

**Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation**

# **LAIKISA**

**Revue des Sciences de l'Éducation**

**ISSN : 2789-5262**



**N°1, Juin 2021**

**École Normale Supérieure  
Université Marien Ngouabi**

## **LAKISA**

Revue des Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi  
**ISSN : 2789-5262**

### **Contact**

BP : 237, Brazzaville-Congo

Email :	<a href="mailto:revue.lakisa@umng.cg">revue.lakisa@umng.cg</a>	Tél	(+242) 06 639 78 24
	<a href="mailto:larsced@umng.cg">larsced@umng.cg</a>		(+242) 05 752 49 96

### **Directeur de publication**

NZANGA Alphonse, Professeur Ordinaire, (Didactique des langues), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

### **Rédacteur en chef**

FONKOUA Pierre, Professeur Titulaire, Distinguished Professor (Sciences de l'éducation), Ictuniversity, USA, Campus du Cameroun (Cameroun)

### **Comité de rédaction**

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

## **Comité scientifique**

- DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)
- EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)
- HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)
- HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)
- KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)
- LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)
- LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)
- LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)
- NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)
- PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)
- PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)
- RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)
- VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

## **Comité de lecture**

- LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)
- MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)
- NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)
- ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

## Sommaire

<b>Impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième</b> Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA.....	1
<b>L'alternance dans le processus d'apprentissage des métiers au Congo Brazzaville : un pari difficile pour les CEFA ?</b> Jean Flavien MAKOUBA .....	19
<b>Problématique des cours théoriques dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS) chez les collégiens congolais</b> Roger Pierre IKOUNGA .....	37
<b>Enseignant comme tuteur de résilience sur l'enseignement de la compréhension des inférences en lecture aux cours moyens du primaire</b> Virginie KOUYIMOUSSOU .....	53
<b>Effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance des élèves des lycées de Brazzaville (CONGO)</b> Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Aristide EWAMELA.....	68
<b>L'analyse comparée des rendements scolaires des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires de la circonscription de Bacongo Brazzaville</b> Yolande THIBAUT-MPOLO, Laure Nerdice MIANTEZILA .....	82
<b>Errors Analysis: An Exploration of Congolese Sophomore EFL Learners' Essay</b> KIMBOUALA NKAYA .....	97
<b>Les représentations interethniques au Congo Brazzaville</b> Fulbert EKONDI.....	113
<b>L'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou</b> Guy MOUSSAVOU.....	133
<b>Problématique de l'insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du tramadol</b> Aimé Rufin NGAGNON.....	146

# **Impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième**

**Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [chris.louyindoula@umng.cg](mailto:chris.louyindoula@umng.cg)

## **Résumé**

La réussite d'un enseignement scolaire dépend en grande partie du respect par l'enseignant des instructions officielles relatives à cet enseignement. C'est dans ce contexte que cet article se propose d'étudier l'impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième. Après une série d'investigations comprenant, une analyse documentaire, des observations directes et une enquête par questionnaire destinées aux enseignants de sciences physiques et aux directeurs des études, il ressort que seuls quatre départements sur douze respectent la répartition officielle de l'INRAP ; la grande majorité (82%) des établissements scolaires n'affectent pas un volume horaire hebdomadaire suffisant en sciences physiques ; seuls 24% des enseignants interrogés disposent d'au moins un manuel scolaire recommandé par le programme scolaire ; le rendement scolaire des apprenants en sciences physiques est proportionnel au volume horaire hebdomadaire consacré à cet enseignement ; seuls 70% des enseignants utilisent la démarche didactique appropriée (OPHERAIC) pour enseignement des sciences physiques avec une maîtrise qui laisse à désirer. Il est évident que l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage en sciences physiques passe par le respect des instructions officielles contenues dans le programme scolaire.

**Mots clés** : instructions officielles, programme scolaire, apprentissage, rendement scolaire, sciences physiques.

## **Abstract**

The success of a school education depends in large part on the respect by the teacher of the official instructions relating to this education. It is in this context that this article aims to study the impact of the execution of the physical sciences school program on the quality of learning in the third grade. After a series of investigations including, a documentary analysis, direct observations and a questionnaire survey intended for teachers of physical sciences and directors of studies, it appears that only four departments out of twelve respect the official distribution of INRAP; the vast majority (82%) of schools do not allocate sufficient weekly hours in physical sciences; only 24% of teachers surveyed have at least one textbook recommended by the school curriculum; the academic performance of learners in physical sciences is proportional to the weekly hourly volume devoted to this teaching only 70% of

teachers use the appropriate didactic approach (OPHERAIC) for teaching physical sciences with a mastery that leaves much to be desired. It is obvious that improving the teaching / learning process in the physical sciences requires observing the official instructions contained in the school curriculum.

**Keywords:** official instructions, curriculum, learning, academic performance, physical science.

## Introduction

« Le programme est un texte réglementaire, publié au BO : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le « contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir » (Éducation nationale, 1991, p.2).

Situé au cœur de l'éducation, le programme scolaire apparaît comme un élément déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire. Il n'y a pas d'enseignement adéquat sans programme comme il n'y a pas de progression sans programme. Il constitue le fil directeur qui oriente l'ensemble des opérations prévues dans le déroulement d'un processus d'enseignement. Cette place de choix qu'il occupe dans une action pédagogique commande inéluctablement l'organisation d'un travail sérieux tant au niveau de son élaboration, de son exécution qu'au niveau de son évaluation dans la mesure où il reste un facteur important de l'efficacité pédagogique. Il faut également souligner que l'apprenant est transformé en fonction de la nature du savoir contenu dans le programme scolaire.

Les programmes d'enseignement actuellement en vigueur dans les écoles congolaises sont élaborés selon la pédagogie par objectif (PPO). Son rôle est de parvenir à former un type d'homme à partir de l'école. Fort donc de cette valeur éducative exprimée, le programme scolaire doit en son sein, décrire des intentions plus concrètes appelées profils de sortie de l'apprenant après tout apprentissage. Au Congo, les programmes d'enseignement sont produits par l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques (INRAP) et celui de sciences physiques (INRAP, 2018, p.7) prévoit le profil de sortie, après avoir terminé le premier cycle du secondaire d'enseignement général, l'élève devrait donc pouvoir :

- Procéder à des expériences scientifiques simples susceptibles de mettre en évidence certains faits importants et de déceler leurs causes ;
- Comprendre l'environnement et contribuer à sa protection et à sa restauration ;
- Expliquer scientifiquement les phénomènes naturels afin de lutter contre les préjugés et les superstitions ;
- Promouvoir sans cesse ses connaissances et compétences par l'effort personnel ;
- Organiser et utiliser convenablement les connaissances acquises, planifier son action et travailler avec méthode ;

- S'adonner à toutes sortes de petits travaux manuels et techniques, d'entretien, de réparation, voire de fabrication ;
- Lire un texte contenant des données en liaison avec le programme et d'en extraire des informations pertinentes ;
- Comprendre le fonctionnement d'un circuit électrique et l'interpréter à partir de son schéma normalisé ;
- Résoudre des problèmes inhérents à la vie.

A la sortie du collège, les élèves doivent en toute logique maîtriser les compétences du profil décrit par le programme des sciences physiques. Cependant, de nombreuses études font état des difficultés de plus en plus croissantes des élèves et des problèmes d'adéquation entre les programmes, les profils et les évaluations (Mawete, 2011 ; PASEC, 2014 ; Mouanda, 2017). C'est dans cette même optique qu'il a été clairement établi que « le profil réel des élèves est en dessous de celui attendu à la fin du cycle » (Louyindoula Bangana yiya et al, 2019, p.146). Si les causes susceptibles d'expliquer cette situation sont nombreuses, la qualité de l'exécution du programme d'enseignement de sciences physiques reste une piste intéressante à explorer au collège et en classe de troisième en particulier en vue d'atteindre les rendements scolaires escomptés. Voilà pourquoi, le présent travail se propose d'étudier « *impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième* ».

En effet, le programme des sciences physiques en classe de troisième qui fait l'objet de notre étude intègre la vision globale du nouvel homme que l'État par l'intermédiaire du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (M.E.P.S.A) veut obtenir. Ce programme a été élaboré de sorte qu'il y a une complémentarité entre les notions enseignées, il y a donc une interdépendance entre ces notions. En dehors du caractère avantageux, la manipulation du programme par les enseignants des classes de troisième n'est toujours pas facile. Ce programme exige des enseignants de nouveaux savoir-faire qu'ils peuvent acquérir à travers des conférences pédagogiques, des ateliers pédagogiques et des séminaires, sans oublier des débats pédagogiques en groupe d'animation pédagogique (GAP). Et puisque les résultats escomptés tardent à venir, on peut naturellement s'interroger sur la manière dont les enseignants de sciences physiques font usage, du programme à travers la question principale suivante :

- Quelle est l'incidence de l'exécution actuelle du programme de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième ?

Dans le but de ratisser large afin de mieux comprendre l'ampleur des implications que suscite cette question, nous avons greffé à cette question principale deux questions dites secondaires à savoir :

- Les instructions officielles du programme de sciences physiques en classe de troisième sont-elles respectées par les différents acteurs concernés par la formation ?
- Dans quelles mesures, les apprenants des classes de troisième sont-ils affectés par la qualité de l'exécution des instructions officielles du programme de sciences physiques ?

La qualité de l'exécution du programme des sciences physiques en classe de troisièmes est susceptible d'avoir plusieurs conséquences sur l'apprentissage. Conformément à notre question de recherches principale, nous formulons hypothèse principale suivante :

- L'exécution actuelle du programme de sciences physiques à une influence négative sur la qualité des apprentissages en classe de troisième.

Comme hypothèses secondaires, nous disons que :

- Les différents acteurs concernés par la formation ne respectent pas certaines instructions officielles du programme de sciences physiques en classe de troisième étant donné que :
  - La répartition annuelle des objectifs et le volume horaire hebdomadaire préconisé en classe de troisième ne sont pas respectés aussi bien par les enseignants que par les directeurs des études de certains établissements scolaires ;
  - La plupart des enseignants n'appliquent pas correctement la démarche didactique OPHERAIC recommandée pour l'enseignement des sciences physiques ;
  - Les enseignants de sciences physiques évoluant en classe de troisième, ne disposent pas des manuels scolaires nécessaires pour la préparation des fiches pédagogiques.
- La baisse des résultats scolaires en sciences physiques des apprenants des classes de troisième et plus (au lycée) est la principale conséquence de la mauvaise exécution des instructions officielles du programme de sciences physiques.

Toutes ces questions de recherche sont posées dans le but d'atteindre l'objectif général qu'est : étudier l'impact de l'exécution actuelle du programme de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième des collèges d'enseignement général (CEG). Toute fois de façon spécifique, le présent travail vise à :

- Évaluer la qualité de l'exécution des instructions officielles du programme de sciences physiques en classe de troisième ;
- Déterminer les conséquences de la mauvaise exécution des instructions officielles du programme de sciences physiques sur le rendement scolaire des apprenants.

## **1. Méthodologie**

Pour atteindre nos différents objectifs, nous avons adopté une approche méthodologique mixte combinant approche qualitative et approche quantitative. En effet, nous avons eu recours à l'analyse documentaire, à l'observation directe des enseignants en situation et aux enquêtes de terrain à l'aide des questionnaires.

### **1.1. Analyse documentaire**

Pour cette étude, quatre types de documents ont fait l'objet d'une analyse, il s'agit des répartitions par département du programme scolaire de sciences physiques ; des emplois du temps de divers d'établissements ; les listes des manuels scolaires utilisés par les enseignants et des relevés de notes d'un examen blanc (BEPC).

#### **1.1.1. Analyse des répartitions du programme scolaire**

Cette analyse a été faite dans le but de vérifier pour la classe de troisième le respect des instructions officielles sur la répartition des enseignements en sciences physiques. L'analyse a consisté à comparer les différentes répartitions des enseignements des douze départements que compte le Congo avec celle proposée par l'Institut de Recherche et d'Action Pédagogiques (INRAP) qui est présente dans le programme scolaire.

#### **1.1.2. Analyse des emplois du temps de divers d'établissements**

Plusieurs emplois du temps des classes de troisième ont été examinés afin de pouvoir déterminer le volume horaire hebdomadaire alloué aux sciences physiques dans différents établissements scolaires publics comme privés. Ces différents volumes horaires assignés aux sciences physiques ont ensuite été comparés à celui proposé par le programme scolaire en sciences physiques toujours dans le but de vérifier la conformité entre le réel et le prescrit.

#### **1.1.3. Analyse des listes des manuels scolaires utilisés par les enseignants**

Le programme scolaire de sciences physiques propose à la fin de chaque niveau d'enseignement, une liste de livres à utiliser comme manuel scolaire pour la réalisation des divers enseignements en sciences physiques. Dans le but de s'assurer que chaque enseignant de sciences physiques possède bien la documentation officielle nécessaire à la préparation des cours, nous avons examiné et lister tous les livres de sciences physiques dont disposent les enseignants enquêtés.

#### **1.1.4. Analyse des relevés de notes d'un examen blanc (BEPC)**

Des relevés de notes d'un examen blanc (BEPC blanc 2019) d'un échantillon d'établissement sélectionné en fonction de leur volume horaire en sciences physiques ont été nécessaires pour déterminer l'impact des pratiques enseignantes qui n'intègre pas le respect des

textes officiels. Pour chaque établissement scolaire, des variables comme les notes moyennes et les notes médianes ont été calculées pour servir d'éléments de comparaison.

### **1.1.5. Observation directe des enseignants de sciences physiques**

Des enseignants de sciences physiques en situation de classe ont été observés dans plusieurs établissements scolaires à l'aide d'une fiche d'inspection pédagogique améliorée. Cette fiche d'inspection a servi de guide d'observation et a permis de recueillir de précieuses informations sur les pratiques de classe, cependant, seules approches didactiques utilisées par les enseignants sont présentées dans ce texte.

## **1.2. L'enquête de terrain**

Seuls les enseignants de sciences physiques et les directeurs des études de plusieurs établissements scolaires ont été impliqués par l'enquête.

### **1.2.1. Enquête auprès des enseignants de sciences physiques**

Les enseignants ont eu droit à un questionnaire, il a été administré lors de différentes journées (mardi) d'animation pédagogiques. En effet, ces journées constituent les principaux moments de rassemblement en un même lieu de plusieurs enseignants pour participer aux activités d'encadrements pédagogiques organisées par les inspecteurs. Le questionnaire après avoir été distribué et rempli par les enseignants a été retiré en fin de séances. Cette enquête avait pour but d'obtenir des informations relatives au point de vue de chaque enseignant sur l'exécution du programme de sciences physiques.

### **1.2.2. Enquête auprès des directeurs des études**

Les directeurs des études ont été interrogés en qualité d'encadreurs pédagogiques et d'initiateurs des emplois du temps. Cette d'enquête s'est faite par le biais d'un questionnaire. L'administration du questionnaire a eu lieu dans les différents établissements scolaires gérés par ces derniers. Elles avaient comme objectif d'évaluer ces derniers sur leur maîtrise des instructions officielles relative à l'enseignement/apprentissage des sciences physiques contenu dans le programme scolaire de la classe de troisième.

## **1.3. Champ d'investigation**

Notre étude est circonscrite aux classes de troisième des collèges d'enseignement général de la République du Congo. Cependant, le plus gros des enquêtes a eu lieu à Brazzaville et particulièrement à l'inspection des collèges d'enseignement général de Brazzaville 3.

## **1.4. Population et échantillon**

La population ayant pris part à cette étude est composée d'un corpus documentaire constitué des textes comme les répartitions des programmes en sciences physiques en classe de

troisième, les emplois du temps (public et privés), des relevés de notes et des listes des livres de sciences physiques détenues par les enseignants. En dehors de ce corpus documentaire, des Hommes ont aussi été utilisés, ils s'agissent notamment, des enseignants de sciences physiques évoluant en classe de troisième et des directeurs des études des établissements scolaires. Il sied de préciser que la taille des divers échantillons a été déterminée par commodité en fonction de la taille des populations ou des volumes horaires. Le détail de cet échantillon est présenté dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Récapitulatif des échantillons de l'étude

Échantillons	Nombre
Population humaine	
Enseignants de sciences physiques interrogés	50
Enseignants de sciences physiques observés	50
Directeurs des études interrogés	20
Corpus documentaire	
Répartition annuelle des programmes	12
Emplois du temps	50
Listes des livres de sciences physiques (manuels scolaires)	50
Relevés de notes du BEPC blanc 2019	04

Source : enquête personnelle

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. Résultats d'analyse des répartitions annuelles du programme

Il ressort de cette analyse que les douze (12) départements que compte notre pays n'utilisent pas la même répartition. En effet, il y a que quatre (4) départements (Pointe-Noire, Bouenza, Kouilou et Likouala) qui respectent la répartition du programme officiel de l'INRAP. Huit (8) départements ne respectent pas la répartition officielle du programme. Ces huit (8) départements se subdivisent en deux groupes ayant chacun sa propre répartition. Le premier groupe est composé de : Brazzaville, Plateaux, Pool, Cuvette ouest et Cuvette centrale. Le deuxième groupe est composé de : Lékoumou, Niari et Sangha. Les différentes répartitions du programme scolaire par département scolaire sont consignées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Comparaison des répartitions par département avec celle de l'INRAP

Répartition officielle de l'INRAP contenue dans le programme scolaire	Physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mécanique</li> <li>▪ Électricité</li> <li>▪ Optique</li> </ul>	
	Chimie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure de la matière</li> <li>▪ Réaction chimique 1</li> <li>▪ Réaction chimique 2</li> <li>▪ Réaction chimique 3</li> </ul>	
Départements	Sous disciplines	Répartition par département	Conformité
1. Brazzaville 2. Plateaux 3. Pool 4. Cuvette ouest 5. Cuvette centrale	Physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Optique</li> <li>▪ Électricité</li> <li>▪ Mécanique</li> </ul>	Non conforme
	Chimie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réaction chimique 3</li> <li>▪ Réaction chimique 2</li> <li>▪ Structure de la matière</li> <li>▪ Réaction chimique 1</li> </ul>	
6. Pointe Noire 7. Bouenza 8. Kouilou 9. Likouala	Physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mécanique</li> <li>▪ Électricité</li> <li>▪ Optique</li> </ul>	Conforme
	Chimie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure de la matière</li> <li>▪ Réaction chimique 1</li> <li>▪ Réaction chimique 2</li> <li>▪ Réaction chimique 3</li> </ul>	
10. Lékoumou 11. Niari 12. Sangha	Physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Optique</li> <li>▪ Mécanique</li> <li>▪ Électricité</li> </ul>	Non conforme
	Chimie	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure de la matière</li> <li>▪ Réaction chimique 1</li> <li>▪ Réaction chimique 2</li> <li>▪ Réaction chimique 3</li> </ul>	

Source : enquête personnelle

## 2.2. Résultats d'analyse des volumes horaires (emplois du temps)

Le volume horaire hebdomadaire par établissements (public et privés) des enseignants de sciences physiques en classe de troisième est donné par le tableau 3.

Tableau 3 : Volumes horaires de différents établissements

Types établissements		Volume horaire hebdomadaire		
		4 h	5H	6H
Publics		08	01	01
Privés		22	10	08
Total	$n_i$	30	11	09
	%	60	22	18

Source : enquête personnelle

Le tableau 3 montre que 60% des établissements visités octroient 4h hebdomadaire de sciences physiques en troisième, 22% ont opté pour 5h de cours et 18% des établissements

sélectionnés ont fait le choix de respecter les instructions officielles en attribuant 6h de cours hebdomadaire pour cet enseignement en classe de troisième.

### 2.3. Résultats d'analyse des manuels scolaires

Les résultats de l'analyse des livres de sciences physiques détenus par les enseignants et utilisés comme supports pour la préparation et la réalisation de leurs cours sont notés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Listing des livres détenus par les enseignants

Types	Documentation (livres)	Effectif	Pourcentage
Manuels scolaires (Livres officiels)	Collection GRIA	10	20
	Collection AREX	02	04
	Collection ESPACE	00	00
Autres livres	Autres collections	50	100

Source : enquête personnelle

L'analyse du tableau 4 révèle que, seuls douze (12) enseignants possèdent au moins un manuel scolaire, plus précisément, dix (10) enseignants soit 20% détiennent le manuel scolaire de la collection GRIA, deux (2) ont celui de la collection AREX soit 4% et aucun enseignant ne possède le manuel de la collection ESPACE en sciences physiques. Néanmoins, tous les cinquante (50) enseignants interrogés sont détenteurs d'autres livres de sciences physiques de niveau troisième utilisés pour la préparation des cours (Collection Durandau, Classiques africains, Collection Magnard, Collection Hatier, Collection Nathan...).

### 2.4. Résultats d'analyse des notes du BEPC blanc départemental (Brazzaville)

Pour parvenir à visualiser l'incidence de la réduction du volume horaire officiel des sciences physiques sur les performances des apprenants, nous avons comparé les résultats d'un examen blanc (BEPC) de différents établissements du département de Brazzaville ayant un volume horaire différent. Les résultats de cette comparaison sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 : Comparaison par établissement des notes obtenues par les élèves au BEPC blanc

EMPGL (Volume horaire = 6H)														N	$\bar{x}$	Med	
$x_i$	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	71	9.69	9
$n_i$	02	02	05	08	12	13	07	10	04	01	03	03	01	00			
CEG DE LA PAIX (Volume horaire = 5H)														N	$\bar{x}$	Med	
$x_i$	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	71	8.25	8,5
$n_i$	00	02	04	05	07	09	07	04	10	09	07	04	03	00			
CEG NGANGA ÉDOUARD (Volume horaire = 4 h)														N	$\bar{x}$	Med	
$x_i$	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	71	7.66	8
$n_i$	00	01	00	02	04	12	08	11	12	07	05	05	03	01			
CEG MATSOUA (Volume horaire = 3H + 1H de TD)														N	$\bar{x}$	Med	
$x_i$	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	71	7.25	7
$n_i$	00	00	00	02	04	09	09	11	08	08	08	09	02	01			

Source : enquête personnelle

La lecture du tableau 5 nous apprend que sur 71 élèves sélectionnés à travers leurs notes, 42 élèves de l'EMPGL ont obtenu des notes supérieures ou égales à dix (10) contre 27 élèves pour le CEG de la PAIX, 19 élèves pour le CEG NGANGA ÉDOUARD et 15 élèves pour le CEG MATSOUA. L'analyse des notes moyennes ( $\bar{x}$ ) de chaque établissement va dans le même sens avec 9.69 pour l'EMPGL, 8.25 pour le CEG de la PAIX, 7.66 pour le CEG NGANGA ÉDOUARD et 7.25 pour le CEG MATSOUA. Naturellement, le constat est le même pour les notes médianes (Med).

### 2.5. Résultats de l'observation des enseignants (démarche expérimentale)

Dans la mise en œuvre de la démarche expérimentale (OPHERAIC), nous nous sommes rendu compte pendant les inspections pédagogiques que la plupart des enseignants éprouvent des difficultés dans l'applicabilité de cette démarche. Les résultats de ces observations sont consignés dans tableau 6.

Tableau 6 : Résultats des observations de la démarche expérimentale

Étapes de la démarche OPHERAIC	Effectif	Pourcentage
Observation	40	80
Problème	18	36
Hypothèse	02	04
Expérience	25	70
Résultats	20	40
Analyse	05	10
Interprétation	17	34
Conclusion	50	100

Source : enquête personnelle

Il ressort de l'analyse du tableau 6 que seulement trois (3) étapes de la démarche OPHERAIC sont couramment utilisées durant les cours par les enseignants de sciences physiques exerçant en classe de troisième : il s'agit notamment de l'observation (80%), l'expérience (70%) et la conclusion (100%). Le même tableau montre que les étapes comme : hypothèses (4%), analyse (10%) et interprétation (34%) ne sont pas couramment mises en œuvre par les enseignants.

### 2.6. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Après dépouillement du questionnaire, il ressort que sur les cinquante (50) enseignants ayant participé à l'enquête, 66% n'ont pas le diplôme requis pour enseigner au collège. En effet, les derniers diplômes des enseignants vont du baccalauréat au master d'enseignement en passant par le DEUG, le CAPCEG, les licences académiques et professionnelles. Au final, 34% seulement des enseignants interrogés exerçant en classe de troisième sont réellement qualifiés

pour ce travail étant donné que le diplôme est un signe de compétence comme le montre le tableau 7.

Tableau 7 : Classification des enseignants en fonction de leur diplôme de base

Nature des diplômes	Diplômes	Effectifs		Total	
		$n_i$	%	$n_i$	%
Diplômes non professionnels	BAC	09	18	33	66
	DEUG	10	20		
	Licence académique en chimie	14	28		
Diplômes professionnels	CAP CEG	04	08	17	34
	Licence d'enseignement	11	22		
	Master d'enseignement	02	04		
Total		50	100	50	100

Source : enquête personnelle

Les résultats du questionnaire relatifs à la thématique portant sur le programme scolaire et la maîtrise de son contenu sont placés dans le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Récapitulatif des réponses liées au programme scolaire

Questions	Réponses	$n_i$	%
Avez-vous le programme officiel et complet de sciences physiques ?	Oui	50	100
	Non	00	00
Quel est votre volume horaire actuel en classe de 3 <sup>e</sup> ?	4h	36	72
	5h	10	20
	6h	04	08
Quel est le volume horaire hebdomadaire officiel de sciences physiques en classe de 3 <sup>e</sup> ?	4h	04	08
	5h	04	08
	6h	42	84
Votre volume horaire actuel de sciences physiques en classe de 3 <sup>e</sup> vous permet-il de bien exécuter le programme ?	Oui	14	28
	Non	36	72
Sinon, que proposez-vous ?	Augmenter ce volume horaire	36	72

Source : enquête personnelle

Tous les enseignants interrogés détiennent une version complète du programme officiel de sciences physiques, car celui-ci fait partie des documents obligatoires de l'enseignant dans la préparation des fiches pédagogiques.

Sur le volume horaire hebdomadaire des sciences physiques en classe de troisième, 72% des enseignants ont volume horaire hebdomadaire de 4h, 20% des enseignants ont 5h de cours hebdomadaire et 8% des enseignants interrogés ont 6h de cours hebdomadaire. Finalement, 92% des enseignants enquêtés n'ont pas un volume horaire hebdomadaire réglementaire étant donné qu'il est de 6h hebdomadaire. Ce constat est paradoxal vu que 84% de ces mêmes

enseignants savaient qu'ils ont droit à un volume horaire hebdomadaire de 6h en classe de troisième.

72% des enseignants interrogés éprouvent des difficultés pour bien exécuter le programme contre 28% qui n'ont pas de difficultés. Les enseignants éprouvant des difficultés (72%) dans l'exécution du programme scolaire suggèrent d'augmenter ou simplement de respecter le volume horaire hebdomadaire prévu par le programme scolaire en classe de troisième.

Les résultats du questionnaire relatifs à la thématique portant sur la démarche OPHERAIC sont présentés dans le tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9 : Récapitulatif des réponses liées à la démarche OPHERAIC

Questions	Réponses	$n_i$	%
Utilisez-vous la démarche OPHERAIC dans l'enseignement de sciences physiques ?	Oui	35	70
	Non	15	30
Éprouvez-vous des difficultés dans la mise en œuvre la démarche OPHERAIC ?	Oui	26	52
	Non	09	18
Globalement, éprouvez-vous des difficultés dans l'enseignement des sciences physiques ?	Oui	34	68
	Non	16	32
Si oui, quelles sont ces difficultés ?	Effectifs pléthoriques ; manque de matériels didactiques ; manque de séminaires de renforcement des capacités.	34	68

Source : enquête personnelle

L'examen du tableau 9 révèle que dans leur stratégie d'enseignement/apprentissage, seuls 70% d'enseignants consultés utilisent la démarche expérimentale (OPHERAIC). De plus, 52% des 70% enseignants qui utilisent la démarche OPHERAIC disent éprouver des difficultés à appliquer cette démarche d'enseignement sur certains objectifs spécifiques du programme scolaire de la classe de troisième.

Globalement, 68% des enseignants interrogés éprouvent des difficultés dans l'enseignement de sciences physiques. Pour eux, ces difficultés d'enseignement sont principalement dues : à la présence des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, au manque de matériels didactiques appropriés ou laboratoires de sciences physiques et au manque de séminaire de renforcement des capacités pendant les congés.

## 2.7. Résultats du questionnaire destiné aux directeurs des études

Les résultats de l'enquête auprès des différents directeurs des études (D.E) des établissements sélectionnés sont placés dans le tableau 10.

Tableau 10 : Récapitulatif des réponses liées au volume horaire

Questions		Réponses	$n_i$	%
Disposez-vous d'au moins un programme d'enseignement scolaire édité par l'INRAP ?	Oui		20	100
	Non		00	00
Selon vous, quelle est la masse horaire hebdomadaire de l'ensemble des cours en classe de troisième ?	30h		04	20
	28h		16	80
Quel est le volume horaire hebdomadaire officiel des sciences physiques en classe de troisième ?	6h		12	60
	5h		03	15
	4h		05	25
Quel est le volume horaire hebdomadaire des sciences physiques en classe de troisième dans votre établissement ?	6h		01	05
	5h		03	15
	4h		16	80
Le volume horaire des sciences physiques de votre établissement est-il conforme au programme officiel de l'INRAP ?	Oui		11	55
	Non		09	45
Sinon, pourquoi ?	Déficit criant des enseignants ; Difficulté de loger 2h de plus ; Masse hebdomadaire au collège 28h ; Samedi fin des cours à 10h.		09	45

Source : enquête personnelle

Tous les directeurs des études interrogés disposent d'au moins un programme scolaire produit par l'INRAP. Cependant, les différents directeurs des études ne s'accordent pas sur le volume horaire hebdomadaire de l'ensemble des cours en classe de troisième avec 28h de cours pour 80% des directeurs des études et 30h de cours pour les 20% restant.

Seulement 60% des directeurs des études maîtrisent le volume horaire hebdomadaire officiel en sciences physiques en classe de troisième qui est de 6h. Sur le volume horaire hebdomadaire réel des sciences physiques en troisième attribué aux enseignants, la majorité des directeurs des études soit 95% ne respectent pas le volume horaire officiel et seuls 5% des directeurs des études interrogés mettent en application les normes du volume horaire en sciences physiques dans les classes de troisième.

De plus, seuls 45% directeurs des études ont conscience qu'ils ne respectent pas dans leurs établissements le volume horaire officiel des sciences physiques en classe de troisième. Pour justifier cette réduction du volume horaire en sciences physiques, certains directeurs des études ont évoqué les raisons suivantes : le déficit criant des enseignants de sciences physiques qui les obligent de réduire leur volume horaire pour que les enseignants prennent plus de salles pédagogiques et la redistribution à d'autres disciplines d'une heure de cours en plus et la fin des cours le samedi à 10h qui n'arrange rien.

## 2.8. Discussion

Les programmes scolaires contiennent entre autres les répartitions annuelles des objectifs spécifiques afin de garantir une bonne gestion des activités pédagogiques de chaque enseignant

à la rentrée des classes. Le programme étant national, les enseignements sont donc censés être harmonisés, tous les élèves d'un même niveau scolaire apprennent au même rythme les mêmes choses ce qui facilite l'organisation des évaluations zonales ou nationales. Cependant, huit (8) départements ne respectent pas la répartition officielle du programme avec la bénédiction des inspecteurs en charge des activités pédagogiques qui ont proposé et imposé des répartitions autres que celle de l'INRAP sans aucune autorisation de la hiérarchie et l'INRAP ne fait que constater de manière impuissante. La non-conformité de ladite répartition proposée par l'INRAP engendre une désynchronisation des enseignements et des apprentissages ainsi qu'une désorganisation des évaluations au niveau national en milieu d'année scolaire.

S'agissant du temps d'enseignement, toute séance d'enseignement/apprentissage ne s'improvise pas, elle suppose une préparation soignée en tenant compte du temps d'apprentissage pendant cette activité. Le fait que 82% des établissements visités ne donnent pas le volume horaire officiel en sciences physiques en classe de troisième correspond à 92% des enseignants enquêtés qui n'ont pas un volume horaire hebdomadaire réglementaire. Cela a pour conséquence de réduire les opportunités d'apprentissage de façon continue au sens de Carroll (1963). En effet, pour J. B. Carroll (1963, p. 724), un « apprenant réussira son apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche ». Il paraît clair que le non-respect du temps d'enseignement a une incidence négative sur la qualité des cours réalisés liée à la pression d'achever le programme scolaire dans les temps et par relation de cause à effet, sur la qualité des apprentissages. Le rendement scolaire des apprenants se trouve inexorablement diminué par ces pratiques administratives (directeurs des études) et enseignantes non conformes.

Pour préparer un cours, un enseignant a besoin d'avoir en plus du programme scolaire complet (programmes par niveaux et guide pédagogique) relatif à sa discipline d'enseignement, une documentation abondante et riche. Cette documentation conditionne largement le processus d'enseignement/apprentissage et afin d'éviter la prolifération des contenus de qualité inadaptés par rapport à la pertinence scientifique, à la philosophie éducative du pays ou encore à l'approche pédagogique utilisée dans ces ouvrages, des livres appelés manuels sont donc prescrits par les concepteurs des programmes dans chaque programme scolaire afin d'harmoniser les contenus d'apprentissages sur le plan national. C'est dans ce sens que P. Bianchini (2013, p. 17) affirme que :

Un manuel est explicitement pensé pour un usage scolaire, donc pour être utilisé en classe, avec l'aide directe ou indirecte d'un enseignant. Cet usage oblige l'auteur à tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage, ainsi que des différences d'âge et de capacités cognitives des élèves.

Cependant, la progression de l'apprentissage n'est pas la même dans tous les pays du monde et il n'est pas rare de voir une même notion enseignée dans deux ou trois classes différentes par différents manuels scolaires. De plus, dans notre pays le Congo, ces livres ne sont pas au programme, il se pose donc le problème de l'harmonisation des contenus apprentissages et l'approche pédagogique des cours reçus par les apprenants. Cette disharmonie peut également avoir une incidence négative lors des examens nationaux (BEPC) notamment lors de la correction des copies d'examen. L'administration scolaire par le biais de INRAP a donc l'obligation de produire et de doter tous les établissements scolaires du pays des manuels scolaires appropriés à notre programme scolaire. En effet, chaque enseignant est tenu de posséder ses manuels relatifs à sa discipline étant donné que le choix de ces ouvrages tient compte de leur qualité pédagogique avérée.

S'agissant de la comparaison par établissement des notes obtenues par les élèves au BEPC blanc, le tableau 5 montre que le nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne croît avec le volume horaire hebdomadaire des cours reçus. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de M. Crahay (2000, p.10), pour lui : « D'une manière générale, les chercheurs trouvent des corrélations positives entre la quantité de temps d'enseignement et le rendement ». De même, T. Husén (1972, p. 11) a « admis qu'une augmentation de 50 % de la durée de scolarisation totale, par exemple, se traduirait par une augmentation de 50 % du savoir retenu par les élèves ». Le problème des mauvaises notes est un problème réel, ce problème est en partie lié aux conséquences de la mauvaise exécution des instructions officielles du programme sur la qualité des apprentissages notamment, le non-respect du temps d'apprentissage en sciences physiques dans la plupart des établissements scolaires.

Tous les enseignements ne se ressemblent pas, il n'est pas pertinent d'enseigner les sciences physiques comme le français ou l'histoire-géographie... C'est pour cette raison qu'il est demandé de « mettre en action toute la méthodologie didactique de la discipline » (INRAP, 2009, p.5). S'agissant des sciences physiques, la démarche recommandée par le programme scolaire est OPHERAIC (INRAP, 2018, p. 26), démarche scientifique expérimentale qui permet à l'apprenant de redécouvrir le savoir. Cependant, la mise en œuvre de cette démarche pose problème puisque, toutes ses étapes (OPHERAIC) ne sont pas utilisées par un grand nombre d'enseignants (jusqu'à 96% pour certaines étapes) lors des séances d'enseignement/apprentissage en classe de troisième. De plus, 30% des enseignants interrogés admettent ne pas utiliser la démarche (OPHERAIC) recommandée et cela a un impact négatif sur le processus d'enseignement/apprentissage. Le manque de maîtrise de cette démarche d'enseignement et le

manque d'une grande culture scientifique par les enseignants sont les principaux facteurs explicatifs de son utilisation intermittente et maladroite.

En ce qui concerne les enseignants consultés, 66% n'ont pas de qualification au métier d'enseignant. En effet, il sied de préciser que sur la liste des diplômes présentée par le tableau 7, seuls le CAPCEG, la licence d'enseignant et le master d'enseignement sont des diplômes professionnels délivrés par l'École Normale Supérieure (ENS), unique établissement de l'Université Marien Ngouabi (UMNG) habilité à former les enseignants du secondaire. Par conséquent, la présence de ce corps enseignant des bacheliers et des licenciés académiques pose le problème de la qualité des enseignements dispensés par ses derniers et surtout du respect des règles ou des instructions officielles qui régissent l'enseignement et l'apprentissage des sciences physiques au collège. Cette observation justifie en partie les difficultés rencontrées par les enseignants lors de la mise en œuvre de ma démarche OPHERAIC. Il est évident que pour régler le problème du déficit en personnel enseignant, les responsables d'établissements sont prêts à recruter même du personnel non qualifié.

De plus, 72% des enseignants interrogés ont admis éprouver des difficultés dans l'exécution du programme et 68% des enseignants éprouvent des difficultés dans l'enseignement des sciences physiques. Ce résultat n'est pas surprenant vu le profil de nos enseignants (66% n'ont pas de diplômes appropriés pour enseigner des sciences physiques). Pour eux, ces difficultés d'enseignants sont principalement dues : à la présence de effectifs pléthoriques dans les salles de classe, à l'inadéquation entre la documentation (livres) scolaire utilisée et le programme, au manque de matériels didactiques appropriés et au manque de séminaire de renforcement des capacités pendant les congés.

