence parce que l'orientation scolaire n'a pas été bien faite » (ent. 20, pp. 108-109).

2.7.3. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET SES OBSTACLES

Cet interlocuteur souligne l'insuffisance des sections et la pauvreté des parents, liée surtout aux guerres et conflits qui ont ravagé la province du Nord-Kivu, comme obstacles à l'orientation scolaire. Ainsi il dit : « il est difficile d'appliquer l'orientation scolaire dans la plus part de nos milieux où se trouvent des écoles ne disposant qu'une seule section, la section pédagogique, ou littéraire par exemple. Les élèves sont condamnés de suivre bon grain mal gré la filière qui se trouve sur place, même si elle ne correspond pas à leurs aptitudes et à leurs goûts. Nous tenons à signaler par ailleurs qu'à cause de la pauvreté dans laquelle se trouvent les parents, laquelle pauvreté est due surtout à la guerre qui a paupérisé notre province du Nord-Kivu, - qui a été pendant longtemps le champ de bataille pour les belligérants - , beaucoup de parents ne sont pas à même de faire étudier leurs enfants ailleurs, en ville par exemple, où se trouve la diversification des sections » (ent. 4, pp. 26-27).

2.7.4. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET L'ÉCHEC SCOLAIRE

Bisaga évoque aussi le problème de l'échec scolaire comme conséquence de l'absence de l'orientation scolaire dans une école : « la conséquence est que les enfants ne sont pas encadrés puisque le problème qui se pose au niveau de l'école, ce n'est pas seulement le problème pédagogique ; ce n'est pas seulement le problème administratif, mais aussi le problème de la prise en charge psychologique des enfants. On peut se retrouver en classe avec les enfants ; l'enseignant a tendance à les prendre au même pied d'égalité, alors qu'il y a des particularités. Par exemple, l'enfant qui a vu leur case incendiée le soir ne pourra pas étudier dans les mêmes conditions que les autres. Il est déjà traumatisé. Alors un enfant qui est dans cet état a besoin d'une prise en charge. Si on ne le prend pas en charge psychologiquement, il peut échouer. Il abandonne carrément les études et il se verse dans la délinquance. Tout ça parce que il n'y a pas eu quelqu'un pour l'aider sur le plan psychologique. Pour l'enseignant aussi la tâche n'est pas très aisée surtout quand on doit enseigner les enfants qui ne sont pas dans les mêmes conditions. Pour lui il ne s'intéresse qu'à la transmission des connaissances. [...] Pour qu'on puisse suivre l'enfant convenablement au niveau de l'école, on doit aussi se rendre compte des ressentis familial : comment l'enfant vit en famille, les rapports qu'il a avec les autres membres de sa famille, avec l'entourage, les parents aussi, voir la profession des parents. Un enfant peut avoir des difficultés à l'école parce que la famille n'est pas aisée ;


ce qui expliquerait pourquoi l'enfant manque tantôt une fourniture scolaire... Tout cela joue sur la progression scolaire de l'enfant » (ent. 5, pp. 31-32). Non seulement le système d'orientation scolaire n'existe pas dans nos écoles, il n'existe pas non plus « de mécanismes pour récupérer les enfants peu doués dans d'autres domaines qui correspondent à leurs aptitudes. Il y a des enfants qui sont doués par exemple en éducation physique, en musique, en mathématiques. Chez-nous avec le système de plusieurs disciplines, il faut considérer que l'enfant réussisse dans toutes ces disciplines pour pouvoir monter de classe. Mais ailleurs, il y a un système d'orientation ; si l'enfant est surdoué en mathématiques, on le met dans le domaine des mathématiques et ne peut que faire que cela » (ent. 1 p. 15). La seule école secondaire où se fait l'orientation scolaire selon les normes exigées par la législation scolaire, c'est l'ITIG. Selon le témoignage du responsable de cette école, « en général on inscrit en première année. Ceux qui réussissent vont en deuxième année - c'est la majorité - ; ceux qui réussissent la deuxième année vont en troisième année. Les places qui restent en troisième, nous les donnons à quelques élèves qui viennent d'ailleurs ; à partir de la quatrième année nous cheminons avec nos propres élèves. Pratiquement la sélection s'opère en troisième année parce que l'orientation vers les sections s'opère à ce niveau-là. Il y a des élèves qui se sont mal orientés. Ils ont fait l'électronique et à la fin de l'année ils ont dit qu'ils auraient voulu faire l'électricité, mais ils ont été obligés de refaire la classe, car ce sont deux filières différentes. Il y en a qui ont choisi la mécanique automobile mais auraient bien voulu faire la mécanique générale ; eux aussi ont été obligés de finir l'année en mécanique automobile pour pouvoir refaire l'année en mécanique générale. En générale la sélection se fait en troisième. Nous sommes sûrs que ceux qui arrivent en sixième année sont des produits finis. » (ent. 23, p. 126).

ANNEXES 3 - TAUX DE SURVIE EN ÉCOLE

Taux de survie = 38%
OPTION = Chimie Biologie

ANNÉES SCOLAIRES	EFFECTIFS PREMIÈRES À L'ENTRÉE SCOLAIRE	COMBIEN DE CES ÉLÈVES MONTENT DANS LA CLASSE SUPÉRIEURE AU SEIN DE L'ÉCOLE
2010-2011	1 ^{ères} 84	
2011-2012	64	2 ^è
2012-2013	41	3 ^è
2013-2014	36	4 ^è
2014-2015	35	5 ^è
2015-2016	32	6 ^è

Taux de survie = 38%
Fait à Goma ce 6/06/2016
Buritefey



TAUX DE SURVIE A L'ECOLE = 28,8%

Inst. MWANGA
options: Com. Adm, Chimie Biol, Latin, Philo

ANNEES SCOLAIRES	EFFECTIFS PREMIERES A LA RENTREE SCOLAIRE	COMBIEN DE CES ELEVES MONTENT DANS LA CLASSE SUPERIEURE AU SEIN DE L'ECOLE
2010-2011	1ères = 461	
2011-2012		2è 335
2012-2013		3è 320
2013-2014		4è 285
2014-2015		5è 220
2015-2016		6è 133



Fait à Goma ce 6/06/2016
Baritefusa Mwendapole
Coord. Adjt

TAUX DE SURVIE A L'ECOLE; Lycée Chem-
Chem

opt: Coupe couture, sociale

ANNEES SCOLAIRES	EFFECTIFS PREMIERES A LA RENTREE SCOLAIRE	COMBIEN DE CES ELEVES MONTENT DANS LA CLASSE SUPERIEURE AU SEIN DE L'ECOLE
2010-2011	1ères = 185	
2011-2012		2è 127
2012-2013		3è 99
2013-2014		4è 67
2014-2015		5è 55
2015-2016		6è 48



Taux de survie
25,9%

TAUX DE SURVIE A L'ECOLE : Inst. ST JOSEPH

*opt = Pédagogique
com. Administr.*


ANNEES SCOLAIRES	EFFECTIFS PREMIERES A LA RENTREE SCOLAIRE	COMBIEN DE CES ELEVES MONTENT DANS LA CLASSE SUPERIEURE AU SEIN DE L'ECOLE
2010-2011	1ères = 300	
2011-2012		2è 225
2012-2013		3è 150
2013-2014		4è 95
2014-2015		5è 59
2015-2016		6è 31



Comua ce 6/06/2016 Taux de survie : 79,3%
Coord. Péd.

TAUX DE SURVIE A L'ECOLE : ITIG

option : * Mécanique générale
 * Electricité
 * Electrocinétique ; Automobile

ANNEES SCOLAIRES	EFFECTIFS PREMIERES A LA RENTREE SCOLAIRE	COMBIEN DE CES ELEVES MONTENT DANS LA CLASSE SUPERIEURE AU SEIN DE L'ECOLE
2010-2011	1ères = 	
2011-2012		2è 107
2012-2013		3è 52
2013-2014		4è 17
2014-2015		5è 9
2015-2016		6è 6



à l'ensemble de ce 6/06/2016
 Taux de survie = 16%
 coord. Petit

ANNEXES 4 - FICHES DE VISITE DE CLASSE

COORDINATION DIOCESAINE
DES ECOLES CONVENTIONNEES
CATHOLIQUES B.P. 50 GOMA
Niveau secondaire

FICHE DE VISITE DE CLASSE N°

A. IDENTIFICATION

1. Etablissement	:	2. Matricule	:	3. Paroisse	:
4. Enseignant	:	5. Matricule	:	6. Qualification	:
7. Grade	:	8. Ancienneté	:	9. Dernière cole	:
10. Jour	:	11. Date	:	12. Heure	:
13. Classe	:	14. Elèves présents	:	15. Elèves inscrits	:
16. Branche	:	17. Matière	:		
18. Sujet	:				
19. Objectif opérationnel	:				

B. APPRECIATION DETAILLEE DE :

1° L'aspect de la classe

1. Propreté	2
2. Aménagement	2
S/total	4

2° L'enseignement

1. Présentation	2
2. Autorité	2
3. Ecriture	2
4. Personnalité	2
S/total	8

3° La tenue des documents

1. Journal de classe	2
2. Cahier de notes	2
3. Répartition et Prév.	2
4. Préparation écrite	2
5. Cahier des questions	2
6. Fréquence des devoirs	3
7. Cahier de réunions	2
S/total	15

4° La matière enseignée

1. Adaptation	4
2. Quantité	4
3. Exactitude	4
4. Cheminement	4
S/total	16

5° La méthodologie

1. Marche de la leçon	4
2. Méthodes et procédés	4
3. Tableau noir	4
4. Fabrication du MADI (existence, fabrication, emploi, illustration)	4
6. Catéchisation (manière de poser et d'accueillir des questions)	4
S/total	24

6° L'intérêt des élèves

1. Discipline	4
2. Tenue	4
3. Motivation	4
4. Assimilation	5
5. Tenue des documents	4
6. Niveau	4
S/total	25

7° L'attention portée à l'éducation

1. Religieux	3
2. Morale, Sociale, Chrisme	3
3. Esthétique	2
S/total	8

Echelle de valeurs :

- De 85 à 100 : Elite
- De 70 à 84 : T.B.
- De 50 à 69 : B.
- De 0 à 49 : Insuffisant

C. APPRECIATION SYNTHETIQUE :

100

D. CONSEILS ET SUGGESTIONS :

.....