Ces aveux sont lourds de sens, mais guère étonnants compte tenu du profil ou de la formation initiale de ces enseignants. Ces difficultés semblent plus présentes en physique étant donné que 28% de ces enseignants ont une licence académique en chimie. Dans ce contexte, il est vital pour notre système éducatif d'améliorer les capacités de ces enseignants afin d'éviter une « crise de l'apprentissage » (UNESCO, 2014a, p. 186) à travers une action forte des inspecteurs en charge des activités pédagogiques. D'ailleurs, le Congo n'est pas le seul pays à avoir des enseignants non qualifiés comme le souligne un rapport de l'UNESCO (2014b, p.1) :

Dans la course pour combler la pénurie chronique d'enseignants dans le monde, de nombreux pays relèguent au second plan les exigences en termes de qualification. Ils compromettent de fait tout progrès en recrutant des personnes peu ou pas qualifiées.

Interrogés sur le volume horaire, 16% des enseignants ignorent la valeur du volume horaire officiel alors qu'il est mentionné dans le programme, cela prouve leur négligence en

plus de leur profil (BAC, DEUG) incompatible à la profession enseignante. Visiblement, le fait que 92% des enseignants de sciences physiques en classe de troisième ne disposent pas du temps d'enseignement génère des difficultés dans l'exécution du programme scolaire (72%). Étant donné que certains enseignants sont obligés de bâcler les cours ou de faire l'impasse sur les travaux dirigés (TD), on ne peut qu'imaginer les conséquences de cette attitude des enseignants sur la qualité de l'apprentissage reçue par les apprenants. Pour mettre fin à ces comportements anti-pédagogiques, ces enseignants suggèrent d'augmenter ou simplement de respecter le volume horaire hebdomadaire prévu par le programme scolaire en classe de troisième.

Dans la partie « référentiels » de chaque programme scolaire, quelle que soit la discipline se trouve présentée la masse horaire hebdomadaire par cycle d'enseignement et par discipline au collège. Cependant, 80% des directeurs des études font une bonne lecture du programme officiel de l'INRAP contre 20% qui ne font pas attention aux référentiels du programme alors qu'ils sont tous détenteurs du dit programme. La masse horaire hebdomadaire de l'ensemble des cours au collège est de 28h (INRAP, 2018, p. 5) et celle des sciences physiques en classe de troisième est 6h (INRAP, 2018, p. 6). De plus, 40% des directeurs des études ignorent ce volume horaire hebdomadaire en sciences physiques et seules 45% des directeurs des études ont conscience qu'ils ne le respectent pas dans leurs établissements. Les multiples raisons avancées par les directeurs des études sont malheureusement fondées et elles devront interpeler les services habilités (INRAP) et les encadreurs pédagogiques (inspecteurs) pour aider non pas seulement les directeurs des études, mais aussi les enseignants à mieux connaître et appliquer le volume horaire attribué en troisième dans les collèges d'enseignement général.

## **Conclusion**

Cet article a étudié l'impact de l'exécution du programme scolaire de sciences physiques sur la qualité des apprentissages en classe de troisième. L'investigation menée a révélé que seuls quatre départements sur douze respectent la répartition officielle de l'INRAP ; la grande majorité (82%) des établissements scolaires n'affectent pas un volume horaire hebdomadaire suffisant en sciences physiques ; 66% des enseignants n'ont pas le diplôme requis pour enseigner au collège ; seuls 24% des enseignants interrogés disposent d'au moins un manuel scolaire recommandé par le programme scolaire ; le rendement scolaire des apprenants en sciences physiques est proportionnel au volume horaire hebdomadaire consacré à cet enseignement ; seuls 70% des enseignants utilisent la démarche didactique appropriée (OPHERAIC) pour l'enseignement des sciences physiques avec une maîtrise qui laisse à désirer.

Au vu de ces résultats, il est clair que l'exécution actuelle du programme de sciences physiques à une influence négative sur la qualité des apprentissages en classe de troisième et le respect des instructions officielles contenues dans le programme scolaire constitue le point de départ pour l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage en sciences physiques.

### Références bibliographie

- BIANCHINI Paolo, 2013, « Manuels scolaires, le soupçon Entre instruction et politique », *Le Monde diplomatique*, p. 17-20.
- CARROLL John B., 1963, « A model of school learning ». *Teachers college record*, 64(8), p. 723-733.
- CRAHAY Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Éducation nationale, 1991, *Charte des programmes*. NOR : MENW9250078X, 2000 n°2 Copyright CNDP.
- HUSÉN Torsten, 1972, « Does more time in school make a difference? » *The education digest*, 38(1), p. 10-14.
- INRAP, 2002, *Programmes des enseignements et guide pédagogique de sciences physiques des collèges d'enseignement général*, Brazzaville, Edition INRAP (2018).
- INRAP, 2009, *La fiche pédagogique : présentation des différentes rubriques et explicitation des différents concepts y afférents*, Brazzaville, INRAP.
- LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, KOUYIRNOUSSOU Virginie, MOUKOUBOUKA MABOUNDA Renée Joëlle, LOURNOUARNOU Aubin Nestor, 2019, « Évaluation de l'atteinte du profil de l'élève en sciences physiques à la sortie du collège d'enseignement général », *Liens Nouvelle Série*, 27 (1), p. 146-156.
- MAWETE Samuel, 2011, « Quels contenus et quels types de savoirs pour l'école africaines aujourd'hui » *Centre d'études stratégiques du bassin du Congo*, p. 1-23.
- MOUANDA Jérémie, 2017, *L'impact des méthodes d'enseignement et d'apprentissage sur les résultats scolaires de SVT au BEPC 2013 et 2014 : cas des CEG publics de BZV 3*, Brazzaville, Université Marien Ngouabi.
- PASEC, 2014, *Dispositif de suivi des résultats éducatifs en Afrique francophone | Éducation de base République du Congo*, Dakar, PASEC, CONFEMEN.
- UNESCO, 2014a, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, UNESCO.
- UNESCO, 2014b, *une éducation de qualité nécessite des enseignants de qualité*, UNESCO.

# **L’alternance dans le processus d’apprentissage des métiers en République du Congo : un pari difficile pour les Centres d’Éducation, de Formation et d’Apprentissage (CEFA) ?**

**Jean Flavien MAKOUBA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [makoubajean@gmail.com](mailto:makoubajean@gmail.com)

## **Résumé :**

Cette recherche vise à appréhender le rôle du secteur productif dans le processus de professionnalisation des jeunes chômeurs en République du Congo. L’étude a été réalisée alternativement dans un champ à double pôle : les Centres d’Éducation, de Formation et d’Apprentissage (CEFA) de Brazzaville et de Pointe-Noire d’un côté, et de l’autre, dans quelques entreprises informelles qui acceptent de s’impliquer dans le processus d’apprentissage des jeunes, candidats à l’emploi. Elle porte sur une population hétérogène constituée du personnel administratif aux CEFA, des apprentis en formation et des tuteurs en entreprise. Grâce aux données qualitatives et quantitatives collectées sur le terrain ; et aux ressources documentaires issues de quelques rapports du ministère chargé de la formation professionnelle, il ressort que dans le contexte congolais marqué par la crise du secteur productif, l’apprentissage par alternance est un pari difficile à réaliser. Malgré les bases théoriques nécessaires pour un apprentissage des métiers au plan pratique, plusieurs facteurs socioprofessionnels aliènent le fonctionnement du processus d’apprentissage alterné école-entreprise.

**Mots-clés :** Alternance, Apprentissage, CEFA, Entreprises, Professionnalisation.

## **Abstract:**

This research aims to understand the role of the productive sector in the professionalization process of young unemployed people in the Republic of Congo. The study was carried out alternately in a dual-pole field: the Centers for Education, Training and Learning (CEFA) of Brazzaville and Pointe-Noire on one side, and on the other, in a few companies. informal who agree to get involved in the learning process of young people seeking employment. It concerns a heterogeneous population made up of administrative staff at CEFAs, apprentices in training and tutors in companies. Thanks to qualitative and quantitative data collected in the field; and documentary resources from a few reports from the ministry in charge of vocational training, it appears that in the Congolese context marked by the crisis in the productive sector, work-study learning is a difficult gamble to achieve. Despite the theoretical bases necessary for apprenticeship of trades on a practical level, several socio-professional factors alienate the functioning of the alternate school-business apprenticeship process.

**Keywords:** Work-study, Apprenticeship, CEFA, Companies, Professionalization.

## Introduction

Actuellement, la République du Congo compte parmi les pays d'Afrique subsaharienne les plus scolarisés. À titre d'exemple, un rapport de l'UNICEF (2015, p.39.) présente le taux brut de scolarisation (TBS) avec des chiffres assez significatifs : au primaire, 123,7% en 2011 et 2012 ; au collège, ce taux a dépassé les 72 % entre 2013 et 2014 ; et au lycée, il est de 32% selon les données recueillies dans la même période. Malgré ces efforts, l'éducation et la formation ne semblent pas répondre aux attentes de l'économie dans la mesure où la tranche d'âge allant de 15 à 29 ans demeure très touchée en matière d'emplois (UNICEF, 2015, p.33).

Peu d'enfants terminent leur cursus scolaire avec une qualification professionnelle. Les lycées techniques et les écoles professionnelles fonctionnent à plein régime malgré la cohorte des promotions des finalistes sans emplois. Pour imprimer sa vision de ce que doit être l'enseignement technique en République du Congo et de la part active qu'il doit prendre dans la construction de l'économie nationale, P. M. Nguimbi écrit dans la préface de l'ouvrage de J. Fourniol, (2011) :

*Refonder, c'est faire de l'enseignement technique et de la formation professionnelle un outil au service du développement et de l'économie nationale en adéquation avec les exigences du secteur productif surtout privé.*

À cet effet, un plan décennal 2008-2017 a été mis en place et des financements engagés pour mettre en œuvre une politique qui intéresse les entreprises locales à s'impliquer dans la formation de leurs propres ouvriers. La formation et l'apprentissage par alternance deviennent ainsi l'enjeu du nouveau paradigme.

Devant cette nécessité pédagogique et socioprofessionnelle, l'implication des entreprises dans ce nouveau système d'apprentissage tarde à être effective. On voit apparaître des signaux qui montrent l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Par exemples, la surproduction des diplômes sans débouchés, la sous-production de diplômes qui répondent aux besoins de l'économie, les approches pédagogiques et les contenus sans reflet dans le monde professionnel, les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage s'embourbent sur des pistes sans intérêt pratique pour les jeunes en tant que groupe social défavorisé.

Les CEFA, créés pour systématiser la relation école-entreprise, ont du mal à placer les apprentis en entreprises pour leurs stages pratiques et alternés. Le ratio stagiaire /tuteur trop élevé dans les entreprises ne permet pas un apprentissage expérientiel dans des conditions

requis. La faiblesse du réseau des entreprises affecte au plus haut point l'ingénierie de formation mise en place dans les CEFA.

Ce tableau conduit à l'interrogation suivante : En quoi la précarité du secteur productif peut-elle affecter le processus d'apprentissage des métiers en République du Congo ?

Face à cette question, on peut supposer qu'un partenariat-école-entreprise réglementé dans un contexte économique en crise peut constituer un obstacle à l'apprentissage des métiers par alternance.

Une telle recherche vise à appréhender le rôle de chaque institution (CEFA et entreprises) dans le processus de professionnalisation des jeunes chômeurs.

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Origine de la recherche**

Dans la recherche des solutions au problème du chômage des jeunes congolais, le ministère chargé de la formation qualifiante et de l'emploi a adopté le système dual ou l'enseignement coopératif (CEFA-Entreprises) pour assurer la qualification des acteurs à la production. L'une des contraintes de ce système est la mise en place d'un réseau des entreprises capables de répondre aux besoins de formation. Mais aujourd'hui, les manquements constatés dans la mise en œuvre du projet CEFA ne semblent ni motiver, ni faciliter l'implication des entreprises locales dans la formation des apprentis candidats potentiels à l'emploi.

### **1.2. Champ d'investigation**

L'étude s'est déroulée alternativement dans un champ à double pôle : les CEFA de Brazzaville et de Pointe-Noire d'un côté ; et de l'autre, certains ateliers des maîtres artisans impliqués dans le processus d'apprentissage des jeunes candidats à l'emploi. Les CEFA sont des Centres d'Éducation, de Formation et d'Apprentissage des métiers. Au total, 04 CEFA sur les 05 qui existent en République du Congo, servent de champ d'investigation. Deux (2) sont implantés à Brazzaville et 2 à Pointe-Noire. Le cinquième CEFA est celui des métiers ruraux de Dolisie pour lequel les difficultés financières ne nous ont pas permis un séjour dans cette localité.

Du point de vue de leurs spécialités, un CEFA est spécialisé dans les métiers du bâtiment à Brazzaville, un dans les métiers de la maintenance industrielle à Pointe-Noire, et deux dans les métiers de service aux entreprises implantés à Brazzaville et à Pointe-Noire.

Les CEFA sont investis de trois missions principales : la mission de formation des jeunes, la mission d'insertion professionnelle des jeunes et la mission d'appui aux entreprises locales. Toutefois, ces trois missions ne peuvent s'exécuter s'il n'y a pas de partenariat solide avec les entreprises en tant que cadre de transfert des apprentissages.

### 1.3. Population et Échantillon

#### 1.3.1. Population

La population concernée par la présente étude touche deux catégories d'individus. D'une part, il s'agit des individus impliqués dans l'action de formation théorique dans les CEFA : les Directeurs, les Responsables pédagogiques, les CFIC et les apprentis en formation dans les CEFA. De l'autre, il y a les maîtres artisans et/ou tuteurs chargés d'encadrer l'apprentissage expérientiel dans les entreprises partenaires des CEFA.

Tableau 1 : la population d'étude

CEFA	Acteurs aux CEFA				Entreprises	Total
	Directeurs	RP	CFIC	Apprentis	Maîtres artisans ou tuteurs	
Bâtiment	01	01	03	313	20	338
Maintenance Industrielle	01	01	01	121	13	137
Métiers de Service PN	01	01	01	120	06	129
Métiers de Service BZV	00	01	01	155	06	163
Récapitulatif	03	04	06	709	45	767

Source : Makouba, Novembre 2020

Au total, la population concernée par l'étude a une taille de  $N = 767$  individus. Elle est répartie de la manière suivante : Directeurs ( $n=3$ ) ; Responsables pédagogiques ( $n=04$ ) ; Conseillers à la Formation Initiale et Continue ( $n=06$ ) ; apprentis ( $n=709$ ) et les tuteurs ( $n=45$ ).

#### 1.3.2. Échantillonnage

Devant une population hétérogène et stratifiée, il convient d'adopter un échantillonnage par quotas. Cet échantillonnage se fait selon un mode de calcul proportionnel dont la somme de toutes les proportions constitue la photo réduction représentant chaque strate dans la population globale. Vu la faible représentativité des Directeurs, des Responsables pédagogiques et des Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC) dans la population mère, nous considérons la formule  $N=ni$ , c'est-à-dire que l'échantillon est égal à la population globale ( $n=13$ ).

Pour les représentants des entreprises et les maîtres artisans, un seul critère de sélection a été mis en place pour un effectif nécessaire à l'enquête. C'est un choix accidentel conditionné par le fait d'avoir accepté en stages les apprentis des CEFA pendant la période d'enquête sur le terrain ( $n=19$ ). Car plusieurs maîtres artisans et employeurs n'ont pas accepté cette offre de formation pour des raisons que nous évoquerons plus tard. Pour la représentativité des apprentis en formation dans l'échantillon, elle est calculée à l'aide d'un outil automatique mis en place par le site de (SurveyMonkey, consulté le 10 avril 2021) sur la base de deux valeurs statistiques conventionnelles : le taux de confiance et la marge d'erreur. Ainsi, pour cet échantillonnage, le taux de confiance est fixé à 90 % et la marge d'erreur à 5%. Ce calcul automatique autorise d'interroger 197 individus sur 709 pour pouvoir garantir la fiabilité des résultats.

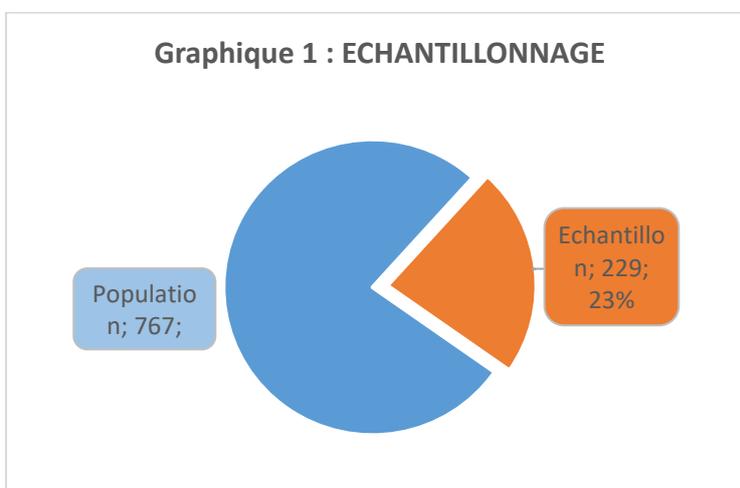
Tableau 2 : échantillon

CEFA	Acteurs aux CEFA				Entreprises	Total
	Directeurs	RP	CFIC	Apprentis	Maîtres artisans	
Population	00	04	06	709	45	764
Echantillon	03	04	06	197	19	229
$f_i$	100	100	100	27,78	42,22	29,85

Source : Makouba, Novembre 2020

Ce tableau représente la photo réduction de l'échantillon qui est appelé à participer au sondage. Il est présenté par strate selon les proportions extraites dans la population : Directeurs :  $n = 3$  RP :  $n=4$  ; CFIC :  $n=6$  ; apprentis :  $n=197$  ; maîtres artisans :  $n=19$  ; soit un total de  $N_i = 226$  représentants 29,85% de la population globale.

De façon globale, cet échantillon est représenté dans le graphique ci-dessous :



#### **1.4. Instruments de collecte et d'analyse des données**

Au cours de cette recherche, deux instruments de collecte ont été utilisés : le questionnaire autoadministré et l'entretien semi-directif. Seuls les apprentis en formation ont été approchés par le moyen du questionnaire. À cause de leur faible représentativité dans l'échantillon et des types de données qu'ils sont censés apporter, les Directeurs, les Responsables pédagogiques, les Conseillers à la Formation Initiale et les maîtres artisans ont été approchés par le moyen de l'entretien semi-directif. En effet, 04 guides d'entretien ont été élaborés à l'intention des Directeurs, des Responsables pédagogiques, des Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC) et des maîtres artisans. Ce choix est motivé par le niveau d'implication de chacun de ce corpus dans le processus d'apprentissage. Ces strates sont susceptibles de nous fournir des données plus approfondies et plus de détails sur le phénomène qu'ils ne les donneraient par le moyen d'un questionnaire.

Deux types de données ont été collectées : les données quantitatives exprimées par des variables chiffrées et mesurables ; et les données qualitatives exprimées par des variables nominales. La méthode utilisée est la méthode mixte issue de la combinaison des deux techniques de collecte précitées.

Pour l'analyse des données quantitatives, nous avons combiné les techniques statistiques telles que les statistiques descriptives et des statistiques inférentielles.

Les statistiques descriptives ont servi à décrire et à présenter les données en tenant compte des indices de références conventionnelles telles que la moyenne. Leur objet consiste à décrire, à résumer ou à représenter par des statistiques, les données disponibles sur un phénomène quand elles sont nombreuses.

Pour compléter ces techniques descriptives, on a utilisé les représentations graphiques pour faciliter la visualisation et l'interprétation des données sous une forme synthétique.

Quant aux statistiques inférentielles, elles ont servi à réaliser les inférences et les prédictions à partir des données obtenues. Ces techniques ont pour fonction de déterminer la probabilité d'inférence d'un résultat à partir d'un échantillon prélevé sur notre population. Pour les données qualitatives qui, selon M. B Miles et A.M Huberman (2003), se présentent sous forme des mots ou de verbatim, et dont les variables ont des modalités connues d'avance, l'analyse est souvent plus intuitive et moins systématique. Mais, il y a un rigorisme à respecter.

Nous estimons que la conjugaison de ces deux approches (quantitative et qualitative) est déterminante pour consolider les acquis scientifiques obtenus à travers les différents résultats. Rappelons que la méthode mixte est la combinaison des deux techniques de collecte :

qualitative et quantitative. Elle constitue une option méthodologique permettant de développer une compréhension plus fine et plus riche des phénomènes étudiés. Dans sa mise en œuvre, elle offre un réel avantage dans la mesure où soit les données qualitatives collectées auprès des Directeurs, des RP, des CFIC et des tuteurs peuvent clarifier ou compléter les résultats quantitatifs collectés chez les apprentis d'une part ; soit les résultats quantitatifs peuvent améliorer la validité externe d'une recherche qualitative d'autre part.

Les données issues de ces deux outils ont été complétées par une analyse des rapports conjoints entre le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel et certains organismes partenaires tels que l'Agence Française de Développement et la Banque Africaine de Développement. Cette démarche privilégie la triangulation de méthodes.

## **2. Résultats et discussions des résultats**

### **2.1. Présentation des résultats**

#### **2.1.1. Résultats issus des entretiens**

##### **- Résultats issus des entretiens avec les Responsables pédagogiques**

La question : « *Quel est le dispositif pédagogique mis en place au CEFA pour assurer la formation c'est-à-dire comment s'organise la formation ?* », nous avons obtenu des résultats suivants :

02 RP affirment : « *la formation s'organise selon un régime alterné entre le CEFA et le monde des entreprises* ».

De façon spécifique, 2 RP ajoutent : « *l'alternance est organisée par la combinaison des enseignements transversaux et les enseignements professionnels* » ; et « *l'usage des référentiels de métiers* » comme indicateurs du dispositif de formation aux CEFA.

La question : « *Un contrat de professionnalisation signé par les apprentis lors du recrutement peut-il garantir leur employabilité en fin de formation ?* », il ressort à l'unanimité qu'un contrat de professionnalisation signé en début de formation peut garantir l'emploi en fin de formation. À cet effet, deux arguments appuient cette affirmation :

- « *Oui ! Si la formation tient compte des besoins exprimés sur le marché de l'emploi* ».
- « *Oui ! C'est une démarche à suivre si la filière existe au CEFA* ».

- **Résultats issus des entretiens avec les Conseillers à la Formation Initiale et Continue (CFIC)**

La question : « *Comment s'organisent les alternances ?* », nous avons obtenu les résultats suivants :

Au total, 5 agents chargés des alternances dans les différents CEFA ont été interrogés.

2 CFIC affirment : « *les alternances s'organisent par périodes de rotation entre les CEFA et les entreprises en tant que cadres de formation et de transfert des apprentissages* ».

2 autres ajoutent : « *les alternances s'organisent sur la base du ratio entre les besoins exprimés par les entreprises et leurs capacités d'accueil* ».

Par ailleurs, 1 CFIC pense : « *les alternances s'organisent par la mise en place d'un système de suivi des apprentis en entreprise* ».

Enfin, 1 d'entre eux ajoute : « *l'organisation des alternances est conditionnée par la mise au point des documents de suivi des apprentis, dont le livret professionnel d'apprentissage (LPA)* ».

La question : « *Qu'est-ce qui motive le plus les apprentis lors des alternances ?* », il ressort que 4 CFIC sur 5 pensent que : « *C'est la pratique et la réalisation des ouvrages par la manipulation des équipements qui motivent plus les apprentis en alternances* ».

Le dernier CFIC a exprimé la même idée en des termes différents : « *c'est la découverte du monde des entreprises qui crée de l'enthousiasme chez les apprentis* ».

La question : « *Associez-vous les entreprises pour évaluer les apprentis au CAP ?* », il ressort que 4 CFIC reconnaissent la participation des entreprises aux évaluations à mi-parcours, mais pas à la certification finale : « *Oui, pour les évaluations à mi-parcours, mais pas au CAP* ».

La question : « *Quel est le niveau de votre partenariat avec les entreprises et les ateliers susceptibles de garantir le placement de vos alternants ?* », il ressort que 4 CFIC ont déclaré ce qui suit : « *Notre partenariat se porte bien avec les quelques entreprises ou les artisans qui acceptent nos apprentis en alternance* ».

Par ailleurs, 1 autre a dit que : « *Plusieurs entreprises n'ont pas encore compris l'intérêt d'une formation dans les CEFA* ».

La question : « *Quelles sont les difficultés liées à la gestion et à l'organisation des alternances ?* », l'enquête a permis d'en recenser plusieurs qui entravent l'organisation des alternances entre les CEFA et les entreprises :

- « *le manque de matière d'œuvre comme alternative à la pratique en chantiers* » ;
- « *l'insuffisance de financement des CEFA* » ;
- « *la faiblesse du système de communication pour améliorer le partenariat avec le réseau des entreprises* » ;
- « *le placement des apprentis dans les chantiers* » ;
- « *l'insuffisance des chantiers et la pléthore des apprentis dans certains chantiers* ».

La question : « *Pour quelles raisons certaines entreprises refusent-elles de participer aux offres de formation par alternance ?* ». 4 conseillers ont réagi. Il ressort de leurs déclarations que certaines entreprises refusent d'offrir leur plateau technique pour assurer les alternances des apprentis dans la mesure où elles ne gagnent rien en contrepartie : « *la formation des apprentis des CEFA est une formation bénévole qui ne rapporte rien à l'entreprise* ».

Par contre, 1 conseillé pense que : « *c'est la baisse des activités liées à la conjoncture qui motive le refus de certaines entreprises* ».

#### - **Résultats issus des entretiens avec les maîtres artisans et/ou tuteurs**

La question : « *Au regard de votre participation à la formation, le CEFA vous associe-t-il à l'organisation de l'évaluation certificative des apprentis au CAP ?* » :

Il ressort que sur un total de 19 tuteurs enquêtés, 16 d'entre eux déclarent ne pas être impliqués dans l'organisation des évaluations certificatives des candidats alors qu'ils sont impliqués dans l'encadrement des apprentis : « *On n'est pas associé à l'évaluation certificative* ».

Dans les 16 tuteurs, 1 reconnaît ne pas être soi-même compétent faute de diplôme : « *car nous-mêmes, on n'est pas diplômé. On est très poussé en pratique, mais il nous manque la technologie. Pour cette raison, moi-même, je suis allé renforcer mes capacités aux CEFA* ».

De cette déclaration, on apprend que les professionnels de métiers qui assurent la formation en alternance manquent de formation malgré leurs compétences pratiques. Ce qui est un handicap dans le processus de formation. Ainsi, la formation des formateurs est une nécessité dans les CEFA.

Par ailleurs, 2 tuteurs sur 19 affirment avoir été impliqués à titre individuel dans l'organisation de l'examen final aux CEFA. Mais il faut une réglementation officielle en la matière.

Enfin, 1 tuteur s'interroge sur l'intérêt du livret professionnel dans le processus d'évaluation finale aux CEFA : « *Je ne sais pas si le livret professionnel est envoyé à la DEC* ».

La question : « *Le CEFA tient-il compte de vos besoins pour former le profil que vous souhaitez ?* » :

Il ressort que sur un total de 18 tuteurs interrogés, 11 pensent que les CEFA ne tiennent pas compte des besoins exprimés pour former : « *... il appartient plutôt aux CEFA de définir les compétences à développer et à renforcer dans les entreprises, mais pas le contraire* », car les entreprises n'ont pas à être intransigeantes vis-à-vis de la formation.

Par contre, 5 tuteurs affirment que ce besoin s'exprime en termes de prérequis en théorie et en pratique : « *Oui, juste un minimum des connaissances théoriques et pratiques* ».

Enfin, 2 tuteurs sur 18 avouent ne pas avoir assez d'expérience dans la gestion des alternances en entreprises pour répondre à la question qui touche le partenariat entre Les CEFA et le monde professionnel.

### 2.1.2. Résultats issus du questionnaire adressé aux apprentis

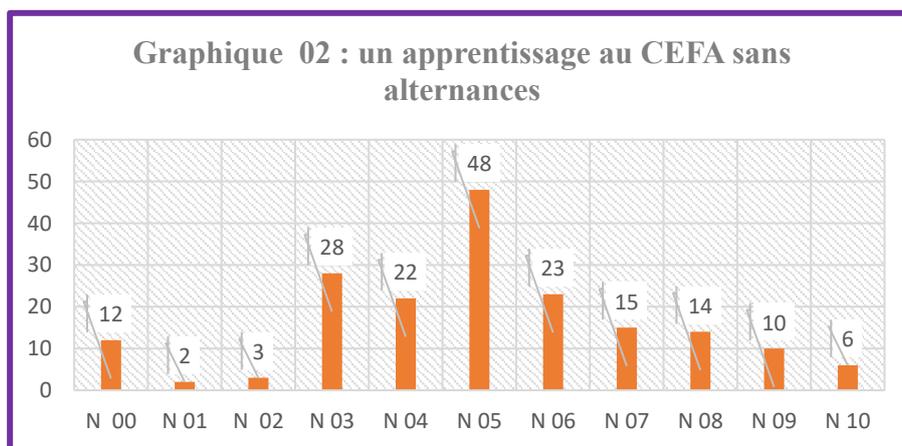
La question : « *Sur une échelle de 0 à 10, quelle est la note que tu donnes à un apprentissage de métiers aux CEFA sans alternances avec les entreprises ?* », nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 3 : Apprentissage au CEFA sans alternances

Notes <i>xi</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total (N)
<i>ni (oui)</i>	12	02	03	28	22	48	23	15	14	10	06	183
<i>fi%</i>	06,5	01	01,6	15,3	12	25,2	12,5	08,1	07,6	05,4	03,2	100

Source : Makouba 2020

Ces résultats ont été représentés dans le graphique ci-dessous :



Le tableau 03 et le graphique 02 indiquent que 48 apprentis sur 183, soit 25,2 % pensent qu'un apprentissage amputé de la partie pratique en entreprises ne peut valoir que 5 points sur une échelle de 0 à 10. De même, 28 apprentis soit 15,3 % d'entre eux pensent que la note est de 3 sur 10. Par ailleurs, 23 apprentis accordent une note de 6 sur 10, etc.

Comme on le voit, la réussite d'une formation dans les CEFA ne peut être que partielle si le passage des apprentis en entreprises n'est pas assuré pour compléter la partie théorique. Avec 700 heures de pratique sur 1680 heures de formation en première année; et 980 heures de pratique sur 1680 heures de formation en deuxième année, il est impossible d'envisager une formation initiale pertinente sans les passages alternés en entreprises. Mais pour bien lire ces résultats, il est convenable de calculer d'abord le centre de classe (*ci*) entendu comme moitié de la somme de la borne inférieure et de la borne supérieure. Ce qui est égale à 5. Alors, en considérant toutes les notes inférieures ou égales au  $ci = 5$ , il ressort que 115 apprentis, soit 62,84% pensent que la formation ne peut être que partielle sans les passages des apprentis en entreprises. Ainsi, les alternances sont d'une importance capitale pour une formation initiale qui ouvre les perspectives des jeunes sur l'emploi.

### 2.1.3. Résultats issus de l'étude documentaire

En dehors des données empiriques collectées par le moyen des entretiens et du questionnaire, nous avons également exploité quelques données théoriques issues de l'étude documentaire. La refondation de l'Enseignement Technique et Professionnel de 2005 dont les conclusions sont contenues dans le *DOSTRAPOGE*, (Rapport du METP, 2005), a pris une série de 59 recommandations pour soutenir les 7 piliers du nouveau système de l'enseignement technique et professionnel en place. Ainsi, la recommandation n°10 « *Introduction d'un système d'apprentissage dual ou par alternance école-entreprise* » ; et la recommandation n°

59 « Mise en place d'un cadre de partenariat entre le METP et les organisations patronales », tous les deux tardent à être exécutés jusqu'aujourd'hui. Dans la même perspective, plusieurs projets de textes réglementaires devraient accompagner ces recommandations. Or, présentement, le partenariat entre les CEFA et le secteur productif ne sont pas réglementés faute de textes d'application. Il s'agit de :

- Projet de convention de partenariat entre le METPFQE, les unions patronales, les chambres de commerce et l'agence nationale de l'artisanat ;
- Texte précisant les modalités du positionnement pour les stagiaires en insertion.

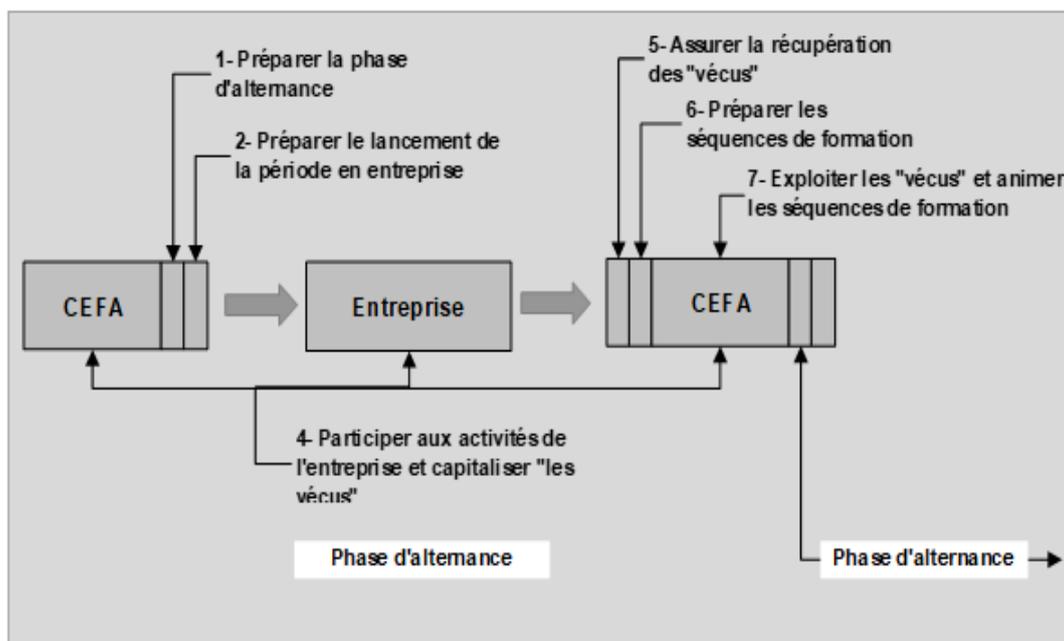
Tableau 4 : Planning de l'alternance

Planning théorique annuel (alternance longue de 12/12 puis 6/6 ; 4/4 et 2/2)																								
Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Année 1	CEFA												Entreprises						CEFA					
Année 2	Entreprises												CEFA						Entreprises					
Semaine	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Année 1	Entreprises						CEFA						Entreprises						CEFA		entrepr.			
Année 2	CEFA						Entreprises						CEFA						Entreprises		CEFA			

Source : Manuel d'Organisation et d'Implantation de l'Alternance (MOIA)

Le tableau 04 présente les différents mouvements de rotation des apprentis entre le CEFA et les entreprises durant les deux ans de formation. Ainsi, au cours de l'année scolaire, lorsque le premier niveau se trouve dans les chantiers, le deuxième niveau est aux CEFA pour la formation théorique et vice versa. De même, les activités liées à chaque passage dans telle ou telle structure sont programmées conformément au schéma ci-dessous. Il est clairement défini les activités avant le passage en entreprises, les activités en entreprises, et les activités de retour aux CEFA bien avant la prochaine alternance.

Schéma 1 : fonctionnement de l'alternance



Source : MOIA

#### 2.1.4. Synthèse des résultats

A l'issue des résultats empiriques obtenus et présentés dans les sous-sections précédentes, la présente étude permet de comprendre que théoriquement, quelques dispositions générales avaient été envisagées en vue d'un apprentissage par alternance au Congo. Mais, la logistique et la mise en œuvre ne semblent pas accompagner ce processus. Dès lors, l'absence du contrat de professionnalisation en début de formation, l'absence des textes administratifs sur le partenariat CEFA-Entreprises, la baisse de l'activité de production dans les entreprises, le refus de certaines entreprises à s'impliquer dans la formation des futurs ouvriers, les tuteurs bénévoles sans aucune motivation financière, sont autant d'obstacles qui encombrant la mise en œuvre du processus d'apprentissage par alternance en République du Congo. Ces facteurs socioprofessionnels affectent le fonctionnement du régime alterné. En effet, ces facteurs engendrent plusieurs conséquences pédagogiques tels que : les effectifs pléthoriques des apprentis dans les groupes de travail en chantiers, l'absence de suivi individuel des apprentissages, le temps très réduit consacré à la pratique pour chaque apprenti, l'absence de matière d'œuvre pour la réalisation des ouvrages et une évaluation peu équilibrée à cause du refus du secteur productif à s'impliquer dans la formation.

## 2.2. Discussions des résultats

C'est à la lumière d'une étude comparative entre le prescrit dans le projet de mise en œuvre des CEFA et les actions de formation et d'apprentissage que nous sommes appelés à discuter les ressemblances, les dissemblances et les spécificités des résultats de l'enquête.

Le premier résultat porte sur la définition des objectifs assignés aux CEFA et les conditions de mise en œuvre des activités d'apprentissage. En effet, l'alternance est un dispositif pédagogique pour assurer l'apprentissage des métiers entre le milieu éducatif et le milieu professionnel. Elle exige une programmation temporelle des activités, des modules de formation et des documents permettant de suivre les acquis de chaque apprenti de façon progressive, graduelle et alternée. Un planning détermine les périodes de passage aux CEFA et en entreprises. Ce dispositif est défini dans les référentiels de métiers ainsi que les compétences spécifiques à développer chez l'apprenti à chaque étape de l'apprentissage. Il relève du fonctionnement normal du système. Sur le plan théorique, ce résultat reconsidère et réconforte la revue de la littérature existante sur la mise en œuvre de l'alternance. Par exemple, M. Gbato (2008) s'inscrit dans cette logique, en ce sens qu'il considère l'alternance comme un mode d'organisation de l'apprentissage d'un métier alternativement en entreprise et à l'école. Cette idée de conjonction entre l'école et l'entreprise comme lieux de formation est aussi partagée par R. Lasserre et A. Lattard (1993, p.9) et (S. De Jacky et al, 2014).

D'autre part, en tant qu'élément du dispositif pédagogique, cette alternance s'organise entre l'apprenant, le formateur et le tuteur en donnant lieu aux nouvelles formes d'apprentissage de métiers. Ce dispositif se définit par des rapports sociaux complexes dont les enjeux s'inscrivent dans la gestion de la main-d'œuvre (M. Hardy, 2003, p.77). Dans le contexte congolais, ces enjeux consistent à ajuster les besoins de formation aux besoins exprimés par le monde du travail. Et, plusieurs politiques éducatives dans le monde ont adopté ce modèle de pédagogie. Car, il est vrai en théorie. Mais, dans le modèle proposé au Congo, la régulation de ce système connaît des difficultés dans les rapports entre les deux institutions ; mais aussi entre les trois acteurs impliqués dans l'action de formation (formateurs, tuteur et apprenti).

Deuxièmement, par le moyen de cette enquête, on comprend désormais qu'aucune disposition administrative ne systématise le contrat de professionnalisation qui détermine au préalable le type de profil en fonction des besoins exprimés par le marché du travail. Et pourtant, il s'agit ici d'une pédagogie proactive (D. Ledogar, 2017).

Ce résultat lié à la thématique de la professionnalisation est partagé par plusieurs auteurs. Par exemple, en s'appuyant sur les travaux de R. Wittorski (2008), J.P. Robert (2011, p.251) définit la professionnalisation comme la constitution d'une profession par le moyen de l'analyse des trajectoires individuelles et collectives. Ce qui met en avant les questions du profil et des besoins de formation à exprimer par le monde professionnel et non par l'école comme cela a été constaté chez les tuteurs congolais. Cette idée est clairement exprimée par N. Mekongo et D. Ondo (2019, p.29). Selon les deux auteurs, l'une des finalités de la professionnalisation est de : *«...concilier les dispositifs de formation avec les situations professionnelles qualifiantes ; c'est d'être le pont entre le monde de l'enseignement, le monde de l'université et celui des emplois et des métiers.»*

Troisièmement, aucun texte administratif ne régleme le partenariat et pourtant souhaité (A. Ondulanu et P. Bachelard, 1997) entre les CEFA du Congo et l'union patronale ; car ni le statut des tuteurs, ni les modalités du positionnement des stagiaires en insertion ne sont sujets à une réglementation. Ces manquements ont pour conséquences : le refus des entreprises à disposer leurs équipements pour l'apprentissage des jeunes, l'absence d'appui financier aux formateurs bénévoles, les difficultés de placement des apprentis en alternance, la pléthore des effectifs dans les chantiers, l'absence de suivi individuel des apprentis lors de leurs rapports au travail. Ces facteurs sont des analyseurs qui ruinent non seulement le fonctionnement des CEFA, mais aussi l'activité qui s'y développe, le groupe qui exerce cette activité, les savoirs liés à cette activité, l'individu qui exerce cette activité et la formation elle-même, (R. Bouzeriba et al, 2018), (R. Bourdoncle et C. Lessard, 2002). Dans de telles conditions, le niveau de transfert des apprentissages vers le milieu de travail baisse considérablement, alors que ce transfert est un facteur d'amélioration des performances de l'entreprise, (M. Lauzier et al, 2020). Pour un peu plus de 62% d'apprentis, il est impossible d'envisager une formation initiale pertinente sans les passages alternés des apprentis en entreprises.

Quatrièmement, malgré le refus des entreprises d'assurer la formation des apprentis pour des raisons diverses, il y en a quelques-unes qui acceptent cette offre. Malgré leur bonne volonté, celles-ci ne sont pas impliquées à l'évaluation certificative des apprentis. Ce résultat pose le problème des limites d'une évaluation certificative unilatéralement axée sur la note quantitative chiffrée et sur les objectifs ; alors qu'il faut évaluer la démarche d'apprentissage, c'est-à-dire le processus d'appropriation des savoirs.

Cette critique s'inscrit dans un débat alimenté par plusieurs auteurs qui orientent leurs travaux dans la perspective de la démarche évaluative. Cette évaluation est de type formatif en ce qu'elle cible aussi bien les connaissances spécifiques que les habiletés ou les capacités à résoudre un problème (L. Clavier, 2001, p.31) ; (G. Scallon, 1988, p.33). Selon J. Tardif (2006), l'avantage d'une telle évaluation est qu'elle fournit des informations sur les progrès de l'apprenti et les moyens à mobiliser pour atteindre le niveau de formation attendue.

Dans ce modèle d'apprentissage, l'apprenti doit être évalué dans la synergie entre deux mondes et deux approches (B.A. Nkoum, 2010, p.32). On conjugue l'approche inductive qui part du vécu de l'apprenant et l'approche déductive qui met la priorité sur les apprentissages cognitifs. En citant plusieurs cas auxquels nous ajoutons celui des CEFA du Congo, S. Germain (2018, p.99) critique ce mode d'évaluation certificative en ce sens qu'il porte sur l'enseignant lui-même et non pas sur l'apprenti, conclut-il.

### **Conclusion**

En définitive, nous notons que l'apprentissage en alternance qui vise à professionnaliser les jeunes et à les accompagner en insertion professionnelle nous a donné l'occasion d'analyser le partenariat CEFA-Entreprise dans un contexte économique en crise. En effet, le monde professionnel a du mal à s'impliquer dans la formation des jeunes alors qu'il en est le premier bénéficiaire dans l'utilisation du produit fini. Nos résultats ont montré que le rôle que doit jouer le secteur productif dans les apprentissages est soumis à des contraintes d'ordre pédagogique, social et professionnel. Ces contraintes sont : la nécessité d'un contrat de professionnalisation, le cadre juridique qui définit le statut des tuteurs, le mode d'évaluation certificative, la planification du temps et des objets d'apprentissage.

**Références bibliographiques**

- Calculatrice de taille de l'échantillon*, 2019 Décembre 25, Récupéré sur Survey Monkey:  
[https://fr.surveymonkey.com/?ut\\_source=header](https://fr.surveymonkey.com/?ut_source=header).
- BOURDONCLE Raymond & LESSARD Claude, 2002 janvier-février-mars, « *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation* », *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p.131-181.
- BOUZERIBA Radja, CELLIER Hervé et KOUADRIA Ali, 2018, *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur*, in *Recherche et Formation: Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif*, Michaud Christian (DIR), Paris, L'Harmattan, p.137-139.
- CLAVIER Loïc, 2001, *Évaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions*, Paris, L'Harmattan.
- FOURNIOL Jackie, 2011, *L'enseignement technique et professionnel au Congo-Brazzaville*, Paris, l'Harmattan.
- GBATO Maninga, 2008, *Former pour l'emploi : une autre alternative*, Paris, L'Harmattan.
- GERMAIN Stéphane, 2018, *Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges – Lycées*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- HARDY Marcelle, 2003, *Concertation éducation travail: Politiques et expériences*, Québec, Presses universitaires de Québec.
- JACKY Singery et al, 2014, *la formation en alternance : complexité et dynamique des dispositifs*, Paris, L'harmattan,
- LASSERE René & LATTARD Alain, 1993, *La formation professionnelle en Allemagne, spécificités et dynamique d'un système*. Paris, CIRAC.
- LAUZIER Martin & al, 2020, *Mieux prédire le transfert des apprentissages*, in *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*, D. D. Martin Lauzier (DIR), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEDOGAR Dominique, 2017, *Apprentissage : ce que veulent les jeunes et les entreprises, pédagogie proactive et formation professionnelle*, Paris, L'harmattan.
- MAUBANT Philippe, 2013, *Alternance*, in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, A. Jorro (DIR), Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 29-32.

- MEKONGO Nicodème & ONDOA Didier, 2019, *Créativité et professionnalisation comme vecteurs de l'émergence dans les Afriques: le cas du Cameroun*, Saint Denis, Connaissances et Savoirs.
- METPFQE, 2018, *Document Stratégique de Politique Générale*. Brazzaville.
- METPFQE. (s.d.). *Manuel d'Organisation et d'Implantation de l'Alternance*. Brazzaville: SOPRECO.
- MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michel, 2003, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- NKOUM Benjamin Alexandre, 2010, *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*, Paris, L'Harmattan.
- Odunlami Amedée. et Bachelard Paul, 1997, *Apprentissage et développement en Afrique noire : le levier de l'alternance*, Paris, L'harmattan.
- ROBERT Jean Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- SCALLON Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Unité de Coordination des Projets de l'Enseignement technique et professionnel, Février 2008, *Plan Décennal 2008- 2017 de Redressement et Développement de l'enseignement technique et professionnel*, Brazzaville.
- UNICEF Congo Brazza, 2015, *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 de la République du Congo*, Brazzaville.

**Problématique des cours théoriques dans le processus  
d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS)  
chez les collégiens congolais**

**Roger Pierre IKOUNGA**, Université Marien NGOUABI (Congo)

E-mail : [rogerikounga@gmail.com](mailto:rogerikounga@gmail.com)

**Amedé KIKONDI**, Lycée Général NGANGA Edouard, (Congo)

E-mail : [amedekikondi@gmail.com](mailto:amedekikondi@gmail.com)

**Résumé**

Le but de ce travail est d'analyser le bien-fondé des cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens congolais. 60 sujets dont 30 enseignants d'EPS et 30 élèves de 3<sup>ème</sup> vu l'examen d'Etat BEPC qu'ils sont tenus de présenter ont été soumis à un questionnaire. Nos résultats montrent que malgré la pertinence et l'intérêt non négligeable que regorgent les leçons théoriques sur le plan physique, intellectuel et moral, les enseignants ont avoué qu'ils n'ont pas l'habitude de dispenser les cours théoriques d'EPS à tous les apprenants du niveau 3<sup>ème</sup>. Ils ne les dispensent particulièrement qu'aux apprenants vivant avec handicap ou inaptes et, ceux dits pratiques aux aptes et, très souvent sur fascicules qu'au tableau. Or, la non-dispensation des cours théoriques au collège ne favorise pas la bonne pratique. Ce qui suggère l'importance du cours théorique ou magistral constituant une unité d'analyse pertinente et suffisante pour comprendre plus globalement le travail pratique à faire avec les apprenants sur le terrain d'une part et de l'approche écologique dans la transposition didactique et la négociation du contrat didactique d'autre part.

**Mots clés :** EPS, cours théoriques, processus, enseignement/apprentissage, leçon d'EPS

**Abstract**

The aim of this work is to analyse the merits of theoretical courses in the teaching/learning process of PSE among Congolese college students. 60 subjects, including 30 PE teachers and 30 grade 3 students, given the BEPC State exam that they were required to take, were submitted to a questionnaire. Our results show that despite the relevance and the non-negligible interest that the theoretical lessons abound on the physical, intellectual and moral level, the teachers admitted that they are not used to giving the theoretical lessons of PE to all 3rd level learners. They provide them particularly only to learners living with disabilities or unfit and those known as practical to the able and, very often on booklets than on the blackboard. They say they have not received specific training in designing a theoretical PSE course and wish to have courses already designed. However, the non-dispensing of theoretical courses at the college does not

promote good practice. Which suggests the importance of the theoretical or lecture course constituting a relevant and sufficient unit of analysis to understand more generally the practical work to be done with the learners in the field on the one hand and of the ecological approach in the didactic transposition and the negotiation of the teaching contract on the other hand.

**Keywords:** EPS, theory lessons, process, teaching/learning, EPS lesson

### **Introduction**

L'enseignement est une activité intentionnellement conçue pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, la différence entre enseignant et élève. (G. Scibra et G. Gergely, 2006, p. 249). Il est également défini par M. Ziv et D. Frye (2004, p. 457) comme étant la manifestation explicite de connaissances générales par un individu (l'enseignant). Aussi, selon le même auteur l'interprétation de cette manifestation en termes de contenu de connaissance par un autre individu. Voilà pourquoi S. Strauss (2005) laisse dire que l'enseignement et les pratiques qui sont associées sont des activités sociales complexes soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage et la lecture des intentions d'autrui. Plusieurs disciplines sont enseignées à l'école dans le but de développer les capacités intellectuelles, psychologiques et physiques des apprenants. Parmi ces disciplines nous avons l'Éducation Physique et sportive (EPS).

Pour A. Hebrard (2005, p. 7), l'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être. Autrement dit, l'EPS doit être appréhendée et pensée comme un espace où l'on « construit des collectifs où la parole est libre et circule, où l'on parle du savoir et de la façon dont on l'apprend, où chacun voit dans l'autre agissant un autre soit même agissant » (J.-P. Lepoix, 2011, p. 28).

En effet, « Enseigner est une activité dynamique, c'est-à-dire qu'elle se forme et se transforme en fonction des événements dans les environnements où elle se déploie » (M. Durand, 2012, p. 24). Tout cela constitue enfin de compte l'acte d'apprendre. Or, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le comportement élaboré, face à une situation donnée, soit relativement durable.

Voilà pourquoi F. Tilman et D. Grootaers (2006, p. 67) stipulent que « l'apprentissage est l'activité qui permet à un individu de passer d'une ancienne représentation des choses ou d'une ancienne manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à une nouvelle, lui apparaissant plus adéquate par rapport aux situations neuves qu'il a décidé de maîtriser. C'est

dans cette perspective enfin que P. Meirieu (2014, p. 38-39) apporte une note positive en parlant de « plaisir d'apprendre ». Cet apprentissage caractérise ou fonde l'objet même d'une leçon d'EPS qu'elle soit théorique ou pratique constituant ainsi l'acte didactique.

Cependant l'on constate que dans la plupart des établissements scolaires plus précisément dans les collèges d'enseignements tant généraux que techniques, les cours dits théoriques ou magistraux d'EPS ne sont pas du tout dispensés par les enseignants avant les cours pratiques. Pourtant le livre programme de l'INRAP, 2002 et 2005 mentionnent de manière claire la dispensation de deux heures de cours théoriques avant ceux dits pratiques lors du déroulement de chaque cycle d'enseignement. Tout en sachant que le cycle est « une série de leçons que l'on consacre à l'apprentissage d'une même APS en vue d'organiser les contenus d'enseignement » (A. Ewamela (2000, p.37). Cette non-prise en compte par certains enseignants d'EPS des cours théoriques dans l'enseignement/ apprentissage des cours pratiques en EPS motive l'intérêt porté sur cette étude intitulée « Problématique des cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens Congolais ».

F. Nicolas (2014) fait savoir qu'enseigner l'éducation physique serait le plus beau des métiers, selon les collègues passionnés qui s'expriment à ce sujet et qui ont, eux aussi, comme projet d'éduquer et de socialiser les élèves en leur ouvrant les portes de multiples apprentissages. Pour cela, « l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur diverses connaissances professionnelles et être compétent dans l'accomplissement de tâches précises, réalisées en fonction de contraintes et des buts particuliers » (M. Tardif et C. Lessard, 1999, p. 10). Or, les conduites motrices en EPS sont avant tout comprises et étudiées d'un point de vue théorique pour déceler les composantes physiologiques que constituent les parties du corps mises en exergue lors de la pratique d'une APS quelconque. Ainsi, l'exécution d'une APS selon le livre programme INRAP, Congo (2002 et 2005) en ce qui concerne le déroulement effectif d'un cycle en EPS, nécessite la mise en œuvre de deux types de cours (théoriques et pratiques).

Les cours pratiques sont constitués de huit leçons, dont deux d'évaluation diagnostique et sommative puis six d'apprentissage. Ces leçons pratiques dans l'ensemble constituent le socle même des activités physiques et sportives (APS). De toute évidence, les APS constituent l'ensemble des pratiques corporelles normalisées, codifiées, structurées, accomplies par des personnes et des groupes de personnes qui s'y livrent (J. Marsenach, 2003, p. 2).

Les cours théoriques ou magistraux d'EPS sont au nombre deux par cycle et devraient toutefois être dispensés pendant deux heures en début de chaque cycle en tant qu'acte didactique ultime d'une leçon. La leçon d'EPS n'a aucun sens en tant qu'unité isolée. Elle est

« l'unité fondamentale d'un vaste système » et elle s'insère d'abord dans un cadre institutionnel qui légitime et conditionne sa mise en œuvre sur le plan pratique. Ainsi, la leçon théorique est la manifestation d'une pratique, mettant en jeu un double processus de réification et de participation (E. Wenger, 2005). D'une part, elle est un objet culturel réifié (i.e., le script), codifié, stabilisé par l'école, servant d'outil pour prévoir l'organisation et le découpage temporel de la leçon pratique. D'autre part, elle est un objet dynamique, émergent, qui se reconfigure en continu au gré des formes d'appropriation qu'en font les individus et des actions qu'ils produisent en classe.

Aussi, les formes de travail scolaire définissent à la fois ce que les élèves ont à apprendre et comment ils sont supposés l'apprendre, et ce que les enseignants ont à enseigner et comment ils sont supposés l'enseigner.

Cependant, une difficulté de compréhension s'installe entre les différents acteurs tant chez les enseignants que chez les apprenants quant à l'enseignement de cette discipline au Congo. Ainsi :

D'un côté, les apprenants se posent la question de savoir pourquoi ne bénéficient-ils toujours pas des cours théoriques auprès de certains enseignants avant ceux dits pratiques ;

De l'autre côté, certains enseignants sous-estiment le bien-fondé des enseignements de ces cours dites théoriques avant les cours pratiques qui fondent l'essence même de l'éducation physique (EP). Certains enseignants penseraient même que ces cours théoriques constituent une perte de temps quant à l'achèvement du cycle d'apprentissage vu les délais relatifs aux dépôts des notes dans les scolarités ou les directions des études. Pour d'autres, l'absence d'un programme ou d'un squelette pouvant les orienter ou faciliter l'élaboration et l'enseignement desdits cours théoriques pouvait constituer une raison fondamentale de la non-dispensation de ces derniers. Ce qui pourrait paraître pédagogiquement logique d'ailleurs.

Aussi l'on constate que dans la plupart des collèges d'enseignements tant généraux que techniques de Brazzaville, les cours dits théoriques ou magistraux d'EPS ne sont pas du tout dispensés par les enseignants avant les cours pratiques. Ce malgré le caractère obligatoire dont fait mention les livres programmes de l'INRAP (op.cit.) en bas de pages, je cite : « les cours théoriques doivent être dispensés pendant deux heures avant ceux dits pratiques lors du déroulement de chaque cycle d'enseignement. Voilà pourquoi dans cette étude nous nous sommes posé la question ci-après :

Les cours théoriques en EPS sont-ils enseignés ou dispensés chez les collégiens congolais ?

Les cours théoriques ne sont pas du tout pris en compte dans l'enseignement/apprentissage de l'EPS chez les collégiens congolais.

## **1. Cadre méthodologique**

### **1.1. Population et échantillon**

L'étude porte sur 100 enseignants (titulaires et stagiaires) de grade Maîtres d'Education Physique et Sportive (MEPS) et Professeurs Adjoints d'Éducation Physique et Sportive (PAEPS) évoluant aux CEG Mfilou et NgamabaTsalakoua, Brazzaville puis 167 élèves en classe de 3<sup>e</sup> des deux établissements retenus préparant l'examen d'Etat BEPC. Des 100 enseignants et 167 élèves, un tirage au sort aléatoire au 1/3 selon les critères d'inclusion et d'exclusion a permis de retenir un échantillon de 60 sujets dont 30 enseignants et 30 élèves.

### **1.2. Protocole d'enquête**

#### **1.2.1. Pré-enquête**

Pour formuler notre questionnaire, nous avons réalisé une préenquête sur la place des cours théoriques dans l'enseignement/apprentissage d'EPS chez les collégiens congolais. Dans cette mouvance, une collaboration sincère a été établie avec les personnes ressources lors de cette préenquête. Elle a consisté à collecter les informations préliminaires suivantes : rencontre avec les responsables des structures scolaires, bibliothèques et autres en vue de solliciter leur acceptation et autorisation de mener notre étude; Intéressement des enseignants quant à leur participation à l'étude ; Suscitation de l'intérêt des enseignants en vue de contribuer à l'étude ; Conception des sujets de l'enquête.

#### **1.2.2. Enquête proprement dite**

Nous avons mis à la disposition des enquêtés un questionnaire comportant une série de questions auxquelles ils devraient répondre.

Ainsi, à partir du discours des enquêtés, nous avons pu repérer les points de vue des sujets exprimés après dépouillement et qui nous ont été utiles quant à la discussion de notre travail.

### **1.3. Mesure des variables**

Après conception d'un questionnaire (de 17 questions, dont 11 adressées aux enseignants et 6 aux élèves) puis distribution de celui-ci aux 60 sujets (30 enseignants et 30 élèves) d'étude lors de notre enquête, nous avons procédé à un décryptage des résultats au moyen d'un dépouillement. Cela dans le but d'identifier les réponses cognitives corrélatives aux variables suivantes : le niveau d'études, l'état physique (inaptes ou aptes), le type de cours, la capacité

d’enseigner (connaissances panoramiques) et le moment de dispensation des cours théoriques (début, milieu, fin).

Le dépouillement s’est déroulé de la manière suivante : il a s’agit de compter le nombre de réponses (oui, non) par questions selon les 30 sujets et faire le point des oui et non sur 30.

La cotation a été faite de la manière suivante : n’ : nombre des « oui » sur 30 sujets ; n’’ : nombre des « non » sur 30 sujets ; n : nombre total de sujets ; P1 : pourcentage des « oui » ; P2 : pourcentage des « non » et t : le test de Student.

### 1.4. Traitement des données

Pour le traitement des données, une analyse quantitative à travers la statistique descriptive a été utilisée. A cet effet, nous avons d’abord procédé au calcul du pourcentage. La comparaison des deux pourcentages (p1, p2) des « oui » et des « non » pour les différentes variables a été effectuée à l’aide du test de Student, suivant les critères ci-après :

- ✓ Si « t » est inférieur à 1,96 ( $t < 1,96$ ), la différence est non significative.
- ✓ Si « t » est supérieur ou égal à 1,96 ( $t \geq 1,96$ ), la différence est significative(S\*).
- ✓ Si « t » est compris entre 2,50 et 2,99, la différence est très significative(S\*\*).
- ✓ Si « t » est compris entre 3 et  $+\infty$ , la différence est hautement significative (S\*\*\*).

## 2. Résultats et Discussion

Tableau 1 : Comparaison des résultats obtenus à la question n° 3 intitulée : Les cours théoriques d’EPS sont-ils souvent dispensés chez les élèves vivants avec handicap ou sans handicap ?

Réponses	n	Oui		non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Sans handicap	30	23	76,67%	7	23,33%	100%	2,94	S**	p<0,01
Avec Handicap	30	28	93,33%	2	6,67%	100%	5,11	S***	p<0,001

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

\*\* : différence très significative

n' : effectif total des oui

\*\*\* : différence hautement significative

n'' : effectif total des non

Les résultats consignés dans le tableau 1 renseignent qu’à la question de savoir si les cours théoriques d’EPS sont souvent dispensés chez les élèves vivants « sans handicap » ou avec handicap, la réponse a été donnée en deux volets (sans handicap ou avec handicap) :

- S’agissant des élèves vivant « sans handicap », 23 sujets ont choisi le « oui » soit un pourcentage de 76,67% alors que 7 ayant opté pour le « non » ont obtenu un pourcentage de

23,33%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés soit un pourcentage de 100% pour  $p < 0,01$ . La différence est statistiquement très significative.

- Concernant les élèves vivants « avec handicap », sur 30 sujets interrogés 28 ont opté pour le « oui » soit 93,33% et 2 pour le « non » soit 6,67%. Le nombre de sujets interrogés a été de 30, soit un pourcentage de 100% avec  $p < 0,001$ . La différence est hautement significative. Cette différence peut s'expliquer par l'existence d'une dichotomie ou de l'incompréhension qui existe entre les pédagogues. Ceux-ci pensent :

- D'une part, que les cours théoriques d'EPS ne devraient être dispensés pour la plupart de temps que chez les élèves vivants avec handicap (inaptes) par le fait que ceux-ci sont soit les plus concernés. Cela pourrait leur permettre d'obtenir une note, une connaissance théorique, une culture générale puis leur permettre d'être évalués pendant les examens en EPS. Aussi l'EPS serait pour eux considérée comme une discipline scolaire obligatoire contribuant à la construction des principes de santé par la pratique physique. C'est dans ce cadre que devrait être envisagée la participation d'un(e) élève inapte au cours d'EPS. Pour toute inaptitude totale supérieure (entre un et trois mois : le choix de cette participation est à faire localement par les équipes pédagogiques et le chef d'établissement). L'élève pourrait être dispensé de présence dans l'établissement sur les créneaux d'EPS à la demande écrite de son responsable légal. Pour P. Mazereau (2011), l'élève en situation de handicap doit avoir accès aux enseignements d'EPS et aux autres activités sportives proposées au sein de l'École. Cette accessibilité est garantie par une adaptation des enseignements, des examens et des activités sportives à ses aptitudes et à ses besoins.

- D'autre part, ces cours ne devraient être dispensés chez les élèves vivant sans handicap (aptes) du fait qu'ils doivent : recevoir les enseignements théoriques pour mieux comprendre les exercices à exécuter concernant une partie (train) spécifique du corps lors de la pratique afin de ne pas être victime des accidents et de traumatismes ; avoir une culture générale ; avoir une note non seulement pratique, mais aussi théorique ; en cas d'inaptitude secondaire survenue à ces élèves au départ aptes suite à un accident soit de circulation, ces derniers seront à mesure de participer à l'examen théorique. C'est dire que chez ces élèves aptes, le cours d'EPS n'a pas pour seule vertu la pratique sur le terrain, mais aussi la théorie qui permet à l'enseignant de communiquer aux apprenants le savoir-faire, le savoir-faire faire ou manières qui leur conduisent à prendre des décisions idoines dans une situation pédagogique mis en œuvre par une personne ou un groupe de personnes face à la pratique d'une APS.

En définitive, la problématique concernant l’enseignement des cours théoriques soit chez les élèves vivant avec handicap ou sans handicap sur le plan scolaire (collège et lycée), selon les dires contradictoires des enquêtés est un faux problème. Car selon le livre programme de l’INRAP (de 2002 ou de 2005), les cours théoriques ne sont pas uniquement réservés aux élèves vivants avec handicap ou inaptes. D’ailleurs, le Ministère de l’éducation en 1996 puis le Ministère de la recherche et de la formation en 1993 insistent sur l’épanouissement individuel de chaque élève. Ils relèvent que celui-ci constitue une des propriétés de la mission éducative de l’école. Les programmes scolaires et les directives pédagogiques propres aux différentes disciplines placent aussi l’accent sur la prise en compte des caractéristiques personnelles de tous les apprenants. Pour H. Mehan (1991), la leçon est la plus petite "unité" du temps scolaire pouvant contenir le "tout" : elle représente une unité d’analyse privilégiée, car possédant les propriétés de l’enseignement comme totalité.

Il s’agit donc lors de ces enseignements de lier la théorie à la pratique en vue d’une appropriation des connaissances à travers les définitions des mots ainsi que la manière d’exécuter certaines APS. Ces cours théoriques ne servent pas seulement à contourner le problème climatique lié à la tombée d’une pluie, comme le pensent certains enquêtés. Bien au contraire ils permettent à tous les élèves d’apprendre les fondamentaux ou notions de base quant à la pratique des différentes APS. Par ailleurs, les cours théoriques d’EPS sont assimilables aux autres cours d’autres disciplines comme les mathématiques, les sciences physiques, les SVT, etc. J. Meltzer (2001) relève l’existence de plusieurs types d’activités physiques et sportives (APS) rendues possibles par un certain mode d’organisation social. Elles peuvent être des activités d’opposition et de renvoi, de stratégie et non de contact où l’individu doit gérer une alternance d’actions dans le milieu instable. Exemple le judo, le volleyball, le handball, le basketball, l’athlétisme.

Tableau 2 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°4 à savoir : Quels types de cours dispensez-vous en classe de 3<sup>ème</sup> ?

Réponses	n	Oui		Non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Pratique	30	29	96,67%	1	3,33%	100%	5,47	S***	p<0,001
Théorique	30	18	60%	12	40%	100%	1,11	NS	/

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

Ns : différence non significative

n' : effectif total des oui

\*\*\* : différence hautement significative

n'' : effectif total des non

En analysant les résultats du tableau2 nous constatons que, lorsqu'il a été question d'accepter ou de refuser, d'opter soit pour le mot « pratique » ou « théorique », les sujets qui ont opté pour le « oui » au mot pratique sont au nombre de 29 soit un pourcentage de 96,67%. Un seul sujet opté pour le « non » soit un pourcentage de 3,33%. Le nombre total de sujets interrogés est de 30 avec 100% pour  $p < 0,001$ . La différence est hautement significative. Quant au mot « théorique », 18 sujets ont choisi le « oui » soit 60% contre 12 sujets qui ont opté pour le « non » soit un pourcentage de 40%. Le nombre total sujets questionnés est de 30 sujets soit 100%. La différence est statistiquement non significative. Ses résultats nous laissent dire que les enseignants dispensent plus les cours pratiques que des cours théoriques en classe de 3<sup>e</sup>. Pour eux, les cours théoriques d'EPS seraient dispensés pour une meilleure compréhension d'apprentissage quant à la pratique des exercices physiques. Ceux dits pratiques seraient indispensables pour éduquer l'action motrice, affective et cognitive des apprenants. Telle est la vision de L. Samson (2015) lorsqu'il définit l'apprentissage comme étant un processus visant, par les exercices physiques, à atteindre le niveau plus élevé suivant les objectifs envisagés. Selon cet auteur, l'apprentissage est aussi un processus qui produit une modification d'état physique, moteur, cognitif et affectif. Alors que les cours théoriques n'ont pas pour seule fin la meilleure compréhension d'apprentissage par rapport à la pratique des exercices physiques, mais aussi comme le souligne Pieron et al. (2005), que l'apprentissage est une modification du comportement de l'organisme qui, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable.

Tableau 3 : Comparaison des résultats obtenus à la question n° 5 intitulée : Comment les enseignants dispensent-ils les cours d'EPS en classe de 3<sup>ème</sup> ?

Réponses	n	Oui		non		%Total	t	Sign.	Seuil
		n'	%	n''	%				
Sur fascicule	30	22	73,33%	8	26,67%	100%	2,61	S**	$p < 0,01$
Au tableau	30	12	40%	18	60%	100%	1,11	NS	/

Source : Ikounga et Kikondi, 2018

n : effectif total des sujets

Ns : différence non significative

n' : effectif total des oui

\*\* : différence très significative

$n''$  : effectif total des non

De l'observation du tableau 3, s'agissant de faire le choix parmi les moyens utilisés par les enseignants pour dispenser les cours théoriques entre le fascicule et le tableau, il ressort que :

Lorsqu'il a s'agit de se prononcer sur le moyen utilisé pour dispenser le cours « sur fascicule », 22 sujets ont choisi le « oui » avec un pourcentage de 73,33% alors que 8 ont opté pour le « non » soit un pourcentage de 26,67%. L'effectif total a été de 30 sujets interrogés avec un pourcentage total de 100% pour  $p < 0,01$ . Cette différence significative pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants dispenseraient beaucoup plus les cours théoriques d'EPS sur fascicule qu'au tableau. Alors que par principe, ils devraient dispenser ces cours théoriques au tableau. Même s'ils se retrouvent devant une classe pléthorique de plus de 50 élèves les cours devraient se faire d'abord au tableau pour une bonne compréhension puis sur fascicule pour une bonne assimilation malgré la pléthore. Les cours théoriques d'EPS pour l'enseignant pourraient être compris comme l'ensemble des actions et des évènements qui sont intentionnellement conçus et planifiés par l'éducation de base dans le but de faciliter auprès des apprenants l'appropriation ou l'acquisition d'une ou plusieurs habiletés nouvelles à celle (s) existantes dans le colmater scolaire d'une classe.

Tableau 4 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°7 intitulée : Avez-vous reçu une formation spécifique quant à la conception d'un cours théorique d'EPS ?

Réponses	n	$n'$	%	t	Sign.	Seuil
Oui		7	23,33%			
	30			2,94	S**	$p < 0,01$
Non		23	76,67%			
Total		30	100%			

Source : IKOUNGA et KIKONDI, 2018

n : effectif total des sujets

\*\* : différence très significative

$n'$  : effectif total des oui et non

L'analyse statistique des résultats obtenus dans le tableau 4 renseigne que, sur 30 sujets interrogés quand la question de savoir si ses enseignants avaient reçu une formation spécifique quant à la conception d'un cours d'un cours théorique d'EPS, 7 sujets ont choisi le « oui » soit 23,33% et 23 pour le « non » avec un pourcentage de 76,67% ; le pourcentage des 30 sujets enquêtés est de 100% pour  $p < 0,01$ . La différence est très significative. Cette différence pourrait

s'expliquer par le fait que la plupart des sujets interrogés ont affirmé qu'ils n'ont pas appris comment concevoir un cours théorique d'EPS. Ils disent ne s'inspirer que du livre programme de l'INRAP de niveau d'études ou de la classe des élèves considérés et de certains fascicules d'EPS conçus par des enseignants parfois inexpérimentés dans la pratique de l'EPS. C'est pour autant dire que l'apprentissage reste et demeure l'élément clé dans la formation d'un cadre, puis que celle-ci est une arme forte pour le développement des capacités d'analyse, d'attention et des fonctions mentales ou capacités physiques dans la conception d'une leçon. Aussi, l'appropriation des formes de travail scolaire véhiculées par les scripts de la leçon d'EPS peut donner lieu à l'émergence dans la classe de configurations d'activité collective ou individuelle pouvant permettre à l'enseignant de faire face aux problèmes de l'élève. Par ailleurs, l'apprentissage contribue au développement de fonctions mentales ou capacités physiques des apprenants. Il développe les capacités d'analyse, les aptitudes sensorielles de ceux-ci et leur change également le comportement par sa pratique. J. Berbaum (1999) souligne que le changement de comportement s'accompagne de l'acquisition par l'apprenant de possibilités nouvelles : il se développe par ses capacités d'analyse, ses aptitudes sensorielles, etc. En apprenant à lire, l'enfant développe en même temps des capacités d'attention. Dans ce cas, pour acquérir un apprentissage donné, il faut qu'un certain stade de développement soit atteint. Aussi, « en même temps que l'apprentissage contribue au développement des fonctions mentales et aux capacités physiques, il suppose, pour se faire, une certaine maturité qui s'exprime précisément par l'existence de leurs fonctions mentales et physiques ». À cet effet N. Elias (1991) relève que la leçon vise à montrer que l'appropriation des formes de travail scolaire véhiculées par les scripts de la leçon d'EPS peut donner lieu à l'émergence dans la classe de configurations d'activité collective plurielles, c'est-à-dire de formes spécifiques et multiples d'interdépendance entre les individus.

Tableau 5 : Comparaison des résultats obtenus à la question n°10 intitulée : Quelles sont les raisons qui vous démotive à dispenser les cours théoriques d'EPS ?

Réponses	n	Oui		Non		%Total	t	Sign	Seuil
		n'	%	n''	%				
Perte de temps	30	7	23,33%	23	76,67%	100%	2,94	S**	p<0,01
Note de service	30	13	43,33%	17	56,67%	100%	076	NS	/
Terminé le programme	30	7	23,33%	23	76,67%	100%	2,94	S**	p<0,01
Pas de Connaissances	30	8	26,67%	22	73,33%	100%	2,61	S**	p<0,01

Source : Ikounga et Kikondi, 2018



prendre des réserves ou soit démotivés. Puisque la leçon théorique ou magistrale représente une unité d'analyse pertinente et suffisante pour comprendre plus globalement le travail scolaire dans les classes (H. Mehan, op.cit.). Par exemple, les modèles français (Sarthou, 2003) évoquant les habiletés stipulent que le registre didactique concerne les habiletés à enseigner, à transmettre des savoirs de la matière enseignée, à faire progresser les élèves en classe (pour l'enseignant) puis les habiletés à apprendre, à progresser pendant la classe (pour les élèves).

### **Conclusion**

Le but de notre étude est de déterminer la place et valoriser les cours théoriques dans le processus enseignement/apprentissage d'EPS chez les collégiens congolais. En vue d'atteindre ce but, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les cours théoriques ne sont pas du tout enseignés ou dispensés chez les collégiens congolais.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que la plupart des sujets interrogés vu la pertinence des questions que nous avons posées prouvent que les cours théoriques d'EPS ont un intérêt non négligeable dans l'éducation des apprenants sur plusieurs plans (physique, intellectuel, moral et sociétal).

En décortiquant les résultats obtenus tableau par tableau, on retient concernant les questions posées aux enseignants les résultats suivants :

- les enseignants ont l'habitude de dispenser les cours théoriques d'EPS à leurs apprenants ;
- ils aiment dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième, mais ne le font pas ;
- les cours théoriques d'EPS sont parfois dispensés tant chez les élèves vivant avec ou sans handicap ;
- les enseignants dispensent plus les cours pratiques que ceux dits théoriques en classe de troisième ;
- ils dispensent plus les cours théoriques d'EPS en classe de troisième sur fascicules au lieu de le faire au tableau afin de favoriser une bonne écoute et une compréhension totale du cours ;
- les enseignants affirment de n'avoir pas reçu une formation spécifique quant à la conception d'un cours théorique d'EPS ce qui n'est pas tout à fait normal, car pour eux ils souhaiteraient qu'ils aient des cours déjà conçus ;
- ils sont capables de dispenser les cours théoriques d'EPS, mais ils se laissent entraîner par la paresse, par la mauvaise gestion du temps, par le soi-disant manque de moyens financiers. Ils oublient que le cours théorique ou magistral constitue une unité d'analyse pertinente et

suffisante pour comprendre plus globalement le travail pratique à faire faire avec les apprenants sur le terrain ;

- les enseignants refusent de dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième par exigence ou logique pédagogique, mais ils ne le font pas par mauvaise compréhension ou interprétation du livre programme et par conviction ou volonté personnelle ;
- ils n'ont pas de raisons valables qui les démotivent à dispenser les cours théoriques d'EPS si ce n'est pour des raisons susmentionnées ;
- quelques enseignants dispensent les cours théoriques d'EPS au début du cycle comme l'indique le livre programme de l'INRAP par rapport à ceux dits pratiques ; aussi ces enseignants n'ont pas l'habitude de dispenser les cours théoriques pendant et après le cycle.