.....

.....

.....

Pour réception conforme et auto-évaluation
Nom et Prénom de l'Enseignant visité
Signature

Fait à

...../...../2008

Nom, Prénom, Titre et Signature du visiteur

FICHE DE VISITE DE CLASSE N°

A. IDENTIFICATION

1. Etablissement :	2. Matricule :	3. Paroisse :
4. Enseignant :	5. Matricule :	8. Qualification :
7. Grade :	8. Ancienneté :	9. Dernière cote :
10. Jour :	11. Date :	12. Heure :
13. Classe :	14. Elèves présents :	15. Elèves inscrits :
16. Branche :	17. Matière :	
18. Sujet :		
19. Objectif opérationnel :		

B. APPRECIATION DETAILLEE DE :

1° L'aspect de la classe

1. Propreté			2
2. Aménagement			2
S/total			4

2° L'enseignement

1. Présentation			2
2. Autonomie			2
3. Ecriture			2
4. Personnalité			2
S/total			8

3° La tenue des documents

1. Journal de classe			2
2. Cahier de cotes			2
3. Répartition et Prév.			2
4. Préparation écrite			2
5. Cahier des questions			2
6. Fréquence des devoirs			3
7. Cahier de réunions			2
S/total			15

4° La matière enseignée

1. Adeptation			4
2. Quantité			4
3. Exactitude			4
4. Cheminement			4
S/total			16

5° La méthodologie

1. Marche de la leçon			4
2. Méthodes et procédés			4
3. Tableau noir			4
4. Fabrication du MADI (existence, fabrication, emploi, illustration)			4
6. Catechisation (manière de poser et d'accueillir des questions)			4
S/total			24

6° L'intérêt des élèves

1. Discipline			4
2. Tenue			4
3. Motivation			4
4. Assimilation			5
5. Tenue des documents			4
6. Niveau			4
S/total			25

7° L'attention portée à l'éducation

1. Religieux			3
2. Morale, Sociale, Civisme			3
3. Esthétique			2
S/total			8

Echelle de valeurs :

1. De 85 à 100 : **Elite**
2. De 70 à 84 : **T.B.**
3. De 50 à 69 : **B.**
4. De 0 à 49 : **Insuffisant**

C. APPRECIATION SYNTHETIQUE : 100

D. CONSEILS ET SUGGESTIONS :

.....

.....

.....

.....

Pour réception conforme et auto-évaluation
Nom et Prénom de l'Enseignant visité
Signature

Fait à

..... le

Nom, Prénom, Titre et Signature du visiteur

LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT ET DE MÉDIATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS : RÉALITÉS ET PERSPECTIVES

RÉSUMÉ

L'enseignement en RDC, favorise une partie des élèves et en désavantage d'autres, parce qu'elle propose à tous les élèves une seule et même voie d'apprentissage, sans tenir compte du style d'apprentissage de chacun. Ce qui explique les échecs et les abandons. C'est le cas des enfants de la rue et des enfants-soldats démobilisés qui, suite au manque d'encadrement, risqueront d'être un danger social. Or ces jeunes, s'ils avaient été orientés vers les structures scolaires correspondant à leurs rythmes et styles d'apprentissage pourraient s'intégrer dans la société. Malheureusement, elles n'existent pas. Pour que le système scolaire soit épanouissant pour tous et chacun, il faudrait que les autorités de la RDC, ouvrent le système scolaire aux nouvelles approches pédagogiques, forment les enseignants, leur donnent un salaire décent, construisent de nouvelles écoles et les équipent.

Mots-clés : Evaluation formative, évaluation formatrice, la différenciation pédagogique, orientation scolaire, la motivation et la formation des enseignants aux nouvelles approches pédagogiques, enfants-soldats démobilisés

ABSTRACT

Education in the DRC (Republic Democratic of Congo) favors some students and disadvantages others because it offers all the students a single learning path, regardless of their learning style. Which explains the failures and the abandonments. This is the case of street and demobilized child soldiers who, due to lack of supervision, may be a social danger. However, if these young people had been oriented towards school structures corresponding to their rhythms and learning styles, they could integrate into society. Unfortunately, they do not exist. For the education system that benefiting everyone, the DRC authorities should open up the school system with new pedagogical approaches, train teachers, give them a good salary, build new schools and equip them.

Key words: Formative assessment, educational differentiation, school orientation, motivation and train the teachers to the new pedagogical approaches, demobilized child soldiers