En ce qui concerne les questions posées aux élèves, on retient que :

- les cours théoriques d'EPS au collège ne sont dispensés qu'aux élèves inaptes ;
- les élèves affirment n'avoir pas l'habitude de recevoir les cours théoriques d'EPS auprès de leurs enseignants, mais plutôt des cours pratiques.

Tenant compte de tous ces résultats auxquels nous sommes parvenus, notre hypothèse de travail a été validée.

L'intérêt de cette étude est de faire prendre conscience aux enseignants en général et aux élèves en particulier du bien-fondé de l'enseignement/apprentissage des cours théoriques chez les collégiens congolais.

Au vu de tout cela, nous suggérons que :

- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS chez les collégiens en général et en classe de troisième en particulier, avant toute pratique ;
- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième par exigence ou logique pédagogique et non par conviction ou volonté personnelle en exploitant à bon escient le livre programme ;
- les enseignants puissent dispenser les cours théoriques d'EPS en classe de troisième au tableau et non sur fascicules pour une bonne compréhension des apprenants.
- Les enseignants et les élèves savent que ces cours théoriques ont une très grande importance à sa dispensation afin que les apprenants soient informés en avance de la façon dont fonctionnent leurs organismes puis des conséquences de la mauvaise utilisation de ceux-ci lors de la pratique de l'APS du jour.

-

### Références bibliographiques

- BERBAUM Jean, 1999, *Apprentissage et formation, que sais-je ?* Paris, édition actualisée, PUF.
- DELEUSE Gilles et PARNET Claire, 1996, *Dialogues*, Paris, Flammarion
- DURAND Marc, 2012, *Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité*. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*, Paris : PUF p. 15-32.
- ELIAS Norbert, 1991, *The society of individuals*, Oxford and Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- EWAMELA Aristide, 2000, *Effets des cycles d'EPS sur les ajustements cardio musculaires chez les élèves*. Congo, ISEPS, Université Marien Ngouabi.
- HEBRARD Alain, 2005, « EPS interrogée », *Revue EPS*, 312, p5-10.
- HERMEL Laurent, 2005, *La gestion du temps, 100 questions pour comprendre et agir*. Paris, AFNOR.
- LEPOIX Jean-Pierre, 2011, « Un pour tous, tous pour un ! », *Contre-pied*, 28, p.1
- MARSENACH Jacqueline, 2003, Groupe de relectures des programmes du pôle des sciences collège. Les finalités du collège.
- MAZEREAU Philippe, 2011, *Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés*. Travail et formation en éducation.
- MEHAN Hugh, 1991, *Sociological foundations supporting the study of cultural diversity: Research report: 1. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education*.
- MEIRIEU Philippe, 2014, *Le plaisir d'apprendre*. Paris, Edition Autrement.
- MELTZER Julien, 2001, *Etre plus solidaire en EPS en volleyball*.
- NICOLAS Fischer, 2014, *Les sensibilités des enseignants en éducation physique. Un concept singulier à caractère commun*, Mémoire de Master, Louvain-la-Neuve, FSM-UCL.
- PARLEBAS Pierre, 1981, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*.
- SAMSON Laurent, 2015, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucheville, Gaëtan Morin
- SCIBRA Gergely et GERGELY Gyorgy, 2006, « *Social learning and cognitive: The case for pedagogy* ». In Y. Munakata & M.-H. Johnson (dir.), *Processes of change in brain and cognitive development*. Oxford: Oxford university Press, P. 249-274.

- 
- STRAUSS Sidney, 2005, « Teaching as a natural cognitive ability: implications for classroom practice and teacher education. In D. Pillemer & S. White (dir.) ». *Development psychology and social change*, New York: Cambridge university Press, p. 368-388.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, Presses de l'université Laval.
- TILMAN Francis et GROOTAERS Dominique, 2006, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Chronique Sociale. Bruxelles, Couleur Livre.
- WENGER Etienne, 2005, *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- ZIV Margalit et FRYE Douglas, 2004, « Children's understanding of teaching: the role of knowledge and belief ». *Cognitive development*, 19, p. 457-477.

# **Enseignant comme tuteur de résilience : Une exploration de la stratégie des inférences dans l'enseignement de la lecture compréhension aux Cours Moyens**

**Virginie KOUYIMOUSSOU**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [Virginie.kouyimoussou@umng.cg](mailto:Virginie.kouyimoussou@umng.cg)

## **Résumé**

Cet article examine la place du savoir d'expérience dans les pratiques pédagogiques d'enseignement des inférences en lecture compréhension et montre le rôle du tuteur de résilience que joue l'enseignant. Nous avons eu recours à une méthodologie de nature qualitative. Nos instruments de recueil des données sont : l'entrevue semi-dirigée auprès des enseignants de CM1-CM2 du primaire, la démarche didactique de la lecture compréhension et la grille d'observation d'une leçon. Les résultats de la recherche nous révèlent que les enseignants, dans la réalisation de leurs activités quotidiennes ont plus recouru à leur expérience professionnelle et à la maîtrise des stratégies efficaces. Ces gestes professionnels que les enseignants installent au cœur de la classe les conduisent effectivement à jouer leur rôle de tuteur de résilience en aidant les apprenants du CM1-CM2 à développer leur capacité en compréhension de lecture et à faire des inférences quand ils lisent un texte.

**Mots clés** : Enseignant, résilience, inférence, lecture, stratégies, tuteur de résilience

## **Abstract**

This paper seeks to examine the place of experiential knowledge in the pedagogical practices of teaching inferences in reading comprehension and to show the role of the resilience tutor in teaching inferences in reading comprehension. To carry out this research, we used a qualitative methodology. Our data collection instruments were: the semi-structured interview with primary CM1-CM2 teachers, the non-participant observation of a lesson on inferences in a text, the didactic approach to reading comprehension, the observation grid for a lesson and the logbook. The results of the research reveal those teachers, in carrying out their daily activities, have more recourse to their professional experience and to the mastery of effective strategies. These professional gestures that teachers install at the heart of the classroom, effectively lead them to play their role as resilience tutors by helping CM1-CM2 learners to develop their reading comprehension skills and to make inferences when they read a text.

**Key words**: Teacher, resilience, inference, reading, strategies, resilience tutor

## Introduction

La lecture occupe depuis plusieurs décennies une place importante dans le domaine de la recherche scientifique. De nombreux travaux qui ont été menés sur ce sujet à travers le monde et notamment au Congo constituent une preuve avérée de par son importance et l'intérêt qu'elle suscite (J. Tardif, 1986b ; S. Giguère, 2003). Lire est une compétence qui fait partie intégrante de la personne. En effet, les activités courantes de la vie quotidienne ou du travail exigent que les gens maîtrisent la lecture. De nos jours, ne pas savoir lire ou tout simplement ne pas comprendre un message écrit peut entraîner des effets sociaux très pesants comme la pauvreté, le chômage, l'impossibilité d'exercer convenablement ses rôles sociaux, le manque d'autonomie et de participation active à la vie tant sociale, économique que politique. En fait, comme le montre l'UNESCO (2008, p.12) : « une personne qui ne sait ni lire ni écrire aura de la difficulté à s'intégrer et à participer à la construction et à l'amélioration d'une société dont elle ne comprend pas le fonctionnement ». C'est la raison pour laquelle les apprenants se doivent de maîtriser cet outil transversal indispensable dans toutes les disciplines scolaires.

Malgré sa place primordiale, de nombreux apprenants du cycle primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage dans l'acquisition de la lecture. Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants des cours moyens du primaire, celles liées à la compréhension du texte sont spécifiquement perceptibles et ont des répercussions tout au long de leur parcours scolaire. Il est nécessaire de mener donc une recherche en vue de comprendre le rôle de tuteur de résilience que l'enseignant peut jouer et qui peut concourir à l'amélioration de la compréhension en lecture par un plus grand nombre d'apprenants.

La maîtrise du français au Congo est une priorité incontournable. En effet, il remplit des fonctions importantes, à savoir : celles de la langue officielle, de la langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires, de la langue de communication scientifique et technologique, de principal véhicule de l'information à travers les médias tant écrits qu'audio-visuels. Ainsi, le français conditionne l'accès au monde extérieur et à l'éducation. A ce titre, les apprenants ont l'obligation de bien connaître cette langue et d'en développer la maîtrise, puisqu'elle est le fondement de tout apprentissage et un outil indispensable pour communiquer, s'informer, penser et accéder à toute forme de culture.

Sur le plan scolaire, la lecture est au centre de tout apprentissage. En effet, que ce soit les matières d'expression linguistique, les mathématiques ou d'autres disciplines scolaires, la compétence en lecture est régulièrement sollicitée (J. Morais, 1994). Ainsi, un apprenant qui a des difficultés en lecture compréhension pourrait avoir moins de chance de réussir dans les autres disciplines de son cursus scolaire, car l'apprentissage repose pour la majeure partie sur la lecture. Comme on le constate, la lecture permet d'étudier et de comprendre d'autres matières que la langue elle-même. Les apprenants ne peuvent donc devenir autonomes dans les tâches scolaires exigées d'eux sans avoir développé une certaine compétence en lecture. Comprendre et utiliser l'information tant à l'oral qu'à l'écrit est indispensable à la réussite scolaire. À ce sujet, les Instructions Officielles (I.O) en République du Congo de 1985 reprises en 1995 déclarent :

lire c'est trouver le sens d'un texte, c'est-à-dire découvrir et interpréter les significations de ce qui est écrit. Lire est une activité complexe d'analyse et de synthèse conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison des signes écrits.

Les facteurs qui déterminent les difficultés d'apprentissage chez les apprenants sont nombreux et de tout ordre qui sont entre autres : les lacunes ou insuffisances dans la compréhension qui sont la source majeure d'échecs scolaires. Selon J. Tardif (1986 : p. 67), elles sont fortement liées au cursus (manque de représentation de la langue écrite), au milieu social et familial (environnement socioculturel peu stimulant), aux conditions psychopédagogiques (pas de sens accordé aux apprentissages, manque de structures langagières), ainsi qu'aux causes propres à l'enfant lui-même, touchant ses aspects cognitifs et affectifs (manque d'intérêt pour l'école en général et pour la lecture en particulier, maladie, dyslexie et autres). Le rôle du milieu familial est déterminant à développer le goût de lire et à acquérir les aptitudes à l'apprentissage chez les jeunes enfants. Pour C. Boyer (1993 : p.34), « les enfants sont à risque d'éprouver des difficultés en lecture pour des raisons qui touchent la famille, comme par exemple la faiblesse de l'encadrement parental lors de la période préscolaire et un encadrement socioculturel pauvre en écrits ». De plus, pour certains apprenants, le fait que la langue parlée en famille ne soit pas celle enseignée à l'école. Cela contribue aux facteurs de risque, les référents culturels de l'apprenant étant différents de ceux de l'école. Cette situation a comme corollaire que le français mal maîtrisé empêche la réussite dans d'autres disciplines ; le français étant la langue de l'enseignement. Sur le plan professionnel, la capacité à lire et à écrire est sans conteste une exigence primordiale pour être employée. Dans la vie sociale actuelle, la compréhension des messages écrits constitue le fondement d'une vie autonome.

Aux cours moyens du primaire (CM1, CM2), les enseignants sont souvent confrontés aux difficultés d'enseignement de la lecture compréhension par le fait que les apprenants, même s'ils possèdent les aptitudes en lecture, ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent. En effet, si de nombreux apprenants au deuxième cycle du primaire lisent couramment, certains ne comprennent pas suffisamment le contenu du texte. Il leur manque soit des stratégies de lecture soit ils ne les utilisent pas à bon escient. On constate alors dans le reste des disciplines tout au long du processus enseignement/apprentissage des répercussions non seulement sur leur apprentissage du français, mais aussi sur celui des autres disciplines scolaires. Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants des cours moyens en lecture, celles liées à la compréhension de texte sont particulièrement constatées. Or, ces apprenants ont des caractéristiques cognitives, affectives et sociales différentes. Et tous n'ont pas les mêmes facultés, lorsqu'il est question d'acquérir un savoir ou de développer des habilités en lecture. Il s'impose donc des recherches en vue de mieux connaître et/ou de montrer le rôle de tuteur de résilience que l'enseignant peut jouer, pour contribuer à l'amélioration par les apprenants de leur compréhension en lecture.

Cette problématique nous amène à formuler les questions de recherche suivantes :

- À partir du savoir d'expérience, comment l'enseignant joue le rôle de tuteur de résilience, en recourant aux stratégies d'enseignement de l'inférence pour aider l'apprenant à la compréhension de la lecture ?
- Comment se caractérise le rôle de tuteur de résilience à travers le savoir d'expérience ?
- Que peuvent-être entre autres, les stratégies d'enseignement de l'inférence appliquées par l'enseignant pour aider les apprenants à la compréhension de la lecture ?

A ce questionnement, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- L'enseignant jouerait le rôle de tuteur de résilience dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage des inférences en lecture visant la réussite des apprenants.
- Le rôle de l'enseignant tuteur de résilience se manifesterait à travers son savoir d'expérience et ses pratiques pédagogiques dans l'enseignement des inférences.
- Les stratégies d'enseignement de l'inférence facilitent la réussite de la compréhension en lecture des apprenants.

Ce travail de recherche vise particulièrement d'atteindre les objectifs suivants :

- Montrer le rôle de tuteur de résilience que joue l'enseignant dans l'enseignement des inférences en compréhension de lecture aux cours moyens du primaire.
- Examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques pédagogiques et la mise en application des stratégies sur l'enseignement des inférences en lecture compréhension aux cours moyens du primaire.

Fondement de la réussite scolaire, la lecture constitue une préoccupation majeure au cœur des réflexions didactiques. De même, les recherches antérieures sur la compréhension en lecture montrent que, pour lire efficacement, les apprenants ont besoin des stratégies devant leur permettre de comprendre le contenu des textes (J. Giasson, 2003 : p. 25). Ainsi, notre recherche met l'accent sur le savoir d'expérience de l'enseignant à intensifier des stratégies en lecture, en recourant aux inférences. Elle veut également montrer le rôle de tuteur de résilience que l'enseignant peut jouer dans l'enseignement de ces stratégies en lecture. Les praticiens, les futurs enseignants et les enseignants novices surtout pourront profiter de ces résultats pour construire des pratiques plus efficaces d'enseignement de la compréhension en lecture, afin de favoriser la réussite d'un grand nombre d'apprenants des cours moyens du primaire. Les résultats de cette recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et viennent ainsi enrichir les connaissances actuelles sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte. Cette recherche contribue à l'investigation de stratégies pédagogiques innovantes destinées au développement de la compréhension en lecture. Elle s'avère une contribution positive à l'avancement des sciences de l'éducation.

### **1. Cadre méthodologique**

Pour atteindre les objectifs de notre recherche tels que définis précédemment, nous avons choisi d'effectuer une méthode qualitative de nature interprétative. Notre démarche est conduite de façon inductive et exploratoire. La méthode qualitative sert à comprendre ou à décrire un problème encore mal connu et d'explorer en profondeur un concept menant à la description d'une expérience ou à l'attribution d'une signification à cette dernière (T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, 2004, p. 32). Pour le cas d'espèce, nous voulons à travers l'enseignement des inférences saisir les difficultés des apprenants en lecture compréhension, et du rôle de tuteur de résilience que l'enseignant joue en aidant les apprenants.

### **1.1. Champ d'investigation**

Notre recherche s'est réalisée dans la circonscription scolaire de Makélékélé 1 relevant du département de Brazzaville. Nous avons porté notre choix sur cette localité du fait qu'elle est placée parmi les premières en termes des grands effectifs d'apprenants, car elle compte douze (12) écoles publiques primaires. Elle est divisée en cinq (5) zones pédagogiques animées chacune par un inspecteur chargé des activités pédagogiques (ICAP) et suppléé par sept (7) conseillers pédagogiques principaux (CPP). Notre recherche ne s'intéresse exclusivement qu'aux enseignants tenant les classes de CM1-CM2 du primaire et des encadreurs pédagogiques.

### **1.2. Population d'étude**

S. Mawete (2015, p. 12) définit la population d'étude comme étant « l'ensemble de personnes sur lesquelles on mène des études statistiques (...), le cadre dans lequel les données du chercheur sont applicables : c'est de celle-ci qu'on prélève l'échantillon de l'étude ».

Notre recherche porte sur trois types de populations à savoir :

- ✓ Population 1 composée de 12 enseignants actifs, dont 07 femmes ;
- ✓ Population 2 composée de 06 superviseurs pédagogiques, dont 04 femmes ;
- ✓ Population 3 composée de 146 apprenants, dont 85 filles.

### **1.3. Échantillonnage**

D'une manière générale, l'échantillonnage fait référence au choix des personnes auprès desquelles, les données seront recueillies pour atteindre les objectifs d'une recherche. Selon M. Fortin (2006, p. 23), « l'échantillonnage est le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (échantillon) est choisie de manière à représenter une population entière ».

Pour les fins de cette recherche, nous avons travaillé sur trois types d'échantillons à savoir :

- ✓ L'échantillon 1 composé de 4 enseignants actifs, dont 2 femmes
- ✓ L'échantillon 2 composé de 4 encadreurs pédagogiques, dont 01 inspecteur chef de circonscription scolaire (ICCS), 01 inspecteur chargé des activités pédagogiques (ICAP) chef de zone Louango Marine et 02 conseillères pédagogiques principales (CPP) cheffes de secteurs n°4 ;

- ✓ Échantillon 3 composé de 80 apprenants dont 50 filles.

Nous avons réalisé un tirage aléatoire simple, tout en respectant les critères de choix. Nous avons retenu une population initiale de 172 sujets, dans laquelle nous avons extrait un échantillon de 96 sujets.

Tableau 1 : Présentation de la population et échantillon d'étude

Population		Échantillon	
ICCS	1	ICCS	1
ICAP	1	ICAP	1
CPP	4	CPP	2
Enseignants des cours moyens (CM1-CM2)	12	Maîtres	4
Apprenants des cours moyens (CM1-CM2)	146	Apprenants	80
Leçons observées	4	Leçons	4
Grille d'évaluation de la leçon observée	4	Rapports	4
Total	172	Total	96

Source : Kouyimoussou V. (2021)

#### 1.4. Critères de choix

Pour participer à la recherche, les critères de choix des quatre (04) enseignants sont les suivants :

- ✓ Avoir au moins dix (10) ans d'expérience dans le métier d'enseignant ;
- ✓ Enseigner aux cours moyens du primaire (CM1-CM2) ;
- ✓ Être reconnu dans le milieu comme un enseignant engagé à travers des activités menées par l'école et par la circonscription scolaire de Makélékélé 1 ;
- ✓ Être reconnu comme modèle par la hiérarchie supérieure de la circonscription scolaire.

#### 1.5. Instruments de collecte des données

A notre niveau, nous avons utilisé l'entrevue, l'observation, la démarche didactique de la lecture compréhension au CM1-CM2, la grille d'observation de la leçon et le journal de bord comme outils de collecte des données.

## 2. Résultats et Discussion

### 2.1. Résultats

Notre recherche poursuit deux objectifs : examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques d'enseignement visant la compréhension en lecture par l'enseignement des inférences aux cours moyens du primaire ; montrer le rôle du tuteur de résilience que joue l'enseignant dans l'enseignement des inférences en compréhension de lecture à ce cycle scolaire.

Tableau 2 : grille d'évaluation du déroulement de la leçon

N°	Déroulement de la leçon	Appréciation		Observation
		Oui	Non	
01	L'enseignant communique l'objectif opérationnel aux apprenants	+		
02	Les prérequis sont en rapport avec les acquisitions nouvelles	+		
03	Les observations libres et dirigées sont réalisées	+		
04	La lecture silencieuse a existé	+		
05	Les stratégies de lecture prévues sont mises en œuvre	+		
06	La définition et l'explication de la stratégie sont claires	+		
07	Les conditions d'utilisation de la stratégie sont expliquées normalement	+		
08	Les hypothèses sont formées par les apprenants		+	
09	La conclusion est élaborée avec le concours de l'enseignant	+		
10	L'évaluation orale est en congruence avec l'objectif à atteindre	+		
TOTAL		09//10		

Source : observation dans la classe par Kouyimoussou V. (2021)

Cette figure montre que l'enseignant a la maîtrise des stratégies, car il a totalisé 09 indicateurs sur 10 comme aspects positifs. Ce qui nous amène à donner l'appréciation de bonne leçon.

Les résultats de cette recherche nous révèlent que l'importance de l'enseignement des stratégies de lecture est une condition qu'on retrouve dans le discours exprimé par les quatre enseignants répondants pour accompagner les apprenants dans leur apprentissage de la lecture, et pour les amener à la réussite dans ce processus. En premier lieu, les quatre répondants font part de leurs observations sur les difficultés de compréhension rencontrées par leurs apprenants lors de la lecture d'un texte. Selon eux, une des principales difficultés se situe au niveau des macro-processus ou de la compréhension du texte dans son ensemble.

En deuxième lieu, pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés, les quatre enseignants ont trouvé diverses solutions qui pourraient être partagées par l'ensemble de leurs collègues du deuxième cycle du primaire. L'enseignement explicite des stratégies de lecture efficaces et variées constituerait, selon eux, la voie appropriée pour favoriser la compréhension des apprenants, et particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés. Pendant le déroulement de la leçon, les indicateurs les plus importants que nous avons observés sont les suivants :

D'après les enseignants, et comme constaté lors de l'observation, les apprenants ont pris conscience de l'importance des stratégies de compréhension en lecture. Ils ont eu recours au procédé de l'entourage pour bien lire et comprendre chaque paragraphe du texte. Bref, ils ont tenu compte de toute la démarche stratégique apprise en classe pour mieux comprendre le texte.

Pour les quatre enseignants, les apprenants ont, grâce à leur savoir-faire, mieux compris le texte en appliquant les stratégies de lecture apprises, entre autres, en faisant des liens nécessaires entre les différentes parties du texte et en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Ces stratégies sont enseignées aux apprenants afin de créer des habitudes, de développer chez eux des automatismes liés à la compréhension par la réutilisation spontanée de ces stratégies dans toute situation de lecture.

De plus, les quatre enseignants répondants s'accordent sur le fait que l'inférence est une stratégie très importante en lecture, qui doit être enseignée pour aider les apprenants à accéder à une meilleure compréhension du texte, notamment, par la découverte des informations implicites, car, il faut amener les enfants à trouver des informations qui ne sont pas visibles dans le texte. L'inférence a permis aux apprenants d'être actifs dans la lecture en allant au-delà de ce qui est explicitement dit dans le texte. Elle permet aussi aux

apprenants d'être critiques, de réfléchir à ce qu'ils lisent, de faire des liens, de rechercher des non-dits de l'auteur. Apprendre à faire des inférences a permis donc au lecteur novice du deuxième cycle du primaire de mieux comprendre le texte en prenant conscience qu'il y a parfois un message sous-entendu et en découvrant les non-dits du texte. Le rôle de l'enseignant a été d'activer ces connaissances chez les apprenants pour que ces derniers aient accès de l'implicite du texte. Dans ce sens l'enseignant joue le rôle du tuteur de résilience.

L'inférence fait donc partie des stratégies de lecture développées par les quatre enseignants dans leur classe afin d'amener les apprenants à la compréhension par la mise en relation d'informations éparses dans le texte et la découverte d'informations implicites qu'ils peuvent combler grâce à leurs connaissances.

Tableau 3 : évaluation des apprenants sur les inférences du texte des quatre classes observées

Inférences	Question n°	Nombre de réponses			Observations sur les réponses des apprenants
		Total	Bonnes	Fausse s	
Logiques	01	20	20	00	Facile, car la réponse se trouve dans le texte.
Pragmatique s	2, 4 et 5	16	12	04	Les apprenants ont fait preuve de leurs connaissances antérieures
Créatives	3 et 6	20	8	12	Basées sur le schéma du lecteur, les apprenants ont eu du mal de répondre aux questions
Total	06 questions	56	40	16	Bonne compréhension des inférences du texte

Source : Kouyimoussou V. (2021)

Concernant l'inférence logique qui est contenue dans la question 1, les apprenants n'ont pas eu beaucoup de difficultés à y répondre. Se servant surtout des indices du texte « la cigale a chanté tout l'été », ils ont inféré la bonne réponse. En effet, la cigale, le personnage principal était dépourvu parce qu'elle a chanté tout l'été.

Quant aux inférences pragmatiques que nous retrouvons aux questions 2, 4, et 5 qui requièrent de l'apprenant des connaissances personnelles afin de formuler une hypothèse, nos observations en classe nous amènent à dire que les apprenants ont recouru aux indices du texte et à leurs connaissances antérieures pour inférer les réponses, ce qui leur a permis de faire des liens et d'en arriver à une meilleure compréhension. J. Giasson (2004, p. 54) souligne à cet effet que « plus les apprenants ne possèdent en mémoire des connaissances sur le sujet, meilleure est leur compréhension et leur aptitude à faire des inférences ».

S'agissant des inférences créatives des questions 3 et 6, nous avons constaté toutefois que la quasi-totalité des apprenants n'a pas réussi à inférer de manière satisfaisante en donnant des réponses incomplètes. Bien que possédant des connaissances sur le sujet, cette compréhension partielle du texte résulte du fait que les apprenants n'ont pas fait référence aux connaissances antérieures qu'ils possèdent déjà. Pour leur permettre de découvrir des indices de faire des liens et de comprendre le texte. Ici, l'enseignant a dû recourir à son expérience pratique jouant ainsi le rôle de tuteur de résilience. Cette inférence créative requiert aux apprenants une opinion personnelle. Chaque apprenant a répondu en tenant compte non pas des informations du texte ou de ses connaissances antérieures, mais en extrapolant la situation du texte par rapport à sa vie personnelle. Ces questions ont reçu des réponses inexactes de la part des apprenants. Cette difficulté pourrait être attribuable aux informations discontinues qui sont réparties sur les pensées des apprenants à l'esprit de l'auteur.

Cependant, l'enseignant a dû jouer le rôle du tuteur de résilience en les amenant d'abord à se servir des différents indices du texte et à reconstituer le déroulement de l'histoire, afin de trouver un langage familier entre le contexte du texte à leur réalité quotidienne. Pour jouer son rôle du tuteur de résilience, face aux difficultés présentées par les apprenants par rapport à l'inférence créative du texte, l'enseignant a encore expliqué, insisté, stimulé et aidé en donnant beaucoup des exemples. C'est de cette manière que l'enseignant a rendu le texte explicite légitimement ainsi son rôle du tuteur de résilience aux auprès des apprenants. En outre, les apprenants semblent avoir compris le texte en appliquant les stratégies déjà apprises. Ils n'ont pas éprouvé de difficultés de compréhension, compte tenu des réponses inférentielles valides qu'ils ont produits.

Dans l'ensemble, les apprenants ont démontré leur maîtrise à faire des inférences en fournissant des réponses significatives et acceptables aux questions posées après chaque

paragraphe. D'une part, le texte à lire se prêtait bien à la production d'inférences. D'autre part, les questions de compréhension qui l'accompagnaient ont incité les apprenants à faire des liens entre les éléments d'information disséminés dans le texte (pour ce qui est des inférences logiques). De même, ils ont fait appel à leurs connaissances antérieures pour faire des inférences basées à la fois sur les indices du texte et sur leurs connaissances (pour ce qui est des inférences pragmatiques). En effet, compte tenu des réponses exactes ou valables qu'ils ont générées à la plupart des questions, les apprenants n'ont pas éprouvé beaucoup de difficultés à comprendre ce texte.

Nous pouvons donc dire qu'à la lumière de ce qui précède, les quatre répondants à notre recherche ont le souci d'apprendre à leurs apprenants à inférer. Ces derniers connaissent deux procédés qui les aident à produire des inférences : l'entourage et l'activation des connaissances antérieures. Les enseignants ont également su proposer en lecture un texte suscitant, de la part des apprenants, un investissement cognitif favorable aux inférences logiques et pragmatiques et créatives comme le prouvent les questions qui les accompagnent. Nous avons par ailleurs pu constater l'importance de l'expérience quand survient le plan suivi par l'enseignant.

## **2.2. Discussion des résultats**

Comme précisé dans la problématique de ce mémoire, les difficultés de compréhension que rencontrent les apprenants sont souvent dues au manque de stratégies de lecture ou à leur mauvaise utilisation. Un enseignement insuffisant des stratégies de lecture allant de pair avec l'absence ou l'inadéquation des stratégies d'enseignement peuvent également faire partie du problème. La tendance actuelle en recherche prône à cet effet un enseignement direct et explicite des stratégies de compréhension, dont celle d'inférer, de façon méthodique et progressive à partir des textes signifiant un investissement cognitif et métacognitif de la part des apprenants. Direct et explicite, l'enseignant propose un apprentissage des procédés et autres techniques à mettre en œuvre pour acquérir ces stratégies ainsi que des conditions dans lesquelles elles sont susceptibles de s'appliquer. Dans ce sens, le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA), lors du Conseil de l'Éducation Nationale (2003, p. 22), souligne que :

À condition de bénéficier des méthodes d'enseignement et des mécanismes de soutien appropriés, l'ensemble des apprenants de nos écoles primaires peut apprendre à comprendre ce qu'ils lisent.

Qu'en est-il alors des stratégies d'enseignement suivies par les quatre enseignants expérimentés pour enseigner les inférences à leurs apprenants ? Autrement dit, ces stratégies respectent-elles les différentes étapes de l'enseignement des inférences telles que prônées par les tenants de la psychologie cognitive en matière de lecture ? (J. Tardif, 1992, p. 33). L'établissement du lien entre les connaissances théoriques sur l'enseignement des stratégies de lecture, la démarche d'enseignement déclarée par les enseignants lors des entrevues et celle observée en salle de classe nous aideront partiellement à répondre à cette question. Vu les difficultés ressenties auprès des apprenants, et au manque des stratégies de compréhension en lecture, l'enseignant a joué son rôle de tuteur de résilience, car il a été le facilitateur, le détenteur et l'initiateur des stratégies sur l'enseignement des inférences au CM1-CM2. Il les a stimulés, dénoués et les a fait sortir des difficultés. Il les a aidés à développer leurs compétences en compréhension des inférences contenues dans le texte. Dans la même vision, B. Cyrulnik (2007, p. 66) le confirme, lorsqu'il déclare : « chez les apprenants à risque, les tuteurs de résilience redonnent du sens à la blessure de ceux-ci en les considérant comme des sujets capables et en créant les interactions positives ». D'où notre première hypothèse de départ est réellement vérifiée.

Toutefois, nos observations, trop courtes, d'une leçon sur les inférences ainsi que les deux entrevues réalisées avec les répondants montrent que même si les enseignants ont reçu leur formation à l'enseignement selon l'ancien programme de cinq ans d'avant le nouveau pédagogique. L'importance qu'ils accordent à l'enseignement des stratégies de lecture en général et à celui de l'inférence en particulier semble témoigner de leur adhésion à l'enseignement de la lecture, comme en témoignent les discours exprimés, les gestes quotidiens de leur pratique en conformité avec les exigences du nouveau curriculum. Le savoir d'expérience y joue certainement un grand rôle. Ainsi, nous avons réalisé la conformité de notre deuxième hypothèse de recherche.

## **Conclusion**

Les résultats obtenus indiquent que l'enseignement des stratégies de lecture, et des inférences, aide les apprenants à améliorer leur compréhension du texte et à développer leur compétence en lecture. En effet, à travers son rôle de tuteur de résilience l'enseignant explicite des stratégies de lecture efficaces et variées qui constituent la voie appropriée pour venir en aide aux apprenants ayant des difficultés de compréhension de texte. Les pratiques enseignantes efficaces reposent sur un savoir d'expérience qui se déploie dans la pratique

didactique. De même, cette expérience a un impact sur l'enseignement de la compréhension en lecture en général et sur l'enseignement des stratégies de lecture en particulier. Ainsi, lors de la leçon sur les inférences, les enseignants participants se sont servis de leur savoir-faire personnel pour conduire la leçon, gérer les imprévus et régler les moments critiques d'incompréhension de texte de la part des apprenants.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que les résultats obtenus sont relativement éclairants. Les quatre enseignants répondants accordent une place de premier choix à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, et des inférences. Grâce à leur expérience, ils ont amené leurs apprenants à gérer leur incompréhension en lecture, en leur faisant utiliser des stratégies de lecture qui sont directement reliées à la production d'inférences logiques et pragmatiques. À cet effet, les enseignants ont joué le rôle de tuteur de résilience. Les bonnes réponses inférentielles produites par les apprenants aux questions de compréhension sur le texte montrent que la plupart des apprenants ont acquis et maîtrisé une stratégie aussi importante que l'inférence. Ce qui laisse entrevoir de bonnes possibilités pour l'ensemble des enseignants expérimentés et un meilleur impact du savoir d'expérience sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Nous croyons que les apprenants seront capables de réinvestir cette haute stratégie de lecture à plus long terme. Car, une fois automatisées, les stratégies de lecture permettent aux enseignés d'améliorer leur performance en lecture, ce qui se traduit par un meilleur accès au sens du texte.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait un travail exhaustif. Toutefois, nous souhaiterons que cette contribution à l'avancement de la didactique du français puisse ouvrir de nouvelles perspectives de recherche en sciences de l'éducation, afin d'aider à former davantage d'enseignants aux qualités pédagogiques favorisant la réussite d'un plus grand nombre d'apprenants, car la lecture est un outil transversal très important qui soutient tout apprentissage.

### **Références bibliographiques**

- BOYER Christian, 1993, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Éditions.
- CHAUVEAU Gérard, 1997, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris : Éditions Retz.
- CYRULNIK Boris et POURTOIS Jean-Pierre, 2007, *École et résilience*, Paris, Odile Jacob.

- FORTIN Marie-Fabienne, 1996, *Le processus de la recherche. De la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal, Decarie Éditeur Inc.
- GIASSON Jocelyne, 1990, *La compréhension en lecture*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- GIGUÈRE Jean-Sébastien, 2003, *Stratégies de lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*, Actes de la 10<sup>e</sup> journée Sciences et savoirs. Sudbury : Université Laurentienne.
- KARSENTI Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2004, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MAWETÉ Samuel, 2015, *Éléments pour une pratique pédagogique efficace*, éditions Hemar.
- MORAIS José, 1994, *L'art de lire. Paris*, Éditions Odile Jacob.
- SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2004, *La recherche qualitative/interprétative en éducation*, Dans T, KARSENTI et L, SAVOIE-ZAJC (Dr), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitif*, Montréal, les Éditions Logiques.

# **Effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance des élèves des lycées de Brazzaville (CONGO)**

**Yvette BAKINGU BAKIBANGOU**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [kibangouyvette@gmail.com](mailto:kibangouyvette@gmail.com)

**Aristide EWAMELA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [bearistide2088@gmail.com](mailto:bearistide2088@gmail.com)

**Aurelie Clarisse MFILA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

**Mine Nelson BOLANG**, Université Marien Ngouabi (Congo)

## **Résumé**

Cette étude évalue l'influence de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance chez les lycéens de Brazzaville (Congo). 82 élèves répartis en Groupe Expérimental (GE) et Groupe Témoins (GT) ont participé à l'étude. La collecte des données a été réalisée au moyen d'un questionnaire validé par F. Mercier et al. (2013) et des mesures de performances, en termes de temps de course, pendant le pré et le post-apprentissage. L'analyse des résultats a permis de constater que les élèves du GE ont présenté des valeurs post-apprentissage significativement réduites concernant la perception de la difficulté de l'activité et la performance, comparativement à leurs valeurs initiales. La perception de la difficulté de l'activité et la performance ont été significativement moins élevées chez les élèves du GE par rapport à celles des élèves du GT. Toutefois, la perception de la difficulté de la course d'endurance-vitesse est beaucoup plus liée à la performance chez les filles du GE que celles du GT et chez les garçons des deux groupes. Ces résultats suggèrent que l'apprentissage structuré et intermittent réduit la difficulté perçue et améliore la performance.

**Mots clés :** Course d'endurance-vitesse, apprentissage structuré, perception, performance, élèves.

## **Abstract**

This study evaluate the influence of structured learning of speed endurance running on the perception of this activity and performance among high school students in Brazzaville, Congo. 82 students divided into two groups : Expérimental Group (EG) and Control Group (CG) participated in this study. Data collection was carried out using a questionnaire, validated by F. Mercier and al. (2013). And the measurement of running time during pre and

post learning. The analysis of the results showed that the students of the experimental group presented significantly reduced post learning values concerning the perception of the difficulty and the performance compared to their initial values. The perception of the difficulty of the activity and the performance are significantly lower in the students of the experimental group compared to those of their counterparts in witnesses group. However the perception of the difficulty of speed endurance race is much more related to performance in girls in the experimental group than in the control group and in boys of the two groups. These results suggest that structured and intermittent learning reduces perceived difficulty and improves performance.

**Key words:** Endurance-speed race, structured learning, performance, perception, learners.

## Introduction

Il est reconnu que la pratique de l'exercice physique et sportive développe, améliore ou entretient les qualités tant physiques, intellectuelles que morales. En outre, elle permet une meilleure adaptation de l'individu à son milieu physique et social, à son épanouissement, à l'harmonie de ses formes, de ses fonctions, et à l'affermissement de sa santé. (K. Sakala, 2011; M-P. Poggi et al., 2009 ; H. Beaucher, 2012...). C'est à ce titre que l'OMS a toujours recommandé aux enfants et aux adolescents de pratiquer au moins 60 minutes, par jour en moyenne, d'activité physique essentiellement aérobie d'intensité modérée, soutenue et ce, tout au long de la semaine, ainsi que des activités qui renforcent le système musculaire et l'état osseux, au moins trois fois par semaine (OMS, 2020).

Malheureusement, en dépit de toute cette littérature, force est de constater qu'une distorsion demeure entre les discours législatifs, les données scientifiques et leur application. En effet, au plan pratique, dans de nombreux systèmes éducatifs, de nombreux élèves ne sont pas disposés à pratiquer certaines activités sportives programmées. Les raisons justifiant cette attitude des élèves sont diverses, notamment la perception qu'ils ont de cet enseignement/apprentissage, la complexité de certaines activités par exemple, amène certains élèves à se désintéresser, à s'essouffler et à abandonner.

Devant la contrainte scolaire, l'élève se trouve dans certains cas face à un dilemme. Cette préoccupation de l'élève est traduite par A. M. Lee et al. (2005) qui ont relevé dans leur étude que, tout au long du cours d'EPS, l'élève prend des décisions telles que : déployer ou non un effort devant une tâche difficile, être attentif ou non aux consignes et rétroactions données par l'enseignant, s'engager ou non dans l'activité proposée. Aussi, S. Gibbons et al.

(2010) ont-ils constaté que ces décisions résultent de plusieurs éléments, dont la perception de ses propres habiletés, la perception de la tâche et de sa difficulté.

La course endurance vitesse encore appelée course de demi-fond par F. Aubert et al., (2011), est une épreuve qui consiste à réguler un effort dans le temps, afin d'accomplir la meilleure performance possible. Autrement dit, le pratiquant doit parcourir la plus grande distance possible en un temps record donné.

Dans le contexte scolaire, l'élève doit parcourir en courant sans s'arrêter, une piste de 1000 m pour les garçons et de 800 m pour les filles. Pour réaliser une bonne performance, le pratiquant doit soutenir un effort supérieur à 90 % de VMA sur une durée comprise entre 2 et 12 minutes. En plus, cette épreuve exige du pratiquant la mobilisation des ressources énergétiques, cognitives (gestion allure, tactique...), affectives (volonté, lucidité, endurance...), biomécaniques (foulée, appuis...) et informationnelles (appréciation distance et temps).

La course d'endurance-vitesse ainsi décrite a une dimension psychologique importante, dans la mesure où le sujet doit s'adapter au stress induit par l'activité avec l'intensité élevée, la durée progressive de l'action, le nombre de répétitions, la fréquence, la voie métabolique de synthèse d'énergie. De ce fait, l'élève doit gérer ses efforts et utiliser ses connaissances et ses ressources pour obtenir un résultat optimal et se motiver pour dépasser ses propres limites. Dans le cas contraire, il y a inadaptation pouvant rendre l'exercice inefficace, voire dangereux. Ainsi, la course d'endurance-vitesse peut éveiller des sentiments contrastés au point où elle procure du plaisir à certains et redoutés par d'autres (R. Altdorfer et al., cité par F. Mercier et al., 2013).

Ces contraintes peuvent susciter le manque d'intérêt pour les activités d'apprentissage (J-B. Ndagijimana, 2013), réduire les chances des élèves à réussir la course d'endurance-vitesse et le risque d'affecter leurs perceptions de l'activité. En effet, les conditions exténuantes de l'apprentissage affaiblissent l'estime de soi, annulent le rapport de connaissances de l'apprenant avec ses projets. Toutefois, l'analyse des perceptions des élèves sur cette activité d'endurance-vitesse peut permettre d'identifier les difficultés liées à l'apprentissage de cette APSA et de guider les enseignants dans ce processus enseignement /apprentissage. C'est la raison pour laquelle, A. Bandura (1986) a relevé que toute perception aboutit à attribuer aux objets perçus des significations relatives à l'action. Cet auteur a précisé que les significations sont en quelque sorte manipulées, sélectionnées et éventuellement à la lumière de la situation dans laquelle la personne se voit engagée en fonction de l'action

projetée ou entreprise. En considération des faits susmentionnés, un regard doit être orienté vers les effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance des élèves des lycées de Brazzaville (CONGO).

Le présent travail se réfère aux théories de l'apprentissage, notamment : le behaviorisme, le cognitivisme, l'approche écologique, la théorie dynamique. Le behaviorisme s'appuie sur l'éducation par l'action (imitation, observation, exercices pratiques) et par la raison de l'observation à la recherche des causes formelles ; on s'appuie sur les comportements observables de l'élève (M. Lemay, 2014). Le cognitivisme cherche à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage (J. Rocheleau, 2009). Cet auteur a souligné que dans cette approche, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. L'approche écologique s'appuie sur les conditions environnementales de la pratique des APSA. Dans ce contexte, l'enseignement de l'EPS doit s'effectuer en tenant compte des conditions du milieu et des médias (A. Ewamela, 2005) des contraintes biomécaniques imposées par les virages. L'approche dynamique postule que le comportement d'un système complexe émerge d'un réseau de contraintes liées soit à la tâche, soit à l'organisme et soit à l'environnement (D. Delignières, 2004). Selon cet auteur, il s'agit de l'évolution du comportement dans le temps avec la capacité d'auto-organisation des sous-systèmes.

L'étude menée par D. A. Sy (2011) dans un lycée moderne de Dakar a montré que les élèves éprouvent de l'amour et du plaisir à participer aux enseignements/apprentissages d'EPS. Cependant, le cours d'athlétisme, en général, et la course d'endurance-vitesse, en particulier, génère des perceptions ambivalentes. Les élèves éprouvent du plaisir à courir, mais ne terminent pas la course. L'interruption de la course est liée à la perception de la difficulté de la tâche motrice au cours de l'exécution, en rapport avec la satisfaction des exigences de la tâche (D. Delignières, 1993). Cet auteur a également rapporté que la perception de l'effort semble donc être liée à l'intégration d'un grand nombre de signaux générés par une variété de récepteurs diversement localisés et cette combinaison dépendra largement des conditions particulières de l'exercice. Ce travail offre une illustration des interrelations complexes entre tâches, le contexte et les variables individuelles. Les stratégies de dissociation offrent un exemple de démarche envisageable. Une étude systématique des

influences croisées des facteurs contextuels et des variables individuelles s'avère nécessaire pour étayer des propositions allant dans ce sens (D. Delignières, 1993).

De cette perception de l'effort et de la difficulté, il ressort une vision des élèves par rapport à l'Activité Physique Sportive et/ou Artistique (APSA) à réaliser au cours du cycle d'apprentissage, notamment la course d'endurance vitesse. Ceci emmène à la question de recherche suivante : quel est l'impact de la modulation de la perception des exigences de la course d'endurance-vitesse sur l'apprentissage et la performance des élèves ?

En congruence avec la question de recherche formulée précédemment, nous supposons que la modulation de la perception des exigences de la course d'endurance vitesse permettrait d'optimiser l'apprentissage et la performance chez les élèves.

Cette étude poursuit les objectifs suivants :

- évaluer la dynamique de la perception des exigences de la course d'endurance-vitesse au cours de l'apprentissage de cette APSA chez les élèves ;
- mesurer la performance réalisée par ces élèves pendant le cycle de la course endurance-vitesse ;
- évaluer l'influence de la modulation des exigences de la course d'endurance-vitesse sur l'apprentissage et la performance dans les lycées de Brazzaville (Congo).

## **1. Méthodologique**

L'étude de type transversal a consisté en une enquête par questionnaire à choix multiple et en la mesure de la performance avant et après l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse. Le questionnaire a évalué trois dimensions, à savoir : l'effort, le plaisir et le progrès.

### **1.1. Participants**

Cette étude a porté sur 82 élèves répartis en deux groupes :

- le groupe expérimental constitué de 36 élèves, dont 12 filles et 24 garçons du Lycée CHAMINADE. Ces élèves ont été soumis à l'apprentissage intermittent de la course d'endurance-vitesse (une récupération moyenne, active) avec réhydratation (250 ml d'eau minérale toutes les 15 min de l'effort et une relaxation post-apprentissage ;
- le groupe témoin comprenant 46 élèves, dont 23 filles et 23 garçons provenant du Lycée Technique Industriel du 1<sup>er</sup> Mai. Les élèves de ce groupe ont été soumis à l'apprentissage de cette course.

## 1.2. Instruments de collecte des données

Un questionnaire d'évaluation de la perception de la course d'endurance-vitesse et un chronomètre de marque D 309 ont été utilisés pendant cette étude. Le questionnaire sur la perception de l'activité a été conçu à partir de celui utilisé par F. Mercier et al., (op.cit.). Celui a fait l'objet d'un pré-test auprès des élèves dans le contexte congolais, présentant les mêmes caractéristiques que ceux des élèves de l'échantillon d'étude. Les réponses aux questions posées ont montré que le contenu était bien compris par les élèves.

Ce questionnaire comporte quatre questions ouvertes présentant chacune cinq (5) modalités :

- Plaisir (Pas de plaisir : 0 point ; Très peu de plaisir : 1 point ; Un peu de plaisir : 2 points ; Beaucoup de plaisir : 3 points) ;
- Effort (Très difficile : 0 point ; Difficile : 1 point ; Moyen : 2 points, Facile : 3 points, Très facile : 4 points) ;
- Progrès (Je ne me suis pas du tout donné : 0 point ; Je me suis donné au minimum : 1 point ; Je me suis un peu donné : 2 points ; Je me suis bien donné : 3 points ; Je me suis donné au maximum : 4 points) ;
- Activité par rapport à d'autres APS (Activité ennuyante : 0 point ; Activité difficile : 1 point ; Activité facile : 2 points ; Activité plaisante : 3 points ; Activité motivante : 4 points).

Un chronomètre a servi de mesurer le temps de course réalisé par chaque participant à l'étude.

## 1.3. Organisation pédagogique et collecte des données

Le questionnaire soumis à l'épreuve du pré-test, a été distribué deux fois de suite, c'est-à-dire pendant les évaluations diagnostiques et sommatives. Ce travail s'est déroulé en quatre phases :

- la phase préliminaire a consisté à la présentation de la course d'endurance-vitesse (800 m pour les filles et 1000 m pour les garçons), suivi de la distribution du questionnaire aux sujets des deux groupes ;
- la phase de l'évaluation diagnostique : au cours de cette phase, les élèves ont couru sur la piste par série de 10. La performance réalisée par chaque élève à l'arrivée était enregistrée. Après la récupération, chaque élève a répondu au questionnaire ;

- les apprentissages : ils ont été de deux types. Les apprentissages structurés et intermittents de 24 leçons de la course d'endurance-vitesse avec une alternance des périodes d'effort, de pause active, de durée moyenne et de réhydratation systématique (250 ml d'eau minérale toutes les 15 minutes de l'effort). Ils ont concerné les sujets du groupe expérimental. Les apprentissages continus et rarement intermittents avec des pauses passives, de durée négligeable et sans réhydratation systématique ont concerné les sujets du groupe témoin ;
- l'évaluation sommative : elle correspond à l'évaluation diagnostique.

#### 1.4. Analyse des données

Les données collectées ont été saisies au moyen du logiciel Excel. Elles ont ensuite été transférées dans le logiciel SPSS version 22, pour la vérification de la normalité au moyen du test de Kolmogorov Smirnov et la comparaison des moyennes par le test de student.

## 2. Résultats et Discussion

Dans le but d'évaluer les effets de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance chez les lycéens, il a été indispensable de présenter et d'analyser : la perception de l'activité d'endurance-vitesse, la performance et la corrélation entre la perception et la performance.

### 2.1. Perception de l'activité de course d'endurance-vitesse

Les scores de perception de l'activité d'endurance-vitesse pré et post-apprentissage des filles et garçons des groupes expérimental et témoin ont été présentés dans le tableau I sous forme de moyenne et écart-type ( $x \pm \delta$ ).

Tableau 1 : Perception de l'activité d'endurance-vitesse par les filles et garçons des GE et GT

	Groupe Expérimental	Groupe Témoin	Significativité	
			t	P
Filles	(n=12)	(n=23)		
Perception pré apprentissage	15,00±0,43	15,09±0,51	0,37	NS
Perception post apprentissage	11,00±0,85***, †††	14,96±0,37	13,43	<0,001
t(p)	15,49(p<0,001)	0,15 (NS)		
Garçons	(n=24)	(n=23)		
Perception pré apprentissage	12,67±0,83	12,70±0,82	0,11	NS
Perception post apprentissage	10,63±0,50***†††	12,57±0,84	8,10	<0,001
t(p)	8,67 (p<0,001)	0,48 (NS)		

\*\*\* / ††† : Différence hautement Significative (p < 0,001)

Il ressort de l'analyse du tableau 1 qu'avant l'apprentissage les valeurs sont statistiquement identiques en ce qui concerne la perception de l'activité par les élèves des groupes expérimental et témoin tant chez les filles que chez les garçons. Cependant, les scores de perception post-apprentissage sont significativement réduits comparativement à celles d'avant l'apprentissage chez les sujets du groupe expérimental, sans distinction de sexe ( $p < 0,001$ ).

Par ailleurs, les scores de perception post-apprentissage sont significativement moins grands chez les sujets du groupe expérimental que ceux enregistrées chez leurs homologues du groupe témoin ( $p < 0,001$ ).

## 2.2. Performances de la course d'endurance-vitesse

Le tableau 2 présente également sous forme de moyenne et écart type ( $\bar{x} \pm \delta$ ), les temps de course d'endurance-vitesse réalisés par les filles et les garçons des groupes expérimental et témoin avant et après l'apprentissage.

Tableau 2 : Temps de course d'endurance-vitesse pré et post-apprentissage des sujets des groupes expérimental et témoin, sous forme de moyenne et écart type ( $\bar{x} \pm \delta$ )

	Groupe Expérimenta (n=12)	Groupe Témoin (n=23)	Significativité	
			t	p
Filles	(n=12)	(n=23)		
Performance pré apprentissage (sec)	275,50±0,21	275,22±0,45	1,47	NS
Performance post apprentissage (sec)	231,91±1,08***†††	275,04±0,08	141,07	<0,001
t (p)	132,95 (p<0,001)	1,09 (NS)		
Garçons	(n=24)	(n=23)		
Performance pré apprentissage (sec)	251,33±0,83	251,13±0,46	0,86	NS
Performance post apprentissage (sec)	213,42±0,50***†††	251,04±0,21	217,33	<0,001
t(p)	161,04 (p<0,001)	0,53 (NS)		

\*\*\*/††† : Différence hautement Significative ( $p < 0,001$ )

La lecture du tableau 2 révèle qu'avant l'apprentissage les valeurs ont été statistiquement identiques en ce qui concerne les temps de course réalisés par les sujets des groupes expérimental et témoin, tant chez les filles que chez les garçons. Par contre, les temps de course post-apprentissage ont été significativement réduits comparativement à ceux d'avant l'apprentissage chez les sujets du groupe expérimental, ce valablement pour les sujets des deux sexes ( $p < 0,001$ ).

Par ailleurs, les temps post-apprentissage ont été significativement moins grands chez les sujets du groupe expérimental, que ceux enregistrés chez leurs homologues du groupe témoins ( $p < 0,001$ ).

### 2.3. Corrélations entre la perception de la course d'endurance- vitesse et la performance des élèves

Le tableau 3 présente d'une part, les perceptions et les temps de course réalisés par les sujets des groupes expérimental et témoin, sous forme de moyenne et écart type, et d'autre part, leur lien aux tests pré et post-apprentissage.

Tableau 3 : Corrélations entre la perception de l'activité et le temps de course d'endurance- vitesse pré et post-apprentissage des sujets des groupes expérimental et témoin

	Préapprentissage			Post-apprentissage		
	Perception	Performance	r	Perception	Performance	r
Filles						
Groupe expérimental (n=	15,00±0,43	275,50±0,21	+1	11,00±0,84	231,91±0,08	+0,886
Groupe témoin (n=23)	15,09±0,51	275,22±0,45	+0,832	14,96±0,37	275,04±0,008	+0,621
Garçons						
Groupe expérimental (n=	12,67±0,83	251,33±0,83	-0,220	10,63±0,50	213,42±0,50	+0,306
Groupe témoin (n=23)	12,70±0,82	251,13±0,46	-0,011	12,57±0,84	251,04±0,21	+0,306

GT : Groupe Témoin ; GE : Groupe Expérimental

Les résultats obtenus permettent de montrer qu'avant l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, les temps de course sont fortement liés à la perception de la difficulté de l'activité chez les filles, tant du groupe expérimental que ceux du groupe témoin. En revanche, avant l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, le temps de course réalisé par les garçons est inversement proportionnel au score de perception de l'activité, aussi bien chez les élèves du groupe expérimental que ceux du groupe témoin. Au terme de l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, les temps de course sont fortement corrélés au score de la perception de l'activité tant chez les filles que chez les garçons. Il convient de relever que les corrélations entre les temps de course et les scores de perception de l'activité sont plus importantes chez les sujets du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin.

## 2.4. Discussion

La présente étude a été effectuée dans le but d'évaluer l'influence de l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse sur la perception de l'activité et la performance dans les lycées de Brazzaville (Congo). L'hypothèse de départ a été que la modulation de la perception de l'activité en rapport avec ces exigences et les tâches d'apprentissage de la course d'endurance vitesse amélioreraient la performance des élèves. De façon subsidiaire, l'analyse a révélé d'une part que les élèves ont une perception très négative de la course endurance-vitesse, et d'autre part, l'apprentissage structuré de la course d'endurance-vitesse entraîne une modulation de la perception de l'activité et améliore la performance chez les élèves. Aussi, la perception de l'activité est-elle corrélée à la performance pendant l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse chez ces élèves. Pour ce faire, une étude transversale a été menée au moyen d'un questionnaire et des mesures des performances.

Le questionnaire et les mesures des performances étant des outils valides en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, les résultats de cette étude sont d'intérêt considérable.

Les contraintes de l'Activité Physique Sportive et ou Artistique (APSA) peuvent influencer sur sa perception par les sujets soumis à son apprentissage. Les résultats montrent des valeurs pré apprentissage identiques d'un point de vue statistique des scores de perception de l'activité des sujets des deux groupes expérimental et témoin tant chez les filles que chez les garçons.

Cependant, le score de perception post-apprentissage de l'activité est significativement réduit comparativement à celui d'avant apprentissage chez les filles du groupe expérimental notamment ( $11,00 \pm 0,85$  Vs  $15,00 \pm 0,43$  ;  $p < 0,001$ ) et du groupe témoin ( $14,96 \pm 0,37$  Vs  $15,09 \pm 0,51$  ;  $p < 0,001$ ) (tableau I). Ces résultats s'expliquent par la transformation du sujet au cours l'apprentissage en s'enrichissant psychiquement par le prélèvement de l'information dans son milieu de vie (P. Jonnaert, 2002). Des résultats similaires ont été obtenus chez les garçons où la perception post-apprentissage de l'activité a été significativement moins grande par rapport à leur valeur initiale tant chez les sujets du groupe expérimental que ceux du GT ( $10,63 \pm 0,50$  Vs  $12,67 \pm 0,83$ ) (Tableau 1). Ces résultats sont tributaires de l'apprentissage ayant marqué ces élèves au point de susciter leur satisfaction contrairement à l'évocation de D. Delignières (2016) en soulevant la non-durabilité et la satisfaction superficielle des habitudes.

Par ailleurs, la perception de l'activité post-apprentissage des sujets du groupe expérimental est significativement moins importante que celle enregistrée chez leurs homologues du groupe témoin. Cela est valable pour les filles ( $11,00 \pm 0,85$  Vs  $14,96 \pm 0,37$  ;  $p < 0,001$ ) comme les garçons ( $10,63 \pm 0,50$  Vs  $12,57 \pm 0,84$  ;  $p < 0,001$ ) (tableau I). Cette réduction de la perception de la difficulté de l'activité au terme de l'apprentissage en faveur des sujets du groupe expérimental s'explique par l'apprentissage qui requière le mode d'entrée dans la leçon par le jeu, les jeux de tactique de course, les jeux d'endurance dans un espace aménagé consistant à courir 200 à 400 m avec interruption de la course sur chaque zone de lancer suivi d'une poursuite de la course à la suite d'un succès (C. Aguerrie et al., 2001). Ces résultats sont liés à la détermination du stimulus dont la prise en compte permet une modification de l'attitude des élèves par l'apprentissage (D. Delignières, 1993).

La réduction de la perception de difficulté de l'activité améliore la performance. Les résultats obtenus montrent qu'au début de l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, les temps des sujets des deux groupes ne présentent pas de différence significative, quel que soit le sexe. Par contre, le temps post-apprentissage de la course d'endurance-vitesse est significativement moins élevé chez les sujets du groupe expérimental par rapport à leur valeur initiale et à celle enregistrée chez les sujets du groupe témoin aussi bien chez les filles ( $231,91 \pm 1,08$  sec Vs  $275,50 \pm 0,21$  sec et  $275,04 \pm 0,08$  sec ;  $p < 0,001$ ) que chez les garçons ( $213,42 \pm 0,50$  sec Vs  $251,33 \pm 0,83$  sec et  $251,04 \pm 0,21$  sec ;  $p < 0,001$ ) (Tableau 2). Ces résultats sont dus à la forme intermittente de travail et aux exercices aérobies utilisés durant l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse (D. Brügger, 2012).

Dans le contexte scolaire, la problématique du lien entre la perception d'une activité et la performance en Éducation Physique et Sportive (EPS) a un rôle important dans l'éducation globale de l'élève. Les résultats obtenus indiquent qu'avant l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, la perception de l'activité est fortement liée au temps de course chez les filles tant du groupe expérimental ( $r = +1$ ) que celles du groupe témoin ( $r = +0,832$ ) (Tableau 3). Ces résultats sont attribuables à une meilleure perception de l'effort qui intègre les informations comme l'intensité subjective d'effort, d'inconfort, de pénibilité qu'a le sujet en réponse à des stimuli lors de l'exercice physique et correspond à un niveau de pénibilité (A. Gros Lambert et al., 2014).

En revanche, avant l'apprentissage, le score de perception de l'activité de la course d'endurance-vitesse est inversement proportionnel au temps de course des garçons ce, dans le groupe expérimental ( $r = -0,220$ ) et dans le groupe témoin ( $r = -0,011$ ). Cela traduit la difficulté

perçue qui est une estimation a priori du niveau d'exigence de la tâche à accomplir ou de la probabilité de succès (D. Delignières, 1993). Au terme de l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse, le score de la perception de l'activité de la course d'endurance-vitesse est fortement lié au temps de course, ce beaucoup plus chez les filles du groupe expérimental que celles du groupe témoin ( $r = +0,886$  Vs  $+ 0,621$ ) (Tableau 3). Cette corrélation entre la perception de l'activité en rapport avec l'effort et la performance des filles du groupe expérimental est due à leur capacité et à la quantité d'énergie utilisée pour empêcher la fatigue qui est préjudiciable pour la performance lors d'un exercice de moyennes à très longues durées (B. Guilloux, 2015). De ce fait, les athlètes modulent la puissance délivrée en adéquation avec la durée de l'épreuve (B. Guilloux, et al., 2014), par une régulation de l'allure efficace nécessitant une estimation précise de l'intensité à délivrer et du temps de maintien de cette intensité afin de l'adapter à la durée de l'épreuve. C'est dans cette optique que des exercices autorégulés sont souvent utilisés en EPS afin d'améliorer le contrôle de l'intensité en relation avec les capacités psychophysiologiques personnelles (A. Gros Lambert et al., 2014). En outre, il convient de relever que le score de perception de l'activité est fortement corrélé au temps de course chez les garçons des deux groupes à l'issue de l'apprentissage de la course d'endurance-vitesse ( $r = +0,306$ ) (Tableau 3). Ces résultats renforcent l'hypothèse de la capacité de régulation de l'allure qui est un facteur primordial de la performance.

## Conclusion

En somme, les résultats obtenus dans cette étude montrent le contrôle de la perception de la difficulté de la course d'endurance-vitesse par les participants et une amélioration de la performance au cours de l'apprentissage de ladite activité. En clair, l'apprentissage intermittent a suscité des changements appréciables de la perception de la course vitesse endurance. En outre, la performance a été fortement corrélée à la modulation de la perception de l'activité de la course d'endurance-vitesse.

Le champ couvert par cette étude a été cependant relativement étroit, puisqu'il n'a concerné qu'un échantillon réduit d'élèves du secondaire. En plus, le regard n'a été orienté que vers la perception de la difficulté. De ce fait, des analyses plus approfondies portant sur d'autres aspects psychologiques de cette APSA, comme la perception de compétences, l'engagement à l'activité, analyser sur un échantillon plus large pourrait également permettre un meilleur éclairage sur la perception de cette APSA. Enfin, nous

pensons que ces résultats devraient inviter les enseignants à réviser leurs approches d'enseignant en mettant par exemple l'accent sur l'aspect ludique cette APSA.

### Références bibliographiques

- AGUERRE Christine., BONNET François., CHAUSSINAND Thierry, CLAMAGIRAND, C., DE REVIÈRE G., FRANCO P, LAVIE François et AUBERT Frédéric, CHOFFIN Thierry, 2007, *Athlétisme 3. Les courses*. Edition Revue EPS.
- AUBERT Frédéric et CHOFFIN Thierry (2011). *Athlétisme. Les courses. De l'école...aux associations*. Paris : Editions Revue EPS.
- BANDURA Albert, 1986, Self-efficacy, In R. J. Consini (Ej), *Encyclopédia of psychologic*. 2<sup>nd</sup> edition, Vol. 3, p. 368-369. New York: Wiley.
- BEAUCHER Hélène, 2012, *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, Paris : Edition centre de ressources et Z'.
- BRÜGGER David, 2012, *L'entraînement d'endurance à l'école sous forme intermittente (orienté vers le jeu)*, Mémoire de Master en Science, Unité Sciences du mouvement et du sport, Université de Fribourg, Suisse.
- Conférence des Ministres et Hauts Cadres de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et du Sport des pays ayant le Français en partage (CONFEJES), 2009, *Manuel d'entraînement de l'athlète confirmé*. <http://www.confejes.org>. Consulté le 20 mars 2020.
- DELIGNIERES Didier, 1993, La perception de l'effort et de la difficulté. In Famose J.-P. *Cognition et performance* [online]. Paris : INSEP-Éditions p.183-218, DOI : <https://www.doi.org/10.4000/books.insep.1427>, Consulté le 31 mars 2020.
- DELIGNIERES Didier, 2016, Tâches, leçons, cycle, parcours de formation : Temporalités et apprentissages en Éducation Physique, <https://www.didierdelignieresblog.wordpress.com>. Consulté le 31 novembre 2020.
- DELIGNIERES Didier, 2004, « L'approche dynamique du comportement moteur », In J. La Rue et H. Ripoll (Eds). *Manuel de Psychologie du Sport, tome 1*, p. 65-80. Paris, Editions Revue EPS.
- EWAMELA Aristide, 2005, *L'enseignement de l'EPS ambiance chaude et humide : Perturbation physiologique et Modèles de remédiation*. Thèse de Doctorat unique, Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo.
- GIBBONS Sandra, HUMBERT Louise et TEMPLE Vivienne, 2010, « Making physical education meaningful for girls: Translating theory to practice », *PHenex Journal*, 2(1), p. 1-20.
- GROSLAMBERT Alain et FERREOL Gilles, 2014, *Perception de l'effort : application dans les domaines de l'éducation physique, du sport et de la santé*. Séminaire 2013-2014 axe 3 (Sport et Santé) du laboratoire C3S.
- GUILLOUX Bertrand, 2015, *Réponses émotionnelles, motivation et régulation de l'allure en course de demi-fond en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de la Réunion France.
- GUILLOUX Bertrand, URIAC Stéphane, BEGUE Mylène et BARON Bertrand, 2014, Régulation émotionnelle lors de courses intermittentes en éducation physique et sportive. In Gros Lambert, A. et Ferréol, G. *Perception de l'effort : application dans les domaines de l'éducation physique, du sport et de la santé*. Séminaire 2013-2014 axe 3 (Sport et Santé) du laboratoire C3S.
- JONNAERT Philippe, 2002, *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck Université.

- LEE0 Amelia M., et SOLMON Melinda A, 2005, « Pedagogy research through the years » *RQES*. (The Research Quarterly for Exercise and Sport), 76 (2), p.108-121.
- LEMAY Michel, 2014, *Forces et souffrances psychiques de l'enfant*. Tome 1 Développement infantile. Enfances et parentalité : ERES.
- MERCIER Frédéric et SAVARY, Benjamin, 2013, *Perception des élèves en endurance en course à pied*. Mémoire de master en enseignement au secondaire 1. Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Suisse).
- NDAGIJIMANA Jean.-Baptiste 2013, *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda*. Psychologie et comportements, Université de Bouaké, Côte d'Ivoire,
- OMS, 2020, *Lignes directrices de l'oms sur l'activité physique et la sédentarité*. ISBN 978-92-4-001486-2 (version électronique).
- POGGI Marie-Paule, MUSARD Matilde, WALLIAN Nathalie, 2009, « Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 153- 168.
- ROCHELEAU Johanne, 2009, *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- SAKALA Kpatchas, 2011, *La pratique de l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire au Togo: Analyse et perspectives*, Monographie, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal.
- SY Demba Assane, 2011, *La perception de l'éducation physique et sportive par les élèves du secondaire au niveau du lycée moderne de Dakar*, Mémoire de Maitrise, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

# **L'analyse comparée des rendements scolaires des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires de la circonscription de Bacongo Brazzaville**

**Yolande THIBAUT-MPOLO**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [baulthiyou@gmail.com](mailto:baulthiyou@gmail.com)

**Laure Nerdice MIANTEZILA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [mlaurenerdice@gmail.com](mailto:mlaurenerdice@gmail.com)

**Dominique OBA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [dom.oba2013@yahoo.fr](mailto:dom.oba2013@yahoo.fr)

## **Résumé**

Cette étude qui porte sur la cantine scolaire a été réalisée à Brazzaville. Cinq (5) écoles primaires publiques de la circonscription scolaire de Bacongo ont été choisies pour mener cette étude. Elle a eu pour objectif de montrer son impact sur les rendements scolaires des apprenants. À cet effet, l'approche quantitative a été privilégiée. Elle a consisté à recueillir premièrement à partir d'un questionnaire les opinions de cinquante-deux (52) professionnels de l'éducation. Deuxièmement à comparer les résultats scolaires de deux-cent-cinquante (250) apprenants bénéficiaires ou non des cantines. Les données y relatives ont été aussi recueillies à partir d'une analyse documentaire. Celle-ci a été faite à base des résultats scolaires du premier et du troisième trimestre de l'année scolaire 2018-2019. L'analyse des opinions des professionnels de l'éducation a montré globalement que la cantine n'a pas un impact significatif sur les rendements scolaires des apprenants. Car, 75% des inspecteurs de l'enseignement primaire ont affirmé que la cantine scolaire n'a pas eu un impact favorable sur les rendements scolaires. En outre, la comparaison des résultats des deux groupes d'apprenants corrobore les premiers résultats de l'étude. En effet, l'écart entre les deux groupes n'est que de 0,8% du taux de réussite. Entre autres, une étude réalisée à Brazzaville en 2014a montré que l'organisation de celle-ci émiettait en grande partie le temps d'apprentissage. Ce qui expliquerait, certainement, l'inefficacité de celle-ci. Ces résultats devraient donc interpeller les décideurs, gestionnaires et professionnels du système éducatif congolais afin d'améliorer l'organisation de la cantine pour escompter un meilleur rendement.

**Mots –clés** : analyse comparée, rendements scolaires, cantines scolaires

### Abstract

This study, which relates to the school canteen, was carried out in Brazzaville. Five (5) public primary schools in the Bacongo school district were chosen to conduct this study. Its objective was to analyze its impact on the academic performance of learners. For this purpose, the quantitative approach has been favored. It consisted in first collecting from a questionnaire the opinions of 52 education professionals. Second, to compare the academic results of 250 learners who may or may not benefit from the canteens. The related data was also collected from a documentary analysis. This was done on the basis of the academic results of the first and third quarter of the 2018-2019 school years. The analysis of the opinions of education professionals has shown overall that the canteen does not have a significant impact on the academic performance of learners. Because, 75% of inspectors of primary education affirmed that the school canteen did not have a favorable impact on school performance. In addition, the comparison of the results of the two groups of learners corroborates the initial results of the study. Indeed, the difference between the two groups is only 0.8% of the success rate. However, it improved school attendance, punctuality and reduced dropouts. In other African countries such as Senegal, the canteen has been beneficial. These results should therefore appeal to decision-makers, managers and professionals of the Congolese education system in order to improve the organization of the canteen to achieve better returns.

**Keywords:** comparative analysis, school performance, school canteens

### Introduction

La déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen du 10 décembre 1948 à son article 26 stipule : « l'éducation est un droit fondamental pour l'homme ». C'est d'abord au sein de la famille que l'enfant acquiert les premières notions fondamentales de l'éducation qui, par la suite, se prolongent et s'améliorent à l'école qui est, l'une des institutions officielles de toute nation. C'est grâce à l'école qu'une personne intègre facilement dans une société. Cependant, cette intégration n'est possible que lorsque la réussite est avérée. Or, la réussite dépend des facteurs familiaux sociaux et scolaires.

En ce qui concerne les facteurs familiaux, la famille constitue le milieu du fondement de la personnalité de l'enfant. Elle doit poser les bases de son éducation et lui garantir toutes les ressources nécessaires parmi lesquelles son alimentation pour prétendre lui donner la chance

de réussir à l'école. Or l'incapacité des parents démunis à assurer et à supporter l'éducation des enfants est l'une des causes de l'abandon scolaire.

S'agissant des facteurs sociaux, après le cercle familial, l'enfant poursuit son évolution dans la société qui grâce au contact et aux interactions avec son entourage se perfectionne le jour au jour.

Enfin, parlant des facteurs scolaires, l'école reste le milieu formel et privilégié pour l'éducation et la formation de la personnalité de l'enfant. L'école est aussi ce cadre qui plaide les conditions sociales décentes de l'enfant sans lesquelles l'apprentissage devient compromis. C'est dans cette optique que l'école peut se donner le devoir de nourrir les élèves en milieu scolaire comme motivation à leurs apprentissages, mais également pour donner à tous toutes les chances de réussir.

Or, le constat est que chaque jour, un grand nombre d'enfants dans le monde se présentent à l'école l'estomac vide, ce qui ne favorise pas la concentration sur les leçons. Beaucoup n'y vont pas pour aider les parents aux travaux champêtres ou aux travaux ménagers. (PAM, 2016)

À cet effet, un repas quotidien à l'école peut signifier une meilleure nutrition et une meilleure santé, mais aussi, un meilleur accès à l'éducation et de meilleurs résultats scolaires. Il constitue également un stimulus à envoyer régulièrement les enfants à l'école.

En 2016, World Food Programme (WFP) amis en œuvre des programmes de repas scolaires dans 69 pays. Il a fourni des repas directement à 16,4 millions d'enfants dans 60 pays (PAM, 2016). Il a également renforcé les capacités de 60 gouvernements, permettant ainsi d'améliorer les programmes nationaux des repas scolaires pour 45 millions d'enfants supplémentaires. (PAM, 2021). Tous ces efforts sont fournis afin de booster la fréquentation scolaire des apprenants et leurs rendements scolaires.

Ainsi donc, ces trois facteurs réunis montrent bien que pour bâtir un pays et le rendre prospère, il est nécessaire que soit développé dans le domaine de l'enseignement des activités profitables aux apprenants et la mise en place des conditions d'apprentissage attrayantes.

C'est cette raison qui avait conduit le gouvernement congolais à instaurer des cantines scolaires dans le souci de maximiser l'amélioration des performances des apprenants. Cette expérience a commencé au Congo au cours de l'année 2001. L'installation des cantines

scolaires dans les écoles a eu pour objectif d'assurer, dans les meilleures conditions d'hygiène et de sécurité, la restauration des élèves.

Au Congo, le Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire, de l'Alphabétisation de la jeunesse et de l'Éducation Civique (MEPSAJEC) en partenariat avec le Programme Alimentaire Mondiale (PAM) ont eu pour objectifs :

- Accroître la sécurité alimentaire et appuyer l'accès à l'enseignement primaire et la rétention scolaire ;
- Aider le gouvernement à élaborer et gérer un programme national d'alimentation scolaire ;
- Aider les petits exploitants à accroître leur production agricole et lier l'alimentation scolaire aux achats locaux ;
- Réduire la dénutrition en luttant contre les carences en micronutriments chez les enfants en âge d'aller à l'école. (PAM Congo, 2016)

C'est pourquoi la FAO se bat pour lutter contre la malnutrition sous toutes ses formes : dénutrition, carences en micronutriments, excès pondéral et obésité. Elle souligne que cela fait peser des coûts économiques et sociaux inacceptables sur les pays, à tous les niveaux de revenu. (FAO, 2013)

Ainsi, l'atteinte des objectifs du PAM relatifs aux cantines scolaires contribue à la lutte contre la malnutrition et pourrait, certainement, contribuer aussi à la réduction des taux d'abandon et d'absence voire l'accroissement des taux de réussite dans les établissements scolaires du Congo-Brazzaville.

Dans ce contexte et dans le souci de promouvoir l'accès à l'éducation pour tous et l'égalité des chances, les pouvoirs publics de notre pays ont décidé de la création des cantines en milieu scolaire, conformément aux Objectifs du Développement Durable (ODD). Les ODD sont, en effet, un appel mondial à agir pour éradiquer la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que tous les êtres humains vivent dans la paix et la prospérité. L'ODD 4 vise une éducation de qualité pour tous cependant, ce succès se heurte à de grands défis dans des régions en développement, en raison du niveau élevé de pauvreté, des conflits armés et d'autres urgences. À cet effet, la cantine scolaire serait la bienvenue afin d'améliorer les taux de fréquentation scolaire, réduire le taux d'abandon et booster les taux de rendement scolaires.

Car, la mise en place d'une cantine dans une école est l'une des formes de la motivation qui pousse l'homme à fournir plus d'efforts pour atteindre un objectif. Les théories de la motivation scolaire nous aident à comprendre que celle-ci est un facteur de réussite dominant.

Cependant, elle n'est pas toujours nécessaire à tous les âges, chez tous les apprenants pour toutes les tâches et tous les apprentissages. Car les apprenants qui n'aiment pas les études, qui ne trouvent pas d'importance à certaines activités scolaires éprouvent des difficultés pour progresser. Parmi ces difficultés, nous pouvons noter : la lassitude, l'échec, le décrochage, etc. M.N. Tanaerts, (2010, p. 1). Alors, pour éviter tous ces phénomènes, la théorie de la motivation aiderait tant soit peu les apprenants à développer une motivation personnelle.

Alors, qu'est-ce qu'on entend par motivation ? La motivation a été définie par de nombreux auteurs issus des différentes écoles de pensées et de différentes disciplines. Certains auteurs, considèrent, en effet, la motivation comme un facteur interne et qui prédispose à accomplir certaines actions alors que d'autres auteurs la définissent comme une réponse à un facteur externe à des stimuli donnés. Ainsi donc, pour R. Vallerand et E. Thill (1993, p.399) la motivation est définie comme « un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». P. Prinrich et D. Schunk quant à eux l'entendent comme « processus par lequel une activité est initié et maintenue ». Pour A. Maslow et F. Herzberg « la motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif » P. Louart (2002 p. 3).

Gagnon et Brunel proposent une définition de synthèse de ces différents auteurs, selon eux : « la motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance. » C. Gagnon et M-L Brunel (2005, p. 305)

En effet, selon Tenaerts, Deci et Ryan proposent un point de vue relevant des théories de l'autodétermination et de l'évaluation cognitive ce qui leur permet de construire la chaîne

motivationnelle en partant des déterminants aux conséquences de la motivation. Voici comment se présente cette chaîne motivationnelle :

« déterminants → motivation → conséquences » M. N. Tenaerts (2010, p. 2)

Pour Maslow et Herzberg la motivation est une réponse à un besoin. Selon eux, les théories de la motivation ont pour source les besoins. Ces besoins s'expliquent par des « manques » ressentis d'ordre physiologique, psychologique et sociologique. Les besoins, ajoutent-ils, poussent à l'action, car ils créent des tensions que l'on veut réduire ou éliminer.

Parmi les besoins fondamentaux de l'homme, nous pouvons retenir pour notre cas : le besoin de se nourrir. L'homme ne peut rien faire s'il n'a pas mangé. D'où, un enfant qui va à l'école ne peut rien faire s'il ne mange pas. Ce besoin qui est physiologique est un besoin fondamental tant pour l'enfant que pour l'adulte. C'est la raison qui pousse les organismes à caractère humanitaire, de doter les écoles des milieux défavorisés des cantines scolaires afin de permettre aux enfants issus de ces milieux de manger à l'école afin qu'ils puissent poursuivre aisément leurs études.

Pour vérifier l'atteinte des objectifs supra cités définis par les organismes internationaux et le MEPSA, nous avons réalisé une pré-enquête afin de mieux comprendre l'impact de ces cantines sur les rendements scolaires des apprenants de la circonscription scolaire de Bacongo. Cette pré-enquête s'est passée à l'école Trois Francs. Nous avons utilisé comme instrument de collecte des données l'analyse documentaire à partir des relevés des notes. Ces résultats montrent que les résultats ont plutôt baissé (66,16% du taux de réussite) pendant l'existence des cantines scolaires contre (75,11%) quand celles-ci n'ont plus existé.

En comparant les résultats obtenus pendant la période du premier trimestre des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires, nous constatons que les résultats ont été légèrement meilleurs (8.95% de plus) au cours de la période où ces cantines scolaires n'ont pas fonctionné. Il se révèle que les apprenants ont légèrement mieux travaillé pendant que ces cantines scolaires n'ont pas existé. Ce phénomène ainsi présenté nous conduit à nous poser la question suivante :

Pourquoi les rendements scolaires des apprenants bénéficiaires des cantines scolaires ne sont-ils pas meilleurs par rapport à ceux des apprenants non bénéficiaires ?

À partir de cette question, nous avons émis cette hypothèse : La mauvaise organisation de ces cantines n'a pas un impact favorable sur les rendements scolaires.

Les objectifs visés à travers cette étude sont :

- Évaluer l'impact des cantines scolaires sur les rendements scolaires des apprenants ;
- Suggérer des approches de solutions permettant aux décideurs de réajuster l'existence des cantines scolaires.

Cette étude présente un intérêt pédagogique et social. Sur le plan pédagogique, elle vise l'amélioration des résultats scolaires ; sur le plan social, elle a la prétention de proposer au pouvoir public la pérennisation des cantines afin d'aider les enfants, des familles défavorisées ou vulnérables à poursuivre les études néanmoins celles du cycle primaire.

## **1. Méthodologie**

### **1.1. Champ et types d'étude, populations et échantillons**

Notre étude a eu pour champ d'investigation Brazzaville-Congo précisément dans la circonscription scolaire de Baongo. Baongo est le deuxième arrondissement selon le découpage administratif de la commune de Brazzaville.

Cette étude est de type quantitatif. La population de notre étude est composée de 3 catégories d'individus qui sont :

- Les superviseurs, soit 1 Inspecteur Chef de la Circonscription Scolaire (ICCS). ; 5 Inspecteurs Chargés Activités Pédagogiques (ICAP) ; 6 Conseillers Pédagogiques Principaux (CPP) ;
- Les enseignants (40) titulaires des classes de CM2 ;
- Les rapports des résultats scolaires.

Nous avons pris spécifiquement un échantillon des enseignants titulaires des classes de CM2 parce qu'ils occupent une classe d'examen et cela fait qu'ils se plaignent plus que ceux qui sont dans les classes inférieures. Ils pensent que ces cantines émiettent le temps

d'apprentissage des apprenants. Nous avons en plus travaillé avec leurs superviseurs (12). Ce qui nous donne au total 52 enquêtés dont 40 femmes.

## **1.2. Instruments de collecte des données**

Pour la collecte des données, nous avons utilisé deux outils : le questionnaire adressé aux superviseurs et l'analyse documentaire qui s'est faite à partir des relevés des notes.

Le questionnaire a été élaboré à partir des centres d'intérêt suivants :

- Dynamiques identitaires
- Impact des cantines scolaires sur les rendements des apprenants ;
- Comparaison des résultats scolaires entre les élèves bénéficiaires des cantines scolaires et les non-bénéficiaires ;
- Avantages des cantines scolaires
- Approches des solutions.

L'analyse documentaire a concerné les résultats des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des écoles Amitié A, Amitié B, Fraternité, Trois francs A et Trois Francs B de la circonscription scolaire de Bacongo. Nous avons attribué des numéros à ces écoles : Amitié A (1) ; Amitié B (2) ; Fraternité (3) ; Trois francs A (4) ; Trois Francs B (5). Ces résultats sont le produit des mêmes apprenants de la même année scolaire (2017-2018), mais des deux trimestres différents. Il s'agit du premier trimestre de la mise en œuvre des cantines scolaires et du troisième trimestre où les apprenants n'ont pas bénéficié de celles-ci.

Pour permettre l'obtention des résultats consensuels, nous avons utilisé une analyse par contenu comme technique. Ainsi, les données recueillies, une fois triées ont été classées selon le centre d'intérêt. Elles ont été interprétées par rapport aux instruments utilisés et consignés dans les différents tableaux. Les données issues du questionnaire ont été traitées manuellement et ainsi présentées dans les tableaux.

## **2. Résultats**

### **2.1. Résultats issus du questionnaire**

#### **2.1.1. Existence et organisation des cantines scolaires**

Tous les enquêtés (les superviseurs) ont affirmé que les cantines scolaires ont existé dans certaines écoles de la circonscription. Les repas qu'on leur offrait étaient consistants. Ceci a été affirmé par 83% des Inspecteurs contre 44% des CPP et des directeurs d'écoles.

Tous les enquêtés ont affirmé que ces repas étaient offerts pendant les heures des récréations et débordaient jusqu'aux heures de cours.

### 2.1.2. Impact des cantines scolaires sur la fréquentation des apprenants

Tous les superviseurs ont reconnu que les cantines ont amélioré l'assiduité et la ponctualité des apprenants dans les 5 établissements enquêtés. Par contre, ajoutent-ils que ces cantines n'ont pas amélioré les rendements scolaires.

Tableau 1 : Appréciation des résultats pendant l'existence des cantines

N°	Répondants	Appréciation des résultats			
		Améliorés		Non améliorés ou en baisse	
		Eff.	%	eff,	%
1	Inspecteurs	6	25	5	75
2	CPP	6	33	4	67
3	Enseignants	40	20	4	80

Source : Rapport des évaluations du premier trimestre 2018-2019

75% des inspecteurs ont affirmé que les apprenants bénéficiaires des cantines scolaires n'ont pas atteint les meilleurs résultats pendant l'existence de celles-ci. 80% des enseignants contre 67% des CPP ont donné le même avis que les inspecteurs. Un inspecteur a affirmé que ces résultats sont restés les mêmes que lorsqu'il n'y avait pas de cantines.

Tableau 2 : Appréciation des résultats pendant la non-existence des cantines

N°	Répondants	Appréciation des résultats			
		Améliorés		En baisse	
		Eff.	%	Eff.	%
1	Inspecteurs	5	83	2	25
2	CPP	6	100	0	0
3	Enseignants	35	88	5	12

Source : Rapport des évaluations du premier trimestre 2018-2019

83% des inspecteurs ont affirmé que pendant la suppression des cantines scolaires, les résultats ont connu une légère amélioration. Tous les Conseillers Pédagogiques Principaux (CPP) contre 88% des enseignants ont abordé dans le même sens.

### 2.1.3. Avantages des cantines scolaires et approches des solutions

Tous les participants (superviseurs et enseignants) ont affirmé que les cantines scolaires ont des avantages sur la réussite scolaire à condition qu'elles soient bien organisées.

Les cantines scolaires ont amélioré, selon eux, la fréquentation scolaire et la ponctualité cependant, elles empiètent le temps d'apprentissage. A cet effet, ils suggèrent que le temps d'apprentissage soit respecté, ainsi il faut réfléchir sur la qualité des repas qui peuvent améliorer les capacités de raisonnement, de compréhension, de mémorisation...Préparer, selon eux, des repas qui ne fatiguent pas les apprenants pendant les cours, plutôt des repas légers qui peuvent maintenir ces derniers en état d'éveil.

En effet, lorsque nous analysons les réponses fournies par les participants, nous pouvons déduire que l'existence des cantines scolaires dans les établissements scolaires n'a pas réellement atteint les objectifs énoncés par le PAM et le gouvernement congolais par le truchement du MEPSAJEC.

## 2.2. Résultats issus de l'analyse documentaire

Tableau 3 : Résultats des apprenants bénéficiaires des cantines scolaires 2018-2019

N*	Inscrits			Présents			Acceptés			%	Refusés			%
	G	F	T	G	F	T	G	F	T		G	F	T	
1	26	24	50	26	24	50	25	22	47	<b>94</b>	1	2	3	<b>6</b>
2	30	20	50	30	20	50	28	19	47	<b>94</b>	2	1	3	<b>6</b>
3	23	27	50	23	27	50	23	27	50	<b>100</b>	0	0	0	<b>0</b>
4	23	27	50	23	27	50	22	26	48	<b>96</b>	1	1	2	<b>4</b>
5	30	20	50	30	20	50	27	14	41	<b>82</b>	3	6	9	<b>18</b>
T	118	132	250	132	118	250	125	108	233	<b>93.2</b>	7	10	17	<b>6.8</b>

Source : Rapport des évaluations du premier trimestre 2018-2019

L'analyse de ce tableau issue des résultats des évaluations du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018 concernant la période d'existence des cantines scolaires montre que le taux de réussite est de 93.2 % et de 6.8 % du taux d'échec.

Tableau 4 : Résultats des apprenants non bénéficiaires des cantines scolaires 2018-2019

Ecole	Inscrits			Présents			Acceptés			%	Refusés			%
	G	F	T	G	F	T	G	F	T		G	F	T	
<b>1</b>	25	25	50	25	25	50	20	22	42	<b>84</b>	5	3	8	<b>16</b>
<b>2</b>	28	22	50	28	22	50	27	21	48	<b>96</b>	1	1	2	<b>4</b>
<b>3</b>	22	28	50	22	28	50	19	26	45	<b>90</b>	3	2	5	<b>10</b>
<b>4</b>	19	31	50	19	31	50	18	30	48	<b>96</b>	1	1	2	<b>4</b>
<b>5</b>	24	26	50	24	26	50	23	25	48	<b>96</b>	1	1	2	<b>4</b>
<b>T</b>	118	132	250	118	132	250	107	124	231	<b>92.4</b>	11	8	19	<b>7.6</b>

Source : Rapport des résultats du troisième trimestre 2018-2019

Les résultats des évaluations du troisième trimestre de la même année des apprenants non bénéficiaires des cantines scolaires ont pour taux de réussite 92.4 % contre 7.6 % d'échec. Par comparaison, les résultats des évaluations réalisées par les apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires sont sensiblement les mêmes, car l'écart est à peine de 0.8 %.

### 2.3. Discussion

Lorsque nous analysons les objectifs définis par les organismes internationaux relatifs à la création des cantines scolaires, nous nous rendons compte que ces cantines ont pour objectif principal : la rétention des apprenants dans les établissements et l'amélioration des rendements scolaires voire l'amélioration de la qualité nutritionnelle des apprenants. Au Sénégal, plus précisément à Dakar, le professeur A. Diagne, a laissé entendre que ces cantines ont pu améliorer la capacité de mémorisation (23.381points), le niveau de connaissance (10.24 points), la capacité de raisonnement (7.053 points)et le niveau de compréhension (4.80 points).Consortium pour la Recherche Economique et Sociale (CRES, 2012).Dans le même sens, le doyen de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar parlant de l'impact des cantines scolaires a annoncé que les cantines accroissent de plus de neuf points les acquisitions cognitives des élèves bénéficiaires.

L'étude a montré que le programme des cantines scolaires a fait baisser le taux de redoublement et les taux d'abandon scolaire ; Les cantines scolaires favorisent le maintien des élèves et contribuent à la parité filles/garçons dans les établissements scolaires du Sénégal.

A. Samba (2014) a travaillé sur le thème : « Le temps dans la gestion des cantines scolaires : cas des circonscriptions scolaires de Bacongo, Makélékélé et Mfilou – Ngamaba ». La question principale étant « la distribution et la consommation des repas dans des écoles à cantines scolaires perturbent-elles le déroulement des cours prévus à l'emploi du temps ? Si oui, comment ? » L'hypothèse a été « Dans les classes des écoles à cantines scolaires, la distribution et la consommation des repas perturbent le déroulement des cours ».

Les résultats obtenus par Samba ont révélé que 75 % des directeurs d'école interrogés affirment éprouver beaucoup de difficultés. Ils n'arrivent pas à concilier les phases de distribution et celles de consommation des repas, car cela empêche l'accomplissement d'une partie de leur temps de travail consigné dans les emplois du temps. Cette réponse est soutenue par 71.73 % des enseignants titulaires. Le temps d'instruction est avalé par les repas. Elle ne favorise pas l'organisation des cours de rattrapage. A. Samba, (2014, p.49)

Si, A. Samba a travaillé sur le temps de gestion des cantines scolaires, nous, par contre nous avons cherché à déceler l'impact de ces cantines sur les rendements scolaires des apprenants bénéficiaires et non bénéficiaires des cantines scolaires. Nos résultats ont montré que ces cantines ont favorisé l'amélioration du taux de fréquentation scolaire par contre les rendements scolaires n'ont pas connu un impact positif considérable.

Tenant compte des travaux d'A. Diagne, du doyen de l'université Cheikh Anta Diop et du CRES, nous pouvons affirmer, sans le risque de nous tromper, que les cantines scolaires dans leurs pays ont eu un impact favorable sur les rendements scolaires des apprenants qui en sont bénéficiaires. Tandis que les travaux de Samba ont montré que la gestion de ces cantines empiète sur le temps d'apprentissage des apprenants dans les circonscriptions scolaires de Bacongo-Makélékélé et Mfilou – Ngamaba. . Cet aspect peut être considéré comme l'une des causes de la baisse du taux de rendement scolaire constaté lors de notre pré-enquête.

Pourtant, l'instauration de cette politique des cantines scolaires fait partie de la motivation que plusieurs auteurs ont démontré leur impact beaucoup plus positif que négatif. Notre étude a montré que les apprenants sont très motivés quand il y a un repas à l'école, car les taux de fréquentation scolaire ont augmenté et les taux d'abandon ont diminué. Ce qui est

un avantage qui peut contribuer à la réussite scolaire de nos apprenants. Ainsi, nous avons dit en amont que pour A. Maslow et F. Herzberg la motivation est une réponse à un besoin. Selon eux, les théories de la motivation ont pour source les besoins. Ces besoins s'expliquent par des « manques » ressentis d'ordre physiologique, psychologique et sociologique. Selon eux, les besoins poussent à l'action, car ils créent des tensions que l'on veut réduire ou éliminer. Pour cette étude, le besoin ressenti chez l'enfant d'un milieu défavorisé c'est la faim. Et pour qu'il satisfasse ce besoin, il doit manger et pour qu'il mange, il lui faut un adulte qui lui donne la nourriture.

Ce besoin qui est physiologique est un besoin fondamental tant pour l'enfant que pour l'adulte. C'est la raison qui pousse les organismes à caractère humanitaire, de doter les écoles des milieux défavorisés des cantines scolaires afin de permettre aux enfants issus de ces milieux de manger à l'école afin qu'ils puissent poursuivre aisément leurs études. Ces organismes comme le PAM soulignent que « chaque jour, un grand nombre d'enfants se présentent à l'école l'estomac vide » (PAM, 2016). Il ajoute : « Pour tous, un repas quotidien à l'école peut signifier non seulement une meilleure nutrition et une meilleure santé, mais aussi un meilleur accès à l'éducation et de meilleurs résultats scolaires » (PAM,2016). Ainsi, la bonne gestion de ces cantines scolaires et la qualité nutritionnelle peuvent indubitablement améliorer les rendements scolaires des apprenants. Tout ceci pour atteindre le 4<sup>ème</sup> objectif des ODD.

## **Conclusion**

Après la conférence internationale de l'instruction publique, l'UNESCO demande « qu'une cantine scolaire soit prévue dans la construction d'une nouvelle école » avec des repas « composés de manière à favoriser la croissance et le développement psychologique de l'enfant » (UNESCO, 2019).

En plus, il ne faut pas ignorer que le PAM continue la mise en place de ces cantines dans plusieurs pays. Un atelier résidentiel de trois (3) jours a eu lieu à Pullman hôtel en République Démocratique du Congo (RDC) sur ce point en avril 2021. Dans son discours, le Directeur adjoint du PAM en RDC a, une fois de plus, souligné que « les cantines contribuent au développement du capital humain qui passe par une éducation de qualité, la fourniture des services de santé et de nutrition dès le jeune âge » (PAM, 2021).

Selon lui, ces facteurs jouent un rôle essentiel dans la croissance économique, le développement social inclusif et la prospérité des populations. Les cantines scolaires, estime-t-il, visent l'accès à une éducation de qualité tout en améliorant la nutrition des enfants. Pour appuyer ses propos, il va plus loin en disant : « Si les produits consommés sont achetés localement auprès des producteurs agricoles qui sont des parents d'élèves dans les zones vulnérables, le programme aide à développer la production et l'économie locale et lutter davantage contre la pauvreté » (PAM, 2021).

Ces propos rejoignent ceux de Kalidou Diallo, ancien Ministre de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales du Sénégal, qui s'exprimait en ces termes : « A moyen et long terme, il s'agit de développer des modèles des cantines moins dépendants des ressources externes et plus centrées sur la consommation des denrées produites localement. Cette option soutenue par les partenaires doit aboutir, à terme, à faire des cantines scolaires une opportunité pour écouler et valoriser la production locale.» UNICEF, K. Diallo (2011, p. 9).

Ainsi, nous suggérons que les professionnels de l'éducation du Congo-Brazzaville mènent une réflexion sur l'organisation de ces cantines afin qu'elles permettent l'atteinte des objectifs visés par l'ODD4.

### Références bibliographiques

Déclaration universelle des droits de l'Homme, 10 décembre 1948.

DIAGNE Abdoulaye, 2008, « Investir sur le capital humain : Éducation et santé », *Africa Development Review* vol 19, p.163-199.

DIAGNE Abdoulaye, SOKNA Ousmane, DIALLO Fatoumata Lamarana, LO Mouhamadou Moustapha, 2013, *Évaluation de l'impact des cantines scolaires sur les performances des écoles primaires rurales au Sénégal*, CRES.

DECI Edward et RYAN Richard, 2008, « La théorie de l'autodétermination », <https://selfdeterminationtheory.org> consulté le 9 juillet 2021.

GAGNON Colette et BRUNEL Matériaux Lunel, 2005, « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire », *Carriérologie, Revue francophone internationale*, 10 (2), [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10\\_1-2/17\\_raccrocheurs/indexhtml](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/17_raccrocheurs/indexhtml) consulté le 20 juin 2021.

- HERZBERG Frederick, 1976, *Managerial choice. To be efficient and to be Human* Dow Jones Irvin Edition.
- LOUART Pierre, 2002, *Maslow et Herzberg Les théories du contenu motivationnel*, Claree IAE-USTL.
- MASLOW Abraham Harold, 1943, « Theory and human motivation », *Psychology review*, n°80, <https://image-na.ssl-image-amazon.com/images/I/61oVslKveFL.jpg> consulté le 5 mai 2021 à 4h05.
- SAMBA Antoine, 2014, *Le temps dans la gestion des cantines scolaires*, Mémoire de Master, ENS, Brazzaville, UMNG.
- TANAERTS Marie-Noëlle, 2010, « Les théories de la motivation scolaire ou comment faire pour que mon enfant réussisse à l'école ? » p.1-3 [www.ufapec.be](http://www.ufapec.be). Consulté le 15 juillet 2021
- VALLERAND Robert et THILL Edgar, 1993, « Introduction à la psychologie de la motivation », *Revue des Sciences de l'Éducation*, p. 1-5.
- FAO, 2013, *La situation mondiale de l'alimentation et de l'agriculture*, Rome, FAO.
- PAM, 2016, « Cantines scolaires », <https://fr.wfp.org>. Consulté le 11 juin 2021.
- PAM, 2021, « Mise en place des cantines scolaires R.D. Congo », <https://www.24cd> consulté le 1<sup>er</sup> juin 2021.
- UNICEF, 2011, *Guide de mise en place et de gestion des cantines scolaires*, Sénégal, UNICEF.
- UNESCO, 2019, « Cantines : les grands repères historiques qui ont marqué son développement », *Le Parisien*. <http://www.leparisien.fr> consulté le 3 juillet 2021.
- UNESCO/BREDA, 2004, *Rapport de mesure de l'impact du programme alimentaire scolaire du PAM dans les écoles publiques rurales au Sénégal*, rapport final.

# **Errors Analysis: An Exploration of Congolese Sophomore EFL Learners'**

## **Essay**

**KIMBOUALA NKAYA**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [Kimboualankaya@umng.cg](mailto:Kimboualankaya@umng.cg)

### **Abstract**

This paper analyzes, at the level of morphosyntax, the Congolese sophomore EFL students' written expression. The objective of this study is to identify, classify and provide an interpretation of the various morphosyntactic errors made by the learners. To this end, a corpus of thirty-seven (37) copies of written expression was collected from students enrolled, in their second year, in the English Department of the Ecole Normale Supérieure at Marien NGouabi University, in the Republic of Congo. After the analysis of this corpus at the sentence level, the results revealed the following morphosyntactic errors: (1) word order, (2) subject-verb agreement, (3) verbal structure, (4) nominal, adjectival and adverbial structure, (5) addition of words or morphemes, (6) omission of words or morphemes, (7) abbreviations and short forms, and (8) usage of informal words. The present article concludes with some pedagogical implications that may solve the above-mentioned problems and improve learners' performance in written composition.

**Key words:** Congo, Errors Analysis, Essay, Morphosyntax

### **Résumé**

Dans le but d'identifier, de classer et de fournir une interprétation plausible des différentes erreurs morphosyntaxiques commises par les étudiants congolais, le présent article se propose de faire une analyse morphosyntaxique de l'expression écrite desdits étudiants. Pour ce faire, un corpus de trente-sept (37) copies d'expression écrite a été collecté auprès d'étudiants inscrits, en deuxième année, au département d'anglais de l'Ecole Normale Supérieure à l'Université Marien Ngouabi, en République du Congo. Après l'analyse dudit corpus au niveau de la phrase, les résultats ont révélé les erreurs morphosyntaxiques suivantes : (1) ordre des mots, (2) accord sujet-verbe, (3) structure verbale, (4) structure nominale, adjectivale et adverbiale, (5) ajout de mots ou de morphèmes, (6) omission de mots ou de morphèmes, (7) abréviations et formes courtes, et (8) usage des mots informels. Cet article se termine par quelques implications pédagogiques susceptibles de palier les problèmes mentionnés ci-dessus et d'améliorer les performances des apprenants en matière d'expression écrite.

**Mots-clés :** Congo, Analyse des erreurs, Expression Écrite, Morphosyntaxe

## Introduction

Error Analysis is one of the major topics in the field of second language acquisition research. Learning a foreign or a second language is always subject to erroneous structures and outputs from learners. The learners' errors have long been interested for second and foreign language researchers. Thus, writing in a second language is one of the challenging tasks that may face the learners. According to J. Harmer (2004, p. 3): "the spoken language is naturally acquired by contact and exposure, while the written one is intentionally learned". Therefore, academic writing involves conscious attempt and practice in writing, building, developing, and analyzing ideas (J. Myles, 2002, p. 1). Moreover, M. Pearson (1976 – as cited in Welsh Assembly Government 2010, p. 24) asserts that writing covers three main cues which are: semantic cues (i.e., knowledge about topics, cultures, and ideas), syntactic cues (i.e., knowledge about grammar and the organization of texts), and grapho-phonetic cues (i.e., knowledge about words and how they are pronounced). Hence, second language writing assessment witnessed considerable developments in the last twenty years. Many scholars focus on the types of writing errors and how these errors may recognize developmental patterns in the acquisition of particular grammatical features (R. Ellis, 1997, p. 15). As far as learners writing is concerned, there is an increasing interest in the study and analysis of errors made by second language learners, in these last decades. In general, there are two main approaches to the study of errors which are: Contrastive Analysis (CA) and Error Analysis (EA). CA is 'the comparison of the learners' mother tongue and the target language. Based on the similarities and differences between two languages, predictions were made' (P. Heydari & M. Bagheri, 2012, p. 1583). Conversely, EA is 'a procedure used by both researchers and teachers which involves collecting samples of the learner language, identifying the errors in the sample, describing these errors, classifying them according to their nature and causes, and evaluating their seriousness'(P. Heydari & M. Bagheri, 2012, p. 1584). These errors made by learners during their learning process is viewed as intralingual errors.

Therefore, the present paper investigates, through Error Analysis approach, the morphosyntactic errors made by Congolese sophomore EFL students in their written compositions by identifying, classifying and providing a plausible interpretation of the various morphosyntactic errors committed by those learners. By the way, this study attempts to answer the following research questions:

- What are types of morphosyntactic errors that occur in Congolese sophomore EFL Students' writings?

- How to overcome those errors?

Although much research has been conducted on the error analysis in EFL students' written compositions, still this topic needs further investigation with different population and different context. Thus, to the best knowledge of the present research, the problem of the present study was not discussed before at Marien Ngouabi University. That is, no teacher or student discussed morphosyntactic errors in examinations. Moreover, no one used the exam answer sheets as a corpus for study. Hence, from this originality, the present study derives its significance and is limited to morphosyntactic errors; hence, spelling and punctuation errors fall outside the scope of the study.

## **1. RESEARCH METHODOLOGY**

Our research methodology is made of the research design which describes how the corpus was constituted and the sample population.

### **1.1. Research design**

As a lecturer of English Didactics and English Communicative Techniques at the English department of Marien Ngouabi University, and for an exam subject, I gave my second-year students an activity in which they were asked to write a composition in a well-structured essay with academic and intelligible English. Surprisingly, during the exam correction process, I noticed that my students made a lot of errors at the level of morphosyntax when writing their essays. From this fact, I saw that a morphosyntactic analysis of my students' writings is highly needed in order to diagnose their writing skill problems. Hence, their exam answer sheets constitute the corpus of the present study.

The method adopted in the present research paper is a descriptive and qualitative one. Hence, the present research analyzed the corpus consisting of 37 answer sheets of the second term exam of students' language communication essay writing (during the academic year 2019-2020).

### **1.2. Sample Population of the Study**

The sample population of the present study consists of 37 second year students enrolled in the English department from Teachers' Training College at Marien Ngouabi University during the academic year 2019-2020. They studied English as a foreign language for at least 09 years (i.e. 7 years before University + 2 years at the University). Hence, they are expected to have a good command of English morphosyntax and to be good at writing.

## 2. Results

In this section, our main concern is to present and analyze the results obtained from the analysis of the learners' writing composition in terms of Error Analysis, mainly at the morphosyntactic level.

### 2.1. Types of Morphosyntactic Errors

The analysis of the corpus of the present study reveals that second year EFL students face a lot of troubles in their compositions. It shows that their writings contain a lot of morphosyntactic errors of different types. Hence, the following table summarizes the different types of errors found in the learners' productions.

Table 1: A Summary of the Morphosyntactic Errors Found in the Students' Essays

Type of Errors
1. Word Order
2. Subject - Verb Agreement
3. Verb Structure
4. Noun/Adjective/Adverb Structure
5. Word/Morpheme Addition
6. Word/Morpheme Omission
7. Short Forms/Abbreviations
8. Conversational Informal Words

Source: current research inquiry

The above table summarizes the eight morphosyntactic errors found in the learners written compositions. It reveals obviously that they face a real problem in academic writing. These errors are related to word order, subject-verb agreement, verb structure, noun/adjective/adverb structure, word/morpheme addition, word/morpheme omission, short forms/abbreviations, and usage of informal words. According to J. Richards (1971, p. 174-181), intralingual errors are of four types, namely, (1) overgeneralization, (2) ignorance of rule restrictions, (3) incomplete application of rules, and (4) false concepts hypothesized. Hence, a detailed description of the errors is provided throughout *the following tables (2)*.

#### 2.1.1. Word Order Errors

With reference to the **word order errors**, the analysis of students written compositions revealed the following errors displayed in the table 2.

Table 2: A Sample of Word Order Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Word Order	1. ... and <u>always he felt</u> that he <u>will soon died</u> . (SIC) 51,35%	1. ... and he <b>always feels</b> that he <b>will die soon</b> .
	2. He used the <u>pronoun personal</u> . (SIC) 18,91%	2. He used the <b>personal pronoun</b> .
	3. He introduced <u>expressions very clear</u> . (SIC) 29,72%	3. He introduced <b>very clear expressions</b> .
	4. There is an <u>existence morale</u> (SIC) 16,21%	4. There is a <b>moral existence</b> ...

Source: current research inquiry

This table shows that the Congolese sophomore EFL students face a problem with word order. That is, they face some problems with the rules of English syntax. Moreover, it is noticeable that within the same sentence, we may find several errors from different types. In the first example, **19** students (**51%**) used a wrong syntactic order and a faulty verb structure. It is shown in ‘... *and always he felt that he will soon died*’ instead of ‘... *and he always feels that he will die soon*’ where adverbs of frequency go before the main verb. Besides, expressing the future using will + infinitive form of the verb not with the past form of the verb. In the second example, **18,91%** of participants used ‘... **the pronoun personal**’ instead of ‘... **the personal pronoun**’ where the adjective should appear before the noun it qualifies. A plausible interpretation for this error is the French interference. That is, in French, the adjective may occur after its noun (as it may occur before it). Similarly, in the third and fourth example, the students use the wrong syntactic order of the adjectives and the nouns they qualify. That is to say, they (**29,72%**) wrote ‘... **expressions very clear**’ instead of ‘...**very clear expressions**’ and ‘... **existence morale**’ instead of ‘... **moral existence**’(**16,21%**). In addition, we notice another instance of French interference at the level of the morphology of the word ‘moral’ where the students wrote it with final ‘e’ as in French ‘morale’. Hence, all the aforementioned errors could be ascribed to incomplete application of rules and French interference.

The next difficulty that the second-year students have in writing is at the level of subject – verb agreement. This constitutes the second type of errors to be analyzed in the present study.

### 2.1.2. Subject-Verb Agreement Errors

Again, as in word order errors, the sophomore Congolese EFL students have problems with subject-verb agreement in their written production. This is clearly revealed in the following table.

Table 3: A Sample of Subject – Verb Agreement Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Subject-Verb Agreement	1. He <u>describe</u> the engine... where the miners <u>plays</u> ... 56,75%	1. He <b>describes</b> the engine... where the miners <b>play</b> ...
	2. The author <u>describe</u> the environment ... 54,05%	2. The author <b>describes</b> the environment ...
	3. The second paragraph <u>show</u> us ... 48,64%	3. The second paragraph <b>shows</b> us ...
	4. All <u>that</u> events <u>was</u> very harsh 27,02%	4. All <b>those</b> events <b>were</b> very harsh

Source: current research inquiry

Table 3 shows the errors made by the students at the level of subject - verb agreement. It shows perceptibly that some students do not assimilate the rules in which a verb must agree with its subject in person and number. That is, if the subject is in singular, the verb must be in singular form and the same thing is true for the plural form. Thus, it is clear in all the examples presented in table n°3 that 56,75% of students (21) did not write the third person singular marker, namely, ‘s’ like in ‘*he describe the engine*’, ‘*the author describe*’, ‘*the second paragraph show*’ instead of ‘*he describes the engine*’, ‘*the author describes*’, and ‘*the second paragraph shows*’. In the same way, in the fourth instance, instead of writing ‘*all those events were very harsh*’ they erroneously wrote ‘*all that events was very harsh*’. Hence, these errors are assigned to incomplete application of rules similar to T. Hourani (2008) study which investigated the common grammatical errors made by Emirati male students in their English essays in which the findings indicated that the most common grammatical errors were at the level of passivization, verb tense and form, word order, prepositions, subject-verb agreement, articles, plural forms, and auxiliaries. Moreover, these errors are intralingual. At last, the study presents some recommendations such as school textbooks should cover more free and controlled writing activities in order to improve the learners’ writing performance.

### 2.1.3. Verb Structure Errors

Another morphosyntactic problem reflected in the participants' compositions is the verb structure. A sample of this type of errors discovered in students written composition is shown in the following table.

Table n°4: A Sample of Verb Structure Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Verb Structure	1.They <u>didn't found</u> anything ...45,94%	1. They <b>did not find</b> anything ...
	2. ... and how <u>she's lived</u> ... 40,54%	2. ... and how <b>she is living</b> ...
	3. He had <u>suffer</u> ... 43,24%	3. He had <b>suffered</b> ...
	4. ... that tragedy <u>will happened</u> ... 51,35%	4. ... that tragedy <b>will happen</b> ...
	5. Two words that <u>signifie</u> ... 37,83%	5. Two words that <b>signify</b> ....

Source: current research inquiry

The above table represents the errors made by second year EFL students in their written compositions related to the verb structure; either at the level of tenses or verb morphology. The first example shows that the learners made errors related to the structure of the verb after the auxiliary 'to do'. That is, 45,94% sample students wrote '*they didn't found anything*' rather than '*they did not find anything*'. They wrote the verb in past simple instead of writing it in its infinitive form. Moreover, the second example shows clearly that the students failed in using the present continuous. To be precise, they (40,54%) used '*how she's lived*' instead of '*how she is living*'. Similarly, in the third example, the learners failed in expressing the past perfect. That is, they (43,24%) wrote '*he had suffer*' instead of '*he had suffered*'. Quite the opposite, in the fourth example, the students used the past participle form in place of the infinitive form. That is to say, they wrote '*that tragedy will happened*' instead of '*that tragedy will happen*'. As far as interlanguage interference is concerned, in the fifth instance, the participants tend to write the verb '*signify*' in the French form. That is, they (37,83%) wrote '*two words that signifie*' rather than '*two words that signify*'. The aforementioned examples reveal that the students lack the mastery of the use of English tenses. So, these errors could be attributed to incomplete rules application and interlanguage interference.

#### 2.1.4. Noun/ Adjective/ Adverb Structure Errors

Additionally, nouns, adjectives, and adverbs seem to be troublesome for second year EFL students. The analysis of their written composition has clearly shown that fact as presented in the next table.

Table 5: A Sample of Noun/Adjective/Adverb Structure Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Noun/Adjective/Adverb Structure	1. His long <u>sufferance</u> with ...56,75%	1. His long <b>suffering</b> with ...
	2. His mental <u>sick</u> ... 59,45%	2. His mental <b>sickness</b> ...
	3. From line eight to fiveteen.... 32,43%	3. From line eight to <b>fifteen</b> ...
	4. He could be seen <u>clear</u> ... 29,72%	4. He could be seen <b>clearly</b> ...
	5. ... the <u>fully</u> foregrounding elements ... 27,02%	5. ... the <b>full</b> foregrounding elements ...

Source: current research inquiry

Table 5 shows that the participants face a problem with English nouns, adjectives, and adverbs. That is, they tend to mix between them. Besides, they even generate wrong constructions such as in '*fiveteen*' (32,43%) where the students merged the word '*teen*' with '*five*' in order to get *fifteen*. This could be attributed to *overgeneralization* of rules and constructions.

Furthermore, the participants seem to confuse between the adjectives and the adverbs. For instance, they considered '*clear*' as an adverb like in '*he could be seen clear*' (29,72%) instead of '*he could be seen clearly*.' In contrast, they considered the adverb '*full*' as an adjective like in '*the fully foregrounding elements*' as opposed to '*the full foregrounding elements*'. This could be interpreted as a *false concept hypothesized*, where the learners wrongly assume that some linguistic components behave in the same way and they do not make distinctions between them (Richards, 1974: 178-181). Another trouble found in the students' writings is related to word or morpheme addition which constitutes the fifth type of error made by students.

#### 2.1.5. Word/ Morpheme Addition Errors

A sample of Congolese sophomore EFL students' written composition analysis has shown that students face a great deal of problems related to word or morpheme addition. The

analysis of the corpus based on learners' writing has pointed out some errors related to word or morpheme addition errors. These errors are visibly explained in the coming table.

Table 6: A Sample of Word/Morpheme Addition Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Word/Morpheme Addition	1. The second <u>paragraphe</u> ...24,32%	1. The second <b>paragraph</b> ...
	2. There is <u>an existence morale</u> ... 18,91%	2. There is a <b>moral existence</b> ...
	3. From the first <u>ligne</u> ... 16,21%	3. From the first <b>line</b> ...
	4. ... where <u>the</u> both share the same feature ... 27,02%	4. ... where both share the same feature ...
	5. In this passage, the <u>writter</u> uses... 10,81%	5. In this passage, the <b>writer</b> uses...

Source: current research inquiry

From this table, it appears that students made errors where they added some extra morphemes such as 'e' in '*paragraphe*' (24,32%) and '*morale*' (18,91%); and 'g', 't' in '*ligne*' (16,21%) and '*writter*'(10,81%), respectively. For the addition of 'e', the plausible interpretation is interlanguage interference where the students unconsciously wrote the following words in French: '*paragraphe*', '*morale*', and '*ligne*' instead of "*paragraph*", '*moral*', and '*line*'. Besides, whole words are inappropriately inserted such as in the following example: '*where the both share the same feature*' rather than '*where both share the same feature*'. This error could be attributed to incomplete application of rules and L1 (French) transfer. The results portray in the above table are alike to Y. Kirkgöz's (2010) which show that most of the students' errors are interlingual and they are instances of the first language interference. Moreover, the study suggests that students' errors should be perceived positively because they are steps towards the target language learning.

#### 2.1.6. Word/ Morpheme Omission Errors

In contrast to what is presented in table 6 where students tended to add morpheme, the second year EFL students tended, once more to omit some morphemes in words during their writing process. It is noticeably shown in the below table.

Table 7: A Sample of Word/Morpheme Omission Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Word/Morpheme Omission	1. He continued his life <u>alon</u> ... 13,51%	1. He continued his life <b>alone</b> ...
	2. Paul <u>wich</u> is the actor ... 8,10%	2. Paul <b>who</b> is the actor ...
	3. ... these two <u>line</u> ... 16,21%	3. ... these two <b>lines</b> ...
	4. The narrator used some <u>explanation</u> ... 24,32%	4. The narrator used some <b>explanations</b> ...

Source: current research inquiry

The above table reflects the omission errors found in the learners' written compositions. In the first and second examples respectively, they omitted the final letter 'e' for the word 'alone' and the 'h' for the word 'which'. It is worth mentioning that the use of 'which' in this sentence is irrelevant. Thus, the adequate word would be 'who'. Moreover, the learners have a tendency to omit the plural marker. For instance, in the following selected sentences: 'these two line' (16,21%) and 'the narrator used some explanation' (24,32%) instead of 'these two lines' and 'the narrator used some explanations'. Hence, these errors could be considered as incomplete application of rules. Similar to Wee et al. (2010) research, the present study points out that the most frequent errors types are omission, addition, ill formation, and ordering. Moreover, there is a high frequency of errors related to the omission of the plural marker's'

Another inadequacy that occurs in the students' written compositions is related to the use of short form and abbreviations instead of writing the full form of the words as explained in the beneath section.

#### 2.1.7. Short Forms/ Abbreviations Errors

The analysis of students' sample written compositions has revealed the presence of some errors related to the use of short forms or abbreviations. It is visibly shown in the beneath table, where some errors related to the use of short forms or abbreviations by students in their formal academic written compositions is portrayed.

Table 8: A Sample of Short Forms/Abbreviations Errors

Error Classification	Error Identification and %	Error Correction
Short Forms/Abbreviations	1. A <u>women isn't</u> happy ...13,51%	1 A <b>woman is not</b> happy ...
	2. ... and how <u>she's lived</u> 8,10%	2. ... and how <b>she is living</b>
	3. ... because <u>he's</u> always sick 2,70%	3. ... because <b>he is</b> always sick
	4. ... the same words in the <u>2</u> line ... 5,40%	4. ... the same words in the <b>second</b> line ...
	5. ... he used gothic <u>lge</u> ...5,40%	5... he used gothic <b>language</b> ...

Source: current research inquiry

From this table, it appears that the students tend to use short forms and abbreviations in their academic writing. For instance, they use the short form of the verb ‘to be’ in the following examples: ‘*and how she’s lived*’ (8,10%) and ‘*because he’s always sick*’ (2,70%) instead of ‘*and how she is living*’ and ‘*because he is always sick*’. Besides, it is noteworthy to recall that one sentence may encompass different errors from different types. Hence, the present research tries to focus only on the instances that fit the type being discussed. Furthermore, the participants tend to use some abbreviations such as in ‘*he used gothic lge*’ instead of ‘*he used gothic language*’. A plausible explanation could be attributed to a kind of habit formation during their in-class notes taking.

Unexpectedly, the learners have a tendency to insert even conversational and informal words in their academic writing. This is what we shall discuss in the following section.

### 2.1.8. Conversational / Informal Words Errors

Referring to the use of conversational or informal words in the students’ written composition, some of those features have been noticed. The following table is devoted for these cases.

Table 9: A Sample of Conversational / Informal Words Errors

Error Classification	Error Identification	Error Correction
Conversational / Informal Words	1. ... always home. 13,51%	1. ... always <b>at</b> home.
	2. ... <u>cause</u> he is ... 2,70%	2. ... <b>because</b> he is ...
	3. ... <u>gonna</u> see how ... 13,51%	3. ... we <b>are going to see</b> how ...

Source: current research inquiry

The above table depicts the conversational and informal words found in the second year EFL students in their written productions. For example, they wrote respectively '*always home*' (13,51%), '*cause he is*' (2,70%), and '*gonna see how*' (13,51%) instead of '*always at home*', '*because he is*', and '*we are going to see how*'. A possible interpretation could be that of ignorance of rule restrictions, where the learners do not make a distinction in language use. Furthermore, they seem to ignore the conventions of academic writing.

The findings of the present study show that second year EFL students at Marien Ngouabi University in the Republic of Congo make a lot of morphosyntactic errors in their written compositions. Hence, the identified errors are classified according to the following types: word order, subject - verb agreement, verb structure, noun/ adjective/ adverb structure, word/morpheme addition, word/morpheme omission, short forms/abbreviations, and conversational informal words. Besides, most of the aforesaid errors are ascribed either to incomplete application of rules, overgeneralization of rules, false concepts hypothesized, or to interlanguage interference, mainly, with French which is their strong language or L1. In a word, all the above-mentioned errors indicate that second year EFL Students do not master English morphosyntax. Furthermore, the findings of the present study join the Mentalist Learning Theory. As R. Ellis (1997, p. 32) states: "*the systematic nature of learners' errors demonstrates that they are actively involved in constructing their own 'rules', rules that sometimes bear little resemblance to the patterns of language modeled in the input.*" It appears from this quotation that learners' writings are influenced by some factors such as generalization, language transfer, and so on.

## 2.2. Discussion

The major language issues in the learners' writing were full of grammar and syntax errors. These errors included incorrect use of prepositions, articles, tenses, singular/plural,

verbs, sentence structure, and the use of informal and spoken expressions (**Cf table n°1**). Vocabulary also poses a problem for learners as they are not aware of collocational and connotational meanings of the words. A. Nayernia (2011) also found similar problems of vocabulary in his study.

Corresponding to the finding of M. Al-Shormani (2012) spelling and punctuations errors were also found in abundance in writing samples as seen in **tables n°6 and n°7 related respectively to words addition and word omission**. However, these errors were not highlighted as a problematic area by any of the present research participants during the corpus analysis. ESL learners tend to write words according to their sound, a process referred to as phonetic perception by M. Basri et al. (2013) resulting in incorrect spelling. Similarly, learners do not possess topic-related knowledge. When students do not possess knowledge, they cannot write well.

The study revealed many diverse reasons such as, society, culture, the teaching-learning context and the learners themselves affecting the development of writing skills in one way or the other. The writing part in an exam paper usually has repeated topics encouraging the learners to memorize the ready-made essays on the recurrent topics. F. Al-Khasawneh (2014) also observed similar effects of examination on ESL learners' writing skills. Likewise, the classroom environment is not conducive to learning; congested rooms situated at noisy locations, large number of learners, and lack of other basic facilities hinder the process of writing skill development. The teachers also fail to impart effective writing skills and strategies to the learners.

On the other hand, as identified by A. Rostami and F. Boroomand (2015), Congolese undergraduate ESL learners are not motivated to improve their writing skills. The concentration and efforts are limited only to attempt the writing section of the exam papers. This trend further reflects in lack of interest in reading and writing practice. There can be various reasons: workload of different subjects, domestic and financial responsibilities, absence of motivational feedback, family background and simply lack of interest. The learners also rely on their first language as a backup strategy when they find difficulty in writing in English (**Cf table n°6 about Morpheme addition**). They tend to translate words and borrow syntax of French which varies from English to a great extent; this eventually results in poor writing as observed by J. Myles (2002). Effective feedback from peers and teachers can also play an important role, however, the concept of feedback is not correctly recognized in the current context. It is considered to be highlighting mistakes in writing without taking into

consideration the level, needs, and proficiency of the learners. Only trained teachers can carry out these responsibilities in an effective and productive way.

These problems and challenges can be resolved by several remedial measures at individual as well as institutional level. The participants suggested teachers should increase learners' exposure to all four skills with specific emphasis on reading and writing. M. A. Al-Khairy (2013)'s findings also emphasize the need of qualified, trained and motivated teachers. Constructive feedback should be provided by the teachers to help learners, criticism on their writings should be minimized, and writing competitions should be organized to motivate learners. We should suggest that these modifications should be implemented at secondary and intermediate levels so that learners' faceless difficulties in writing skills once at university.

### **2.3. Pedagogical implications**

One of the issues that emerged from the study findings is that being able to write effectively in EFL is highly essential for proper foreign language learning and acquisition to occur. Writing is a complicated process which requires time and effort until we master it. The findings have important implications for integrating writing with other skills. Based on the findings of the present study, it is noteworthy to give some pedagogical implications for both teachers and students:

During courses, teachers of grammar should emphasize on the morphosyntactic rules by adopting the pertinent procedure such as the PPP, which stands for Presentation, Practice, and Production (J. Harmer, 2001, p. 80-82). Besides, teachers of English grammar should work in collaboration with teachers of English Language Communication Techniques. That is, their syllabuses should complement each other in theory and practice. Moreover, they have to encourage their students to read English texts from different genres in order to acquire vocabulary and get familiar with English structure and system. Accordingly, students are invited to practice free writing and peer – review and assessment. Besides, they have to be aware of the writing conventions and different genres restrictions in specific types of writing (J. Harmer, 2004, p. 41).

Teachers should help students with several useful writing strategies and techniques which could help them improve their foreign writing skills. Teachers should help students increase their stock of vocabulary by providing them with extensive reading assignments on different topics. They should give immediate oral and written feedback to the students' writing performance. Learners should practice writing more essays on different genres. The number of

hours allocated to the teaching of writing per week should be increased. Learner-centered curricula to cater to the specific learners' needs should be reconsidered.

### Conclusion

The purpose of this study was to analyze, at the level of morphosyntax, the Congolese sophomore EFL students' writing composition errors. It emerged from the results that the analysis of the corpus has showed the following morphosyntactic errors: (1) word order, (2) subject-verb agreement, (3) verbal structure, (4) nominal, adjectival and adverbial structure, (5) addition of words or morphemes, (6) omission of words or morphemes, (7) abbreviations and short forms, and (8) usage of informal words. The results of the study show that errors that participants made were basically grammatical. The participants also had a relatively weak vocabulary and their sentences were sometimes incomprehensible. They committed errors in applying sentence structure rules in the English language. Hence, we can conclude that these participants have problems in applying normal grammatical rules in English especially in academic writing. This study has shed light on the manner in which students internalize the rules of the target language. It further shows that error analysis can help the lecture to identify in a systematic manner the specific and common language problems students have, so that they can focus more attention on these types of errors. Such an insight into language learning problems is useful to lecture because it provides information on common trouble-spots in language learning which can be used in the preparation of effective teaching materials.

### References

- AL-KHAIRY Mohamed Ali, 2013, Saudi English-Major Undergraduates' Academic Writing Problems: A Taif University Perspective. *English Language Teaching*, 6 (6), p. 1-12.
- AL-KHASAWNEH Fadi, 2014, Error Analysis of Written English Paragraphs by Jordanian Undergraduate Students: A Case Study. *International Journal of English Language, Literature, and Humanities*, 2, 8, p 85-100.
- AL-SHORMANI Mohammed, 2012, Sources of Syntactic Errors in Yemeni Learners' English Compositions: A Psycholinguistic Analysis. *Arab World English Journal*, 3, 4, p. 275-296.
- BASRI Mohamed, AMPA Andi Tenri., & JUNAID JUNAID Khan, 2013, Syntactic Errors in Descriptive Paragraphs by Native Indonesian - Speaking Students of English. *International Journal of Linguistics*, 5, 5, p 125-137.
- CORDER PIT Stephen, 1967, The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, p.161-170.

- ELLIS Rod, 1997, *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- HARMER Jeremy, 2001, *The Practice of English Language Teaching*. UK: Pearson Education Limited.
- HARMER Jeremy, 2004, *How to Teach Writing*. UK: Pearson Education Limited.
- HEYDARI Payam, & BAGHERI Mohammed, 2012, Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 8, p.1583-1589.
- HOURANI Tamani, 2008, *An Analysis of the Common Grammatical Errors in the English Writing Made by Third Secondary Male Students in the Eastern Coast of the UAE*. Unpublished Master Thesis, British University of Dubai, UAE.
- MYLES Johanne, 2002, Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ*, 6, 2, p.1-20.
- NAYERNIA Akram, 2011, Writing Errors, What They Can Tell a Teacher? *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 3, 2, p.200-217.
- KIRKGÖZ Yasemin, 2010, An Analysis of Written Errors of Turkish Adult Learners of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, p.4352-4358.
- Richards Jack, 1971, A Non-contrastive Approach to Error Analysis. In Richards, J. (Eds.), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (pp.172-188). London: Longman Group Limited.
- ROSTAMI Abusaeedi., & BOROOMAND Faezeh, 2015, A Quantitative Analysis of Iranian EFL Learners' Sources of Written Errors. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4, 1, p. 31-42.
- WEE Roselind, SIM Jacqueline, & JUSOFF Kamaruzaman, 2010, Verb-Form Errors in EAP Writing. *Educational Research and Review*, 5, 1, p.16-23.
- WELSH ASSEMBLY Government, 2010, *Guidance on the Teaching of Writing Skills*. Wales: Crown.

# Les représentations interethniques au Congo-Brazzaville

Fulbert EKONDI, Université Marien Ngouabi (Congo)

Email : [fulbertekondi58@gmail.com](mailto:fulbertekondi58@gmail.com)

## Résumé

Dans ce texte, les représentations interethniques sont étudiées comme une facette de l'interculturalité dans le processus de construction du vivre ensemble en République du Congo. Quelle est la nature des représentations collectives des ethnies congolaises les unes envers les autres ? Quel est l'impact de l'enseignement de l'éducation civique, morale et l'éducation pour la paix (ECMP) comme discipline à l'école congolaise dans ces représentations ? Les ethnies au Congo Brazzaville se répartissent en une soixantaine de sous-groupes. Comme partout ailleurs, la cohabitation des ethnies a parfois donné lieu à des jugements mutuels et conduit à des replis identitaires et, parfois à des conflits et à des pires atrocités. A partir des enquêtes effectuées en février et août 2020, auprès de 640 jeunes et adultes originaires de 16 ethnies sur leurs représentations à l'endroit d'autres ethnies congolaises, cette étude a permis d'identifier et analyser la nature des représentations interethniques au Congo Brazzaville. Ces relations entre les ethnies au Congo Brazzaville, sont marquées, par des sentiments ethnocentristes de rejet et d'animosité réciproque. Pour déconstruire ces stéréotypes haineux qui caractérisent les ethnies, la tâche revient aux élites tribales et à l'école d'ouvrir le peuple et la jeunesse à l'idéal universaliste et interculturel c'est à dire, à la civilisation technologique moderne, à l'humanisme républicain et à la diversité culturelle ; comme seul paradigme du dépassement des replis identitaires ethniques. Tel est le nouveau champ qui s'ouvre aux spécialistes des sciences de l'éducation pour approfondir la connaissance du phénomène ethnique et élaborer une pédagogie plus novatrice du vivre ensemble et de la culture de paix dans le monde.

**Mots Clés :** Représentations interethniques, ethnie, stéréotypes, ethnocentrisme, éducation civique, morale et éducation pour la paix (ECMP).

## Abstract

In the text, Interethnic representations are studied as a facet of interculturality in the process of building living together in the Republic of Congo. What is the nature of the collective representations of congolese ethnic groups towards each other? What is the impact of the teaching of civic and moral education for peace (ECMP), as a discipline in congolese schools in these representations? The ethnic groups of Congo Brazzaville are divided into about sixty subgroups. As everywhere else, the cohabitation of ethnic groups has sometimes

given rise to mutual judgments and led to identity folds and sometimes to conflicts and the worst atrocities. Based on surveys carried out in February and August 2020 with 640 young people and adults from 16 ethnic groups on their representations towards other Congolese ethnic groups, this study made it possible to identify and analyze the nature of interethnic representations in Congo Brazzaville. Relations between ethnic groups in Congo Brazzaville are marked by ethnocentric feelings of rejection and reciprocal animosity. To deconstruct these hateful stereotypes which characterize the ethnic groups, the task falls to the tribal elites and the school to open the people and the youth to the universalist and interculturalist, ideal, i.e. to modern technological civilization, to republican humanism, to cultural diversity, as the only paradigm for overcome ethnic identity folds. This is the new field which is opening up to specialists in educational sciences to deepen their knowledge of the ethnic phenomenon and to develop a more innovative pedagogy of living together and a culture of peace in the world.

**Keywords:** Interethnic representations, ethnicity, stereotypes, ethnocentrism, civic education, moral and education for peace (ECMP).

### **Introduction**

Face à la montée des phénomènes d'intégrisme ethnique en Afrique et dans le monde, comment l'école peut-elle efficacement combattre l'exacerbation des replis identitaires ? L'école doit-elle enseigner les particularismes ethnoculturels ou plutôt mettre l'accent sur l'idéal universaliste d'intégration républicaine ? Tel est l'un des défis actuels des sciences de l'éducation qui doivent trouver une réponse à la problématique de l'enseignement du vivre ensemble à l'école. Il s'impose au préalable aux spécialistes des sciences de l'éducation de comprendre la nature même de l'ethnie en vue de l'élaboration d'une véritable pédagogie de l'ECMP. Le Congo – Brazzaville malgré sa quête perpétuelle de paix et du vivre ensemble se trouve parfois confronté à des conflits à caractère ethnique. Comme partout ailleurs, la cohabitation des ethnies a parfois donné lieu, à des jugements mutuels, des stéréotypes et conduit à des replis et des représentations identitaires. La connaissance de ces stéréotypes et de ces représentations devrait faire l'objet d'études sérieuses par des psychosociologues et anthropologues de l'éducation pour aider à la déconstruction de ces préjugés et promouvoir la culture de paix, et du vivre ensemble sur des bases sûres. Le Congo-Brazzaville est composé de trois grandes entités ethniques Bantu (hormis les peuples autochtones) dont : les Koongo au sud, les Téké au centre et les Ngala au nord (D. Ngoïe-Ngalla, 2003). Les ethnies du Congo se répartissent en une dizaine de groupes et en une soixantaine de sous-groupes. (J.C.

Klotchkoff, 1987). L'école congolaise laïque et républicaine prend-elle en compte les singularités ethniques comme antidote des stéréotypes et replis identitaires ?

Cette recherche a pour objet :

- d'identifier la nature de quelques représentations interethniques au Congo-Brazzaville.
- Les ethnies du Congo se vouent- elles mutuellement des préjugés haineux ou au contraire des préjugés admiratifs ? Quelle est la nature de ces représentations ?
- de constater l'impact de l'enseignement de l'ECMP sur ces représentations,
- d'analyser la pertinence et l'orientation du programme de l'ECMP,
- en cas où ces préjugés sont négatifs, comment les déconstruire ?

Ce travail est une contribution à la connaissance de la nature du phénomène ethnique d'une part et à la réflexion sur l'interculturel d'autre part pour aider les spécialistes des sciences de l'éducation à bâtir une pédagogie plus adaptée de la culture de paix et du vivre ensemble comme défi majeur de notre époque.

Cette étude s'inscrit au centre des questionnements posés par l'anthropologie contemporaine qui, à l'ère de la montée des intégrismes communautaires en Europe, en Asie et en Afrique réinvente les manières d'appréhender la cohabitation pacifique afin de revisiter l'altérité et de dépasser « le piège identitaire » (Agier, 2013). Face à l'ethnisation de la violence politique au Congo depuis 1959, toute recherche sur les représentations interethniques au Congo doit se fonder sur les travaux anthropologiques de T. Obenga (1998) et de D.Ngoïe-Ngalla (1999) sur la nature et les configurations des ethnies en blocs antagonistes au Congo.

La soixantaine de sous-groupes ethniques qui composent sa population (hormis les minorités autochtones) font partie d'un même peuple Bantu. Ces ethnies qui ont toujours vécu ensemble, avaient rigoureusement des mêmes niveaux culturels avant la pénétration des européens en Afrique centrale.

Il s'agit selon T. Obenga (1998) d'un même peuple qui s'est éparpillé au cours des migrations primaires donnant naissance aux nombreuses ethnies actuelles au Congo : Vili , Yombe , Beembé , Mikengé ,Sundi , Hangala , Kongo , Lari , Teke , Lumbu , Yaka , Punu, Kunyi , Nzébi , Ndasala , Lalé , Boma , Kukuya , Gangulu, Mbochi , Kuyu , Makua , Mbéti ,Likuba , Likwala , Moyi , Bonyala , Bongili , Bomitaba , Muzombo , Bondjo , Nzem ,Bekwil, Sanga - sanga , Pandé ,Kaka , Ikenga , Bakow ,Bamassa , Kabonga ,Pomo, Baboté ,

Bandza , Ngbaka , Enyellé , Kota , BoKiba , Ogom, Mbamba , Fumu , Vumbu, Tsangi , Dondo , kamba , Bomuali , Lino , Bonga , Buissi.

Dans ses travaux, Obenga démontre « qu’au plan scientifique strict, les ethnies congolaises forment un seul et même peuple ayant une origine linguistique, culturelle, sociale et historique commune, longtemps avant les «communautés actuelles ». « En soi, dans les faits stricts poursuit-il, il n’y a pas de « haine » ethnorégionale naturelle originelle (comme le péché originel dû à Adam et Eve) entre le sud et le nord, le centre et la côte maritime, les pays de la vallée du Niari et ceux des forêts équatoriales septentrionales. Il n’y a aucune malédiction d’origine par nature au seul fait d’être Mbochi, Nzabi, Lari, Moyi, Vili, Beembé. Ce sont les hommes et les femmes politiques issus de ces ethnies et régions qui font que les consciences tribales, ethniques et régionales dominant et envahissent la conscience nationale, l’atrophient, rongent sa force... La nation disparaît dans la configuration et représentation mentale tribales, ethniques et régionales... Il faut attribuer à une certaine logique politique et à l’idéologie du pouvoir, l’ethnisation de la violence politique sanglante au Congo, en 1959, en 1993, en 1997, en 1998, en 2016 et non aux tribus et ethnies entant que telles » (T. Obenga, 1998, pp 84-87 ).

La structuration bipolaire du Congo-Brazzaville en Nord-Sud est devenue l’expression caricaturale de ces représentations hostiles interethniques. Cette structuration en Nord et en Sud prend naissance à l’approche de l’indépendance (1958) lorsque les leaders politiques devaient prendre la relève de la direction des affaires nationales. Les leaders indigènes, associés progressivement à la gestion des affaires publiques (1948-1960), avaient relégué l’intérêt national au profit des intérêts partisans. Les uns et les autres mettent en scène l’antagonisme entre les Koongo et les Ngala (mosaïques de groupes ethniques originaires du nord). Ce bloc antagoniste symboliquement réductible à l’affrontement entre les élites du Pool et celles de la Cuvette bien qu’impliquant l’émergence d’un nouveau pôle d’identification politique : le Nibolek (originaires des pays du Niari) à partir de 1992. Dorénavant, la structuration devenue tripolaire du Congo en Ngala-Koongo-Nibolek, développe par les jeux d’alliances et de cooptation les stratégies de conquête et de conservation du pouvoir politique sur fond de tension permanente savamment entretenue par ces élites, auprès des ethnies.

Si par la force des traditions séculaires, chaque citoyen congolais appartient à une famille biologique, à un clan et à une ethnie (M. T. Knapen, 1962), aucun congolais n’échappe au piège « de l’endoctrinement ethnique ». Les congolais se représentent qu’ils se sentent mieux en sécurité au sein des ethnies auxquelles ils sont attachés et ont tendance à se

replier sur elles. Au Congo, l'ethnocentrisme se vit au quotidien comme des conditionnements de groupe, dans les rapports avec l'autre à travers les rancœurs, les provocations, la diabolisation, la caricature, la méfiance, la peur, la calomnie, le dénigrement, la trahison, la convoitise, la xénophobie, l'hétérophobie, l'idolâtrie, la haine, le complotisme, l'ingratitude, la haine, la solidarité, la complaisance, l'injure ; dans les rapports en milieu professionnel à travers les luttes d'influence, la paresse, la médiocrité, le trafic d'influence, l'absentéisme, le sabotage, la calomnie, la démotivation, le découragement, le favoritisme, l'impunité, le laisser-aller, l'incompétence, l'anarchie, l'indiscipline, le chantage tribal, l'arbitraire ; dans les administrations civiles et militaires à travers la gabegie, le favoritisme, le sentimentalisme, le gaspillage, le sabotage, le trafic d'influence, l'arbitraire, les injustices, les condamnations judiciaires, le chantage tribal, la démotivation, la résignation ; en politique, à travers le fanatisme, le favoritisme, l'enrichissement illicite, le tribalisme, l'oppression des autres, l'arbitraire, la victimisation, la culpabilisation, la diabolisation, la délation, le complotisme, les injustices, l'extrémisme, l'exhibitionnisme, les emprisonnements, les calomnies, les condamnations politiques, les exécutions, les disparitions forcées, l'extrémisme, la violence, la rébellion armée, la dictature, les élections truquées, les présidences à vie, les coups d'État, les guerres civiles ; à l'église à travers le tribalisme, l'idolâtrie, les injustices, les luttes d'influence, le fanatisme ; à l'école et à l'université à travers l'arbitraire, le favoritisme, le subjectivisme, l'indiscipline, la complaisance, la médiocrité, la paresse, la victimisation, la diabolisation, le chantage tribal ; au sport à travers le fanatisme, les passions, le vandalisme, la violence, l'esprit de division. Face à cet intégrisme et à toutes les guerres civiles récurrentes, les textes fondateurs de l'État-nation du Congo ont toujours prôné le vivre ensemble et l'unité nationale. Il s'agit de la Constitution de la République du Congo, de l'Hymne national, de la Charte de l'unité nationale et de la Charte des droits et des libertés qui affirment la tolérance et l'unité nationale comme valeurs sacrées de la République.

Cependant, le gouvernement a entrepris l'effort d'intégrer l'enseignement de ces valeurs à l'école depuis les années 60. L'enseignement de ces valeurs à l'école a-t-il généré en 2020 dans les représentations collectives la culture de paix et d'unité ?

Au Congo-Brazzaville, la question des ethnies et des représentations interethniques est restée un sujet tabou que, ni les politiques, ni l'école, ni l'église, ni les médias, ni la société civile n'osent aborder. Et pourtant le système éducatif qui se propose de former un homme pacifique, tolérant et démocrate, voué à l'unité nationale, respectueux de la diversité et du vivre ensemble, a toujours inclus dans ses programmes d'enseignement l'éducation civique et

morale pour mettre à l'abri l'enfant congolais à toutes sortes de dérives. L'enseignement de l'éducation civique et morale remonte à la période coloniale. Sous la férule de la politique « de l'assimilation » française, l'école coloniale formait des commis capables de servir avec loyauté la "mère patrie" et de vanter les valeurs de l'empire français ainsi que ses bienfaits.

À partir de 1960, après l'indépendance l'école congolaise a enseigné l'instruction civique dans le but d'éveiller la conscience nationale (arrêté n°360EN – DG du 8 septembre 1966). En 1970, elle introduit la Loi du pionnier (par l'arrêté N °- 4096 EN cab du 11/11/1970), pour promouvoir l'esprit patriotique de la jeunesse.

De 1999 à nos jours, sous les auspices du ministère en charge de la jeunesse, du haut-commissariat à l'instruction civique et à l'éducation morale et de l'UNESCO, des guides pédagogiques, des manuels et des livrets citoyens sont produits au Congo pour enseigner le vivre ensemble et la culture de paix. Le terme instruction civique et moral, trop réductif a laissé place à l'apprentissage de l'éducation civique, morale et l'éducation pour la paix(ECMP). L'ECMP enseigne aux citoyens congolais que nos ethnies se complètent et s'enrichissent mutuellement. Et que leur cohabitation pacifique constitue le socle de l'unité du Congo. Le Congo est un et indivisible.

Le problème de notre étude est de constater l'impact de l'ECMP à travers la nature des représentations interethniques exprimées en milieux jeunes et adultes en République du Congo. L'enseignement de l'ECMP a-t-il favorisé l'émergence d'une conscience nationale au Congo ? La conscience d'appartenir à une seule nation apparaît-elle de façon marquante dans les représentations collectives des congolais ? Autrement dit, les perceptions des congolais des uns envers les autres sont-elles de nature à favoriser l'unité et la paix en République du Congo ?

1. Quels sont la nature et le contenu des représentations interethniques au Congo-Brazzaville ? Ces représentations sont-elles à dominante négative ou au contraire à dominante positive ?
2. Le programme de L'ECMP et son contenu sont-ils de nature à favoriser l'émergence durable d'une culture de paix dans les représentations collectives des congolais ?
3. L'orientation de l'ECMP intègre-t-elle la connaissance de la diversité ethnique à l'école ?
4. Comment l'école peut-elle déconstruire les stéréotypes antipathiques des uns envers les autres ?

Avant de procéder à des enquêtes pour comprendre la nature des représentations interethniques, nous construisons nos hypothèses de recherche à partir du postulat selon lequel les guerres civiles à répétition (1959, 1993, 1997, 1998,...) au Congo-Brazzaville prouvent que les programmes de l'ECMP enseignés à l'école congolaise n'ont pas produit l'homme au profil pacifique, tolérant, voué à l'unité nationale, respectueux du vivre ensemble et de la diversité.

1. Les représentations interethniques au Congo-Brazzaville seraient empreintes de stéréotypes antipathiques, et ne sont pas cordiales.
2. Le programme de l'ECMP et son contenu ne seraient pas de nature à favoriser l'émergence durable d'une culture de paix dans les représentations collectives des congolais.
3. L'orientation de l'ECMP ne prendrait pas en compte la connaissance de la diversité ethnique au Congo.

### 1. La Méthodologie

Les enquêtes par **entretiens** ont été effectuées de février à avril 2020 dans les milieux jeunes et adultes des quartiers du nord, du centre et du sud de Brazzaville, ville capitale où se répartissent et cohabitent tous les originaires de toutes les ethnies du Congo. Ces entretiens ont été menés sur les thématiques suivantes :

Tableau 1 : thématiques des entretiens avec les ethnies

Représentations	Représentations
1) des Mbochi sur les Kongo	9) des Téké sur les Lari
2) des Kuyu sur les Téké	10) des Kuni sur les Beembé
3) des ongom sur les Bakota	11) des Téké Alima sur les Lari
4) des Sundi sur les Lari	12) des Mbochi sur les Bangangulu
5) des Mbochi sur les Téké	13) des Lari sur les Beembé
6) des Téké sur les Mbochi	14) des Mbere sur les Kuyu
7) des Téké sur les Vili	15) des Mbochi sur les Likuba
8) des Koongo sur les Mbochi	16) des Beembé sur les Lari

Source : Enquête personnelle

La question posée aux jeunes et aux adultes identifiés comme originaires de l'ethnie juge(x) lors des entretiens était la suivante : Citez chacun 20 mots qui vous font penser à l'ethnie jugée (y), exemple : quels sont les 20 premiers mots qui vous font penser à l'ethnie Lari ?

Le détail de l'échantillon des enquêtés par ethnie est présenté dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : Échantillon de l'enquête

N°	Ethnie juge	Nombre de jeunes	Nombre d'adultes	Effectif total (des sujets)	Nombre de mots	Ethnie jugée(y)
1	Mbochi	20	20	40	400	Kongo
2	Kuyu	20	20	40	400	Teké
3	Ongom	20	20	40	400	Bokota
4	Sundi	20	20	40	400	Lari
5	Mbochi	20	20	40	400	Teké
6	Teké	20	20	40	400	Mbochi
7	Teké	20	20	40	400	Vili
8	Kongo	20	20	40	400	Mbochi
9	Teké	20	20	40	400	Lari
10	Kuni	20	20	40	400	Beembé
11	Teké Alima	20	20	40	400	Lari
12	Mbochi	20	20	40	400	Bangangulu
13	Lari	20	20	40	400	Beembé
14	Mberé	20	20	40	400	Kuyu
15	Mbochi	20	20	40	400	Likuba
16	Beembé	20	20	40	400	Lari
Total		320	320	640	6400	

Source : Enquête personnelle

Les réponses évoquées (mots) sont représentées dans un tableau de fréquence, assorti des aspects positifs et des aspects négatifs (L. V. Campenhouldt, 2017). Les enquêtes ont de façon fortuite été menées :

- 4 fois de suite sur l'ethnie Lari, jugée par les Sundi, les Teke, les Teke Alima et les Beembé. Ainsi, les opinions sur les Lari s'expriment en 1600 mots au lieu de 400 ;
- 2 fois de même sur l'ethnie Mbochi, jugée par les Teke et les Kongo en 800 mots au lieu de 400 ;
- 2 fois sur l'ethnie Teké, jugée par les Kuyu et les Mbochi en 800 mots au lieu de 400 ;
- 2 fois sur l'ethnie Beembé, jugée par les Kuni et les Lari en 800 mots au lieu de 400.

Cette disparité en nombre d'opinions relativise la portée de nos résultats et leur interprétation.

Pour analyser le niveau de pertinence des programmes de l'ECMP et comprendre si le contenu et l'orientation de l'ECMP ont un impact positif sur les représentations, et d'analyser l'orientation communautariste ou universaliste de l'ECMP, nous avons procédé à **l'analyse documentaire** de ces programmes et des différents travaux sur les pratiques de cet enseignement au Congo (P.Ngali Kouloubi, 2017 ; P. Owéli, 2016)

## 2. Résultats et Discussion

L'objet de notre travail est d'identifier et d'analyser la nature des représentations interethniques au Congo-Brazzaville à partir de 16 enquêtes d'opinions menées auprès de 640 sujets. Notre hypothèse de départ est que, les stéréotypes interethniques au Congo sont empreints d'antipathie et d'animosité réciproques.

Tableau 3 : Représentations interethniques au Congo (Stéréotypes positifs et négatifs en nombre de mots et en %)

N°	Ethnie jugée (y)	Opinions positives		Opinions négatives		Ethnie juge (x)
		Nbre de mots	%	Nbre de mots	%	
1	Kongo	72	18%	328	82%	Mbochi
2	Teke	56	14,14%	344	86%	Kuyu(Kouyou)
3	Bakota	124	31,5%	276	69%	Ongom
4	Lari	134	33,5%	266	66,5%	Sundi
5	Teke	18	29,5%	282	70,5%	Mbochi
6	Mbochi	128	32%	272	68%	Teke
7	Vili	108	27%	292	73%	Teke
8	Mbochi	28	7%	372	93%	Kongo
9	Lari	268	67%	132	33%	Teke
10	Beembe	76	19%	324	81%	Kuni
11	Lari	200	50%	200	50%	Teke-Alima
12	Bangangulu	136	34%	264	66%	Mbochi
13	Beembe	84	21%	316	79%	Lari
14	Kuyu	70	17,5%	330	82,5%	Mbere
15	Likuba	148	37%	252	64,5%	Mbochi
16	Lari	136	34%	264	66%	Beembe
TOTAL		1886	29,46	4514	70,53	

Source : enquête de sondage, Brazzaville, Ollombo, 2020.

Ce tableau nous montre que sur le corpus stéréotypique de 6400 mots exprimés (en deux pôles directionnels opposés : les complexes de traits positifs et les complexes des traits négatifs) en nombre de mots et en pourcentage se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 4 : Récapitulatif des représentations

Traits positifs		Traits négatifs	
Nbre de mots	%	Nbre de mots	%
1886	29,46%	4514	70,53%

Source : Enquête personnelle

Ce qui révèle la tendance lourde que les représentations interethniques au Congo-Brazzaville ne sont pas positives. Les perceptions identitaires entre les ethnies sont à dominante négatives (70,53).

### **2.1. La nature des stéréotypes.**

A travers l'analyse des mots énoncés par les sujets dans nos enquêtes sur les stéréotypes, il se dessine des figures de rhétorique teintées d'une forte implication affective.

Le langage ethnique s'illustre en paradoxes, en hyperboles, en métaphores et en récurrences. Les récurrences ou litanies du vocabulaire ethnique se traduisent par la pauvreté, la répétition, des mêmes défauts et des mêmes qualités dans toutes les ethnies : tribalistes, orgueilleux, hautains, arrogants, fanatiques, fétichistes, sorciers, criminels, assassins, impolis, voyous, sales, têtus, travailleurs, paresseux, égoïstes, sociables, accueillants, mangent mal, soulard, narcissique, etc...

Le caractère hyperbolique du langage ethnique s'explique par les excès. La tendance à diminuer ou à augmenter outre mesure des traits attribués aux autres. : très tribalistes, très paresseux, très criminels, très fétichistes, très travailleurs ...

Les mots employés pour qualifier les autres au Congo sont émaillés de métaphores exemple : les Kongo sont traités de "corbeaux " ; l'ethnie Lari est associée aux mots "ninja", "agip-recherche", "parisien"; les Mbochi associés à "ledza legnoua" ; les Béembe associés à "ngulu mako" ; les Bangagulu associés à "wa-yoh"

Par ailleurs, les opinions sur une même ethnie peuvent se montrer paradoxales : économe -dépensier, accueillant-indifférent, égoïste-gentil etc...

La nature des termes et expressions employés par les sujets démontre que la sémantique ethnique au Congo est à la fois caricaturale, grossière et sans pudeur. Les attributs associés aux autres ethnies frisent l'insulte, l'avilissement, le déni, la haine et la diabolisation. Cette sémantique traduit la forte charge d'émotivité des stéréotypes ethniques des uns envers les autres. Le jugement ethnique est avant tout émotionnel et non réfléchi. L'autre, le différend est culpabilisé et avili. Tout comme le racisme, la xénophobie ethnique primaire peut conduire à la pire des atrocités.

Certains termes grossiers ont pu être atténués et modérés dans ce texte pour leur donner une certaine convenance morale.

Ainsi, tribal, ou tribaliste a été remplacé par ethnocentriste; arrogant, orgueilleux, hautain par condescendant, sale par défaut de propreté, timide, peureux par complexé, violent

par inconciliant, intolérant, impoli par indécents, déterreur par sorcier, adore le sexe par érotomane; "fiérot" par narcissique, etc. ...

En langage ethnique chaque mot dégage (en qualité) une intensité positive ou négative. La nature des termes et expressions employés dans les stéréotypes révèlent que les représentations interethniques au Congo-Brazzaville sont négatives.

Tableau 5 : Mot à intensité positive maximum évoqué par une ethnie (mot-adhésion le plus fort)

Mot	Attribué à l'ethnie	Nbre de fréquences
Sociable	Mbochi	70/400

Source : Enquête personnelle

Tableau 6 : Mots à intensité négative maximum (mots-rejet les plus évoqués par une ethnie)

N°	Mots	Attribués à l'ethnie	Nbre de fréquences
1	Attaché au pouvoir	Mbochi	160/400
2	Criminel	Bakota	110/400

Source : Enquête personnelle

Tableau 7 : Stéréotypes à récurrence maximum (mots les plus employés par les ethnies)

N°	Mots	Nbre
1	Ethnocentriste (tribaliste)	448
2	Condescendant (orgueilleux, hautain)	397
3	Fétichistes, sorcellerie	290
4	Égoïste	172

Source : Enquête personnelle

Tableau 8 : Ethnies qui se sont attirées le plus d'attributs négatifs

N°	Ethnie	%
1	Mbochi	93%
2	Téké	86%
3	Kuyu	82%

Source : Enquête personnelle

Tableau 9 : Ethnies qui se sont attirées le plus d'attributs positifs

N°	Mots	%
1	Lari	93%
2	Likuba	37%

Source : Enquête personnelle

Tableau 10 : Mot négatif le plus employé par les 16 ethnies

N°	Mot	Nbre
1	Ethnocentriste	448

Source : Enquête personnelle

Tableau 11 : Mots positifs les plus employés par les 16 ethnies

N°	Mot	Nbre
1	Sociable	302
2	Travailleur	152

Source : Enquête personnelle

## 2.2. Traits caractéristiques des ethnies jugées

1- **Les Kongo** ou Bakongo, localisés dans le Pool sont jugés trop narcissiques, mais bons gestionnaires et travailleurs selon les Mbochi.

Le pôle d'intensité négative <sup>6</sup> des traits Kongo est marqué par le mot "criminel" désigné par les Mbochi.

2- **Les Téké**, localisés dans les Plateaux et le Pool, sont traités de « féticheurs », « complexés », « ethnocentristes » et « insalubres », mais « très travailleurs » et « bons tisserands » selon les Kuyu et les Mbochi. Le pôle d'intensité négative des traits Téké est marqué par les mots « insalubres », « assassins » employés par les Kuyu.

3- **Les Bakota**, localisés dans la Sangha à l'extrême nord du Congo sont jugés comme des « criminels » et des « narcissiques », mais « hospitaliers » et « gentils » selon les Ongom. Le pôle d'intensité négative des traits Bakota est marqué par le mot « criminel » désigné par les orgom.

4- **Les Lari**, localisés dans le Pool au sud du Congo sont traités de « vulgaires », « narcissiques », « ethnocentristes », « obstinés », « dominateurs » et « traîtres », mais « intelligents », « scolarisés », « entreprenants », « portés vers l'Europe » et « portés vers l'habillement » selon les Beembé, les Téké, et les Sundi. Le pôle d'intensité négative des traits Lari est marqué par le mot « déterreur » c'est-à-dire profaneur des tombes pour les pratiques de sorcellerie et de commerce des ossements des morts.

5- **Les Mbochi**, localisés dans la Cuvette et les Plateaux au centre du Congo sont perçus comme « trop attachés au pouvoir politique comme des « minoritaires », « criminels », « peu doués » (sans intelligence), mais « sociables », « ouverts » et « hospitaliers » selon les Téké et les Lari. Le pôle d'intensité négative des traits Mbochi est marqué par les expressions : « ils font leurs excréments dans l'eau », « ils ne sont pas intelligents » prononcées en milieu Lari.

6- **Les Vili**, localisés dans le Kouilou au sud-est du Congo sont jugés comme des « oisifs » des « mondains » et des « fétichistes », mais « hospitaliers » et de « polis » (civilisés) selon les Téké. Le pôle d'intensité négative des traits Vili est marqué par le mot « prostitué » « coureur de jupons », « souldard » et « méchant » par les Téké.

7- **Les Beembé**, localisés dans la Bouenza au sud sont jugés « violents », « criminels », « ethnocentristes », « inconciliables », et « égoïstes », mais « travailleurs », « courageux », « bons danseurs » et « appliqués dans les études » selon les Kuni et les Lari. Le pôle d'intensité négative des traits Béembe est marqué par les mots « criminels », « gourmands », « érotomanes ».

8- **Les Kuyu**, localisés dans la Cuvette sont jugés « violents », « assassins » et « provocateurs », mais « bons danseurs », « pécheurs », « courageux » et « travailleurs », par les Mbere. Le pôle d'intensité négative des traits Kuyu est marqué par les mots « assassins », « impudiques ».

9- **Les Likuba**, localisés dans la Cuvette sont traités de « narcissiques », « ethnocentristes » et « mauvais gestionnaires », mais « hospitaliers », « bons pécheurs » et « excellents connaisseurs de l'eau » par les Mbochi. Le pôle d'intensité négative des traits Likuba est marqué par les mots « sorciers », « criminels », « souldards ».

10- **Les Bangagulu**, localisés dans les Plateaux nord sont jugés « ethnocentristes », « narcissiques » et « escrocs » mais « aiment s'habiller » et se montrent « toujours rusés ». Le pôle d'intensité négative des traits Bangagulu est marqué par les termes « sorciers », « fétichistes », « escrocs ».

### 2.3. Les relations entre ethnies

Tableau 12 : Relations entre ethnies

N°	Ethnie jugée(y)	Admiration, compliments	Ethnocentrisme, rivalité	Ethnie juge (x)
1	Kongo	+	++++	Mbochi
2	Téké	+	++++	Kuyu
3	Bokota	++	+++	Ongom
4	Lari	++	+++	Sundi
5	Téké	+	++++	Mbochi
6	Mbochi	++	+++	Téké
7	Vili	+	++++	Téké
8	Mbochi		+++++	Kongo
9	Lari	++++	+	Téké
10	Beembé	+	++++	Kuni
11	Lari	++	+++	Téké Alima
12	Bangagulu	++	+++	Mbochi
13	Beembé	+	++++	Lari
14	Kuyu	+	++++	Mbééré
15	Likuba	++	+++	Mbochi
16	Lari	++	++	

		+ intensité positive des relations	+ intensité négative des relations	
--	--	------------------------------------	------------------------------------	--

Source : Enquête personnelle, Échelle : 5/400

La tendance lourde des relations entre les ethnies au Congo-Brazzaville est marquée par l'ethnocentrisme, la rivalité, l'hostilité et l'antipathie.

Cependant les relations d'admiration, de loyauté et de sympathie sont faiblement exprimées. La seule exception s'affiche dans l'intensité des sentiments d'admiration et de bienveillance des Teké à l'égard des Lari. En règle générale les relations interethniques au Congo sont marquées par les sentiments ethnocentristes, de rejet et d'animosité réciproque. Notre première hypothèse se trouve ainsi confirmée.

Tableau 13 : valeurs de référence des représentations interethniques au Congo

N°	Valeurs de références (acceptées)	Attitudes rejetées
1	Morale individuelle, de perfection	Pas intelligent, analphabète, peureux, grossier, sale, mal habillé, impoli, faible, chanvreur, escroc, souldard
2	Morale individuelle de tendance hédoniste	Mange mal (chat, criquets, Koko) cuisine peu raffinée, s'habille mal, avare, vie austère
3	Exhortation du travail, de l'effort, du courage	Paresseux, négligent, malhonnête, tourné vers le gain facile, corrompu, lâche, escroc, peureux, timide
4	Morale individuelle de solidarité et de partage	Egoïste, radin, inhospitalier, fermé
5	Exhortation du progrès, de la modernité et de la chrétienté	Archaïque, broussard, villageois, dépassé, sorcier, fétichiste, traditionaliste, superstitieux, rétrograde, païen, occultiste, magicien...
6	Exhortation de l'ethnie, de la famille	Insouciant, indifférent des siens, traître, dénonceur, irrespectueux, déloyal, individualiste, solitaire, inhabituel, particulier, indépendant, inutile aux siens, arrogant, renfermé, jaloux, ingrat, irresponsable
7	Exhortation de la paix et du vivre ensemble	Violent, criminel, intolérant, ethnocentriste (tribalisme) rebelle, têtu, fanatique, obstiné, injuste, haineux, séparatiste
8	Exhortation de la démocratie, de la justice, des libertés, des droits de l'homme et de l'alternance	Attaché au pouvoir, despotique, favoritisme, partial, népotisme, dictateur, arbitraire, inégalité sociale, pouvoir inconstitutionnel, pauvreté, misère du peuple
9	Exhortation du loyalisme	Hors la loi, coup d'État, milices armées, messianisme, rébellion armée, sectarisme, guerre civile

Source : Enquête personnelle

Les ethnies se réfèrent aux valeurs morales universelles de progrès, de paix et de libertés, elles s'approprient aussi les valeurs individuelles de perfection, de promotion de l'effort et de la vertu. Elles s'attribuent elles-mêmes ces valeurs en fonction desquelles elles jugent les autres ethnies. Les ethnies croient incarner ces valeurs morales et en être porteuses. Elles les dénie par contre aux autres ethnies jugées négatives. Cela prouve que toutes les ethnies malgré leurs stéréotypes haineux à l'endroit des autres ne restent pas à l'écart des idées universelles de progrès et de la démocratie. Elles ne sont pas aux antipodes des idées républicaines. On peut par une éducation patiente et appropriée les intégrer à l'idéal républicain de progrès et d'unité nationale. Si à première vue, les ethnies sont des îlots de refuges identitaires où l'on sème haine, colère et opprobre à l'endroit de l'autre, du différent, la tâche revient aux élites tribales et à l'école, d'ouvrir les peuples ethniques à l'idéal républicain.

#### **2.4. L'enseignement de l'ECMP**

Quant à la question de savoir si l'enseignement de l'ECMP au Congo a-t-il favorisé l'émergence durable d'une culture de paix dans les représentations collectives ? D'une part, les résultats de l'enquête présentés au tableau n°4 et les sombres représentations des traits attribués par les uns aux autres montrent que l'enseignement de l'ECMP n'a pas encore atteint les objectifs poursuivis. D'autre part, les études menées par Ngali Koulobi (2017) sur « *les difficultés éprouvées par les enseignants en ECMP au cycle de fixation dans la circonscription scolaire de Djiri* » concluent que les maîtres et les superviseurs ne sont pas formés dans cet enseignement. En outre, le manque des documents, les mauvaises pratiques enseignantes dans cette discipline qui n'est pas évaluée à l'école, la négligence et le manque d'intérêt pour l'ECMP ne peuvent pas favoriser la réalisation des buts poursuivis par l'ECMP. Les conclusions de l'étude de P.Owéli (2016) sur « *l'enseignement de l'éducation civique et morale dans la formation du nouveau citoyen au Congo-Brazzaville* » révèlent les mêmes difficultés observées par Ngali Koulobi. Owéli constate les dysfonctionnements et les disparités au niveau des pôles de décisions sur la politique gouvernementale de l'ECMP au Congo. Tout cela démontre que les objectifs et les pratiques pédagogiques de l'ECMP au Congo ne sont pas de nature à favoriser l'émergence durable d'une culture de paix dans les représentations collectives. Notre deuxième hypothèse se trouve ainsi confirmée.

#### **2.5. L'orientation du programme de l'ECMP**

A la question de savoir si l'orientation poursuivie par le programme de l'ECMP prend-il en compte la sensibilisation de l'enfant au pluralisme culturel et à la diversité ethnique,

l'analyse des textes fondateurs de la République du Congo : la constitution, l'hymne national, la charte de l'unité nationale, la charte des droits de l'homme et des libertés révèle que l'unité nationale est la valeur essentielle prônée comme idéal moral et politique. La constitution et la charte des droits de l'homme et des libertés s'approprient l'héritage universel des droits de l'homme et de l'égalité entre les hommes. Ces affirmations théoriques clarifient l'orientation universaliste de l'ECMP au Congo. Les programmes de l'ECMP s'articulent autour de la promotion de la culture de paix, des règles de la vie démocratique, de l'importance du travail et de la connaissance des institutions de l'État. En un mot, la seule orientation universaliste de se conformer aux valeurs universelles, légitimes l'enseignement de l'ECMP. Aucune attention n'est prêtée à la compréhension, par l'enfant du pluralisme ethnique. La troisième hypothèse de ce travail se trouve elle aussi confirmée.

## 2.6. Discussion

Au terme de ce travail, nous retenons que l'ethnie demeure une catégorie anthropologique dont la nature et les fonctions doivent faire l'objet des recherches approfondies en sciences de l'éducation. Les sciences de l'éducation dont l'une des finalités est d'œuvrer par l'éducation au respect mutuel, à la tolérance et à la coexistence pacifique entre les peuples. Au regard du cadre théorique, des questions de recherche et des résultats de ces enquêtes sur les représentations interethniques au Congo, nous retenons que la nature des ethnies se caractérise par le déni, la haine, la diabolisation de l'autre, du différent. Le pourcentage 70.53% des traits négatifs attribués aux autres ethnies, et la forte intensité négative des mots désignant les autres, révèle la lourde tendance que les représentations interethniques au Congo ne sont pas positives. Ces résultats confirment notre première hypothèse d'une part et prouvent que l'enseignement de l'ECMP n'a pas favorisé l'émergence d'une conscience nationale d'unité des congolais. La conscience d'appartenir à une seule nation est presque nulle dans les représentations collectives d'autre part (deuxième hypothèse). L'orientation de l'ECMP est uniquement universaliste (troisième hypothèse).

Au plan théorique, ces résultats donnent de la pertinence à la théorie de l'ethnie de Ngoïe-Ngalla, selon laquelle l'ethnie est par nature un espace de haine, d'intolérance, de violence latente et de xénophobie.

De même, les mots- rejet à forte intensité négative attribués à l'ethnie Mbochi au pouvoir depuis une cinquantaine d'années au Congo démontrent à juste titre que la stéréotypie ethnique très négative reste historiquement et politiquement conditionnée comme l'affirme

Obenga. L'embrasement interethnique est suscité par les politiques et non par les ethnies elles-mêmes.

Les valeurs de référence de la stéréotypie positive exprimées à 29.46% par les ethnies au Congo n'annulent pas l'espoir, la possibilité d'une éducation patiente des ethnies à l'idéal républicain. Toute éducation républicaine au vivre ensemble doit osciller (faire l'équilibre) entre l'éducation à la diversité ethnique (connaissance des ethnies) et les idéaux d'unité (ouverture au monde).

## 2.7. Les suggestions

1- Lever le tabou qui pèse sur la question des ethnies à l'école, dans les médias et dans la sphère politique ; reconnaître l'existence des ethnies avec leurs traits positifs et leurs défauts ;

2- Clarifier la vision gouvernementale de l'éducation interculturelle au Congo ;

3- Former le corps enseignant du primaire et du secondaire à l'éducation interculturelle comme un des fondements de l'ECMP ;

4- Amorcer et approfondir la réflexion sur la prise en compte des particularismes ethniques ; instituer des cadres de réflexion sur l'éducation interculturelle ;

5- Élaborer des curricula sur l'éducation interculturelle ;

6- Harmoniser au sommet les centres d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'ECMP au Congo.

7- Envisager à long terme l'intégration de la jeunesse à la civilisation technologique comme paradigme du dépassement, du repli identitaire des ethnies ;

8- Revisiter les programmes de l'ECMP au primaire, au secondaire et à l'université ;

9- Prendre en compte des notions d'ethnies dans les programmes d'ECMP ;

10- Évaluer cette discipline parmi les autres à partir du primaire jusqu'à l'université ;

11- Déconstruire les attitudes de repli identitaire par l'enseignement des thématiques suivantes :

- **au primaire**

- Les voisinages et les éloignements géographiques et linguistiques ;

- Les disparités et les différences ethniques : les modes alimentaires, les pratiques culturelles, de pêche, de chasse, les modes vestimentaires traditionnels, les étalons de beauté ;

- Les chansons ethniques ;

- Organisation des colonies de vacances interdépartementales.

- **au secondaire**

- La diversité culturelle, culinaire, de mode de vie, de structuration familiale, les danses, les contes et devinettes, systèmes de filiation, systèmes de parenté, les différents mariages, les étalons de beauté ;
- Les compétitions sportives interdépartementales comme forme de brassage ;
- L'organisation des colonies de vacances interdépartementales ;
- L'ethnie comme facteur d'antivaleurs ;
- L'identité ethnique ou tribale comme obstacle à la construction de l'identité nationale ;
- Les lieux d'expression de l'identité tribale (l'administration, les partis politiques, l'école, les associations, l'église...)
- Le langage et les stéréotypes interethniques au Congo ;
- Les conflits d'origine communautariste dans l'histoire (cas du génocide juif, cas du génocide arménien, cas du génocide tutsi, cas du génocide en Yougoslavie, cas de la Birmanie, les guerres civiles en Afrique noire, Soudan, Congo-Brazzaville, RDC,...)
- La laïcité comme principe de tolérance et du vivre ensemble ;
- Le dialogue et les autres formes de prévention des conflits ;
- Les sociétés multiculturelles : les USA, l'Afrique du sud, l'Inde, la France ;
- Le métissage culturel et les discriminations positives ;
  - *à l'ENI et à l'ENS*
- Former les enseignants de l'ECMP parmi les professeurs d'histoire et de philosophie à ce programme du primaire et du secondaire.
  - *Dans les facultés*
- Former les journalistes, les philosophes, les sociologues, les économistes et administrateurs au programme de l'ECMP.

## Conclusion

Au terme de cette recherche, on peut conclure que les relations entre les ethnies au Congo-Brazzaville sont marquées par les sentiments ethnocentristes de rejet et d'animosité réciproque. Chaque ethnie s'attribue elle-même des valeurs morales en fonction desquelles elle juge les autres de négatives. Malgré les stéréotypes haineux à l'endroit des autres, les ethnies ne restent pas à l'écart des idées universelles de progrès et de démocratie. On peut par une éducation patiente et appropriée les intégrer progressivement à l'idéal républicain de progrès et d'unité. Les programmes de l'ECMP doivent être revisités et enseignés au primaire, au collège et dans les écoles de formation des enseignants, selon des thématiques plus pertinentes qui intègrent à la fois l'enseignement du pluralisme ethnique et l'ouverture aux

valeurs républicaines. Tel est l'un des défis actuels des sciences de l'éducation face à cette problématique de la montée des tensions ethniques dans le monde.

### Référence bibliographique

BALANDIER Georges, 1955, *Sociologie des Brazzavilles noires*, Paris, Colin.

BARDIN Laurence, 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BELLANGER Manon, 2017, Éducation interculturelle et intérêt commun, *in ressources*, 18, p. 92-100.

CAMPENHOUDT Luc Van, MARQUET Jacques, QUIVY Raymond, 2017, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5<sup>e</sup> édition, Dunod.

KERZIL Jennifer, 2002, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », *Carrefours de l'éducation*, 14, p.120-159.

KLOTCHKOFF Jean Claude, 1987, *Le Congo aujourd'hui*, Jeune Afrique.

LAMARRE Jean-Marc, 2019, « L'éducation interculturelle : une éducation aux frontières », *Recherches en éducation*, 36, p. 63-70.

MEUNIER Olivier, 2008, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *socio-logos*, 3, p.1-16.

NGOÏE – NGALLA Dominique, 2003, *Le retour des ethnies quel État pour l'Afrique*, Bajag – Meri.

NGOÏE – NGALLA Dominique, 1999, *Congo-Brazzaville. Le retour des ethnies. La violence identitaire*, Abidjan, Imprimerie Multiprint.

OBENGA Théophile, 1998, *l'histoire sanglante du Congo-Brazzaville, 1959 – 1997. Diagnostic d'une mentalité politique africaine*, Présence Africaine, Harmattan.

OUELLET Fernand, 2002, « Éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans l'adversité des conceptions », *Vei Enjeux*, 129, p.146-167.

OUELLET Fernand, 1991, *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maitres*, Harmattan.

OUELLET Fernand, 2000, « La formation interculturelle concerne-t-elle des écoles des milieux peu diversifiés ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), p. 375–406.

PRETCEILLE Martine, 2011, « La pédagogie interculturelle : Entre le multiculturalisme et universalisme », *Lingvarvm Arena*, 2, p. 91-101.

UNESCO, 2006, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'Éducation interculturelle*, Paris.

# **L'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou**

Guy MOUSSAVOU, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [guy.moussavou@gmail.com](mailto:guy.moussavou@gmail.com)

## **Résumé**

Notre recherche a pour objectif d'analyser l'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou. La population cible était composée de tous les enseignants, des encadreurs et des directeurs des écoles publiques de Madibou. Le questionnaire, l'analyse documentaire et l'entretien nous ont servi d'instruments de collecte de données. L'examen critique des avis des sujets de notre échantillon a permis de comprendre que le recours aux techniques d'animation pour faire la classe ne se limite qu'à une application théorique de cette technique d'enseignement dans des fiches de préparation pédagogique. Pour faire la classe, les procédures contenues dans ces fiches de préparation pédagogique ne se retrouvent pas dans la pratique effective de la classe. La raison évoquée est que, n'ayant pas été formés à cette pratique, les enseignants ne maîtrisent pas les techniques d'animation proposées par l'institution officielle. Cette analyse de la situation nous a amenés à proposer de nouveaux schémas d'actions qui participeront à la mise en place d'un protocole opératoire et efficace de formation des formateurs à l'animation.

**Mots-clés** : faire la classe, techniques d'animation, pédagogie non directive, dynamique de groupe.

## **Abstract**

Our research aims to analyze the use of animation techniques to make the classroom. The target population consisted of all teachers, coaches and directors of Madibou public schools. The questionnaire, the literature review and the interview served as instruments for data collection. The critical examination of the opinions of the subjects of our sample made it possible to understand that the use of techniques of animation to make the class is limited only to a theoretical application of this technique of teaching in sheets of pedagogical preparation. To do the class, the procedures contained in these teacher preparation sheets are not reflected in the actual practice of the class. Because, having not been trained in this practice, teachers do not master the animation techniques proposed by the official institution. This analysis of the situation led us to propose new schemes of actions that will participate in the implementation of an operational protocol and effective training of trainers in animation.

**Keywords**: classroom, animation techniques, non-directive pedagogy, group dynamics.

## Introduction

La pédagogie est une science évolutive. Des pédagogies traditionnelles caractérisées par la relation de contrainte, une somme de connaissances et un enseignement dogmatique, on est passé à des pédagogies nouvelles. Parmi ces pédagogies anciennes, figure en bonne place l'enseignement magistral où l'exposé reste la technique d'enseignement la plus utilisée, malgré les nombreuses réformes du système éducatif.

Dans cette approche du cours magistral, l'enseignant a le monopole du savoir : il le transmet directement à des apprenants qui, passivement, le reçoivent, l'assimilent et l'intègrent. Dans ce cas, on peut supposer qu'il n'y a pas véritablement appropriation du savoir, car, comme le soulignent F. Raynal et A. Rieunier (1997), il y a une soumission de l'élève au contenu qui lui est proposé. Or, les pédagogies actuelles nous enseignent plutôt que, pour qu'il y ait appropriation du savoir, un enseignement doit être centré sur les apprenants. Ces pédagogies nouvelles dites actives, « sont basées sur l'activité propre de l'enfant, sa spécificité propre, son intérêt » (F. Raynal et A. Rieunier, 1997).

Définissant la pédagogie comme « toute action d'une personne destinée à favoriser l'apprentissage chez autrui », les recherches récentes en éducation et formation nous proposent d'autres outils qui nous permettent d'atteindre plus efficacement les objectifs d'apprentissage. Ces techniques sont dites participatives et ont pour particularité de favoriser la participation active des élèves à la construction de leur savoir. Parmi ces outils, les instructions officielles (I .O) soulignent qu'on peut recourir à des techniques d'enseignement-apprentissage que nous nommons techniques d'animation en référence à leur pratique effective dans la formation d'adultes.

Il paraît donc important de souligner que pour impliquer les apprenants dans leurs apprentissages, on a recours à ces techniques d'animation comme souligné plus haut dans les instructions officielles, et qui, comme le souligne H. Lenoir (2014), ont leurs principes. Ces principes, selon P. Meirieu (2004), fixent les finalités de l'école et donnent sens à l'action quotidienne.

Pourtant, malgré cette injonction de l'institution officielle de recourir à ces nouveaux outils pour faire la classe, ces techniques d'animation sont méconnues et ne sont presque pas utilisées par les enseignants conformément aux instructions officielles. C'est ainsi que pour comprendre la pratique des techniques d'animation par les enseignants, nous avons axé notre travail de recherche sur l'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou.

L'intérêt de mener cette recherche réside dans le fait d'analyser la pratique effective des techniques d'animation conformément aux instructions officielles et offrir un outil qui permette de faire face aux difficultés qu'éprouvent les enseignants dans l'utilisation de ces techniques d'animation pour faire la classe.

Comme toute recherche et suite à notre problématique, nous avons élaboré notre question de recherche de la manière suivante :

Comment les enseignants utilisent-ils les techniques d'animation pour faire la classe ?

De cette question principale découlent deux questions secondaires suivantes :

1. Quel est le degré de maîtrise par les enseignants des techniques d'animation pour faire la classe ?
2. A quoi est imputable le manque d'utilisation des techniques d'animation par les enseignants ?

La question principale de recherche nous a amenés à formuler l'hypothèse générale suivante :

L'utilisation des techniques d'animation par les enseignants pour faire la classe n'est pas conforme aux instructions officielles.

De cette hypothèse générale découlent deux hypothèses opérationnelles.

Hypothèses opérationnelles :

1. Les enseignants ne maîtrisent pas les techniques d'animation pour faire la classe.
2. Le manque d'utilisation des techniques d'animation par les enseignants est imputable au manque de formation spécifique.

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont les suivants :

Objectif général : Analyser l'utilisation effective des techniques d'animation pour faire la classe dans les écoles publiques de Madibou ;

Objectifs secondaires :

1. identifier les techniques d'animation appliquées au niveau du primaire ;
2. déceler les difficultés qu'éprouvent les enseignants dans l'utilisation des techniques d'animation en vue de les aider à améliorer leur pratique sur cette notion ;
3. proposer un schéma d'exploitation des techniques d'animation de la classe en vue de rendre les enseignants performants dans le processus enseignement/apprentissage.

Pour vérifier les hypothèses de notre recherche, nous avons eu recours à un travail de méthodologie qui a consisté en une enquête par questionnaire auprès des enseignants pour recueillir leur avis sur l'utilisation effective des techniques d'animation pour faire la classe.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Échantillon

Pour les besoins de notre recherche, nous n'avons pas utilisé une technique d'échantillonnage. La population dans ce cas devient l'échantillon. Il y a reconduction tacite de la population dans l'échantillon c'est-à-dire deux (2) inspecteurs (ICCS, ICAP) dont une (1) femme, un (1) conseiller pédagogique principal, deux (2) directeurs d'école, quinze (15) enseignants actifs, dont treize (13) femmes.

### 1.2. Instrument de collecte de données

Pour être conformes à la manière dont sont étudiés les faits sociaux, comme le souligne M. Grawitz (2002), nous avons retenu trois instruments de collecte des données à savoir :

- ✓ le questionnaire ;
- ✓ l'analyse documentaire ;
- ✓ l'entretien.

Tableau 1 : Synthèse sur les instruments de collectes de données

N°	Instruments utilisés	Objectifs	Sujets concernés	Échantillon
1	Questionnaire	Recueillir des informations relatives à l'utilisation des techniques d'animation	Enseignants actifs et encadreurs pédagogiques	20
2	Analyse documentaire	Recueillir des informations fiables relatives à l'utilisation des techniques d'animation	Documents des enseignants actifs et encadreurs pédagogiques	20
3	Entretien	Recueillir des informations relatives à l'utilisation des techniques d'animation	Directrice de l'ENI	1

Source : notre recherche mai 2018

## 2. Résultats et Discussion

### 2.1. Résultats du questionnaire

#### 2.1.1. Résultats du questionnaire adressé aux encadreurs

Le questionnaire adressé aux encadreurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques principaux et directeurs) a montré que les techniques d'animation ne sont pas un contenu privilégié, elles sont reléguées au second plan. Nous avons obtenu les pourcentages de 40% et 20% des encadreurs ne disposant pas de grille d'observation et qui viennent confirmer ce constat.

Les encadreurs de cette circonscription n'ont presque pas organisé de formation à l'endroit des enseignants. Ils n'ont non plus organisé des visites de suivi ou d'encadrement ces dernières années sur les techniques d'animation. En réalité, les enseignants sont abandonnés à eux-mêmes. Pour sortir de cette situation, ces encadreurs pédagogiques envisagent plusieurs solutions parmi lesquelles on peut noter l'organisation des séances de formation et des leçons d'essai, ainsi qu'une documentation diversifiée sur les techniques d'animation, car, au sens de J.-C. Gillet et J.-P. Augustin (2000), l'animation professionnelle permet la médiation, la relance et favorise la vie sociale

### **2.1.2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants**

Le questionnaire adressé aux enseignants actifs sur l'utilisation des techniques d'animation a révélé que : ces enseignants n'ont jamais reçu, de la part de l'équipe d'encadrement pédagogique de la circonscription scolaire de Madibou, une formation sur l'utilisation des techniques d'animation. Le taux élevé des réponses négatives (86,66%) à cette question vient corroborer cette absence de formation. La presque totalité des enseignants connaissent les techniques d'animation, mais leur appréciation demeure mitigée : nous citerons pour exemple le taux de 46,66% où des enseignants jugent que le degré d'adaptation des techniques d'animation selon les niveaux est mauvais. Toutefois, malgré cette absence de formation et la conformité de l'utilisation des techniques d'animation aux instructions officielles, les enseignants utilisent majoritairement le brainstorming, l'exploitation des supports iconographiques, le jeu de rôles, au détriment de la panoplie des autres techniques d'animation parfois plus adaptées d'un contenu à un autre. Pour les enseignants, il est nécessaire d'améliorer leurs pratiques sur l'utilisation des techniques d'animation.

### **2.2. Résultats de l'analyse documentaire**

Cet instrument de collecte de données a consisté à consulter et analyser :

- ✓ les documents pédagogiques des enseignants, dont les fiches de préparation ;
- ✓ les programmes et les plannings annuels 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018 des superviseurs pédagogiques et des directeurs d'écoles, afin de vérifier la

fiabilité des opinions des enquêtes sur la réalisation, l'utilisation et l'existence des techniques d'animation sur les fiches.

### **Des fiches de préparation**

Les fiches de préparation ont été consultées pour vérifier la validité des opinions des enseignants sur les questions relatives au nombre de techniques d'animation utilisées.

### **Des programmes et des plannings annuels**

Les programmes et les plannings annuels ont été consultés pour vérifier la validité des opinions des encadreurs sur les questions relatives à l'organisation des séances pédagogiques.

Au sujet du nombre des techniques d'animation utilisées, c'est le brainstorming qui est la technique d'animation la plus utilisée par les enseignants. S'agissant de l'organisation des séances, nous n'avons pas décelé des activités liées à l'utilisation des techniques d'animation. En somme, les enseignants utilisent le plus souvent le brainstorming parce qu'ils ne sont plus formés ces dernières années sur les autres techniques d'animation.

## **2.3. Résultats de l'entretien**

La plupart des enseignants ont tenu des classes allant du CP1 au CM2. Ils ont tous déjà avoir entendu parler des techniques d'animation. Ils soulignent que ces techniques d'animation sont plus enseignées dans des écoles en pédagogie spéciale, mais que les enseignants ne mettent pas l'accent sur les techniques d'animation, car eux-mêmes n'ont pas reçu une formation requise pour enseigner convenablement ces techniques. Ils suggèrent que les techniques d'animation, permettant de créer une ambiance favorable dans une salle de classe, les enseignants doivent être vite recyclés sur cette technique qui contribue largement aux situations d'enseignement/apprentissage.

## **2.4. Interprétation des résultats**

Notre souci initial consistait à savoir, comment les enseignants des écoles NKOUKA BOUSSOUMBOU utilisent-ils les techniques d'animation pour faire la classe ?

Le répertoire des techniques d'animation utilisé dans le système éducatif congolais fait état de sept (07) techniques d'animation. Est-ce à dire que ce répertoire est officiel ou découle-t-il du travail de sensibilisation fait par les encadreurs ? Quelles sont les instructions officielles à propos des techniques d'animation pour faire la classe ?

Puisque le Congo entend fermement s'inscrire dans la dynamique de ce qui peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation, il exploite et intègre dans le code d'encadrement pédagogique, les recommandations et résolutions pertinentes issues des

différents conseils nationaux de l'éducation. Le conseil national de l'éducation peut être perçu comme un lieu de mutualisation des fruits de la recherche permettant de professionnaliser les enseignants et les superviseurs. Dans ce sens, le projet d'appui à l'éducation de base 2 (PRAEBASE) avait conçu un ' ' syllabus ' ' sur le renforcement des capacités des inspecteurs et conseillers pédagogiques ; son contenu se veut être une réponse aux angoisses et difficultés des acteurs de terrain pour faire la classe, son contenu participe ou tient lieu d'instructions officielles sur l'utilisation des techniques d'animation.

Le répertoire des sept (07) techniques d'animation évoqué ci-dessus est donc une sélection proposée par le PRAEBASE qui se proposait de contribuer à l'amélioration des pratiques des enseignements.

La question qui demeure pendante est : *Comment les enseignants utilisent –ils les techniques d'animation mises à leur disposition ?*

Pour répondre à cette question centrale, nous allons structurer notre interprétation selon quatre (04) axes.

- ✓ Axe n°1 : Connaissance des techniques d'animation
- ✓ Axe n° 2 : Utilisation des techniques d'animation
- ✓ Axe n°3 : Le suivi et l'encadrement sur les techniques d'animation.
- ✓ Axe n°4 : Les perspectives

#### **Axe n° 1 : De la connaissance des techniques d'animation.**

Selon un philosophe ; ' ' toute connaissance est une co-connaissance ' ' c'est-à-dire que toute connaissance doit infléchir la personne qui acquiert l'information. En d'autres termes, toute connaissance est porteuse d'une information qui doit former ou transformer son acquéreur. L'analyse des réponses de la population cible montre que les enseignants et leurs encadreurs ont une certaine connaissance des techniques d'animation puisqu'ils les utilisent. Quel est alors le niveau ou la qualité de cette connaissance ?

À travers les réponses enregistrées au niveau de l'échantillon, que ce soit au niveau des enseignants qu'au niveau des superviseurs/ encadreurs, ils ont une certaine connaissance des techniques d'animation. Pourtant, les encadreurs qui ont la responsabilité de former les enseignants sont censés maîtriser ces techniques d'animation. Malheureusement, le constat général est que leur travail de sensibilisation et de formation à l'utilisation de ces techniques d'animation est approximatif. Leur appréciation sur l'impact de ces techniques dans la conduite de la classe paraît hasardeuse, sommaire, et leur connaissance des techniques d'animation est foncièrement théorique. Pourtant, il est connu qu'une connaissance réelle

aurait permis de sélectionner des techniques appropriées et adaptées au niveau de la population cible. Ici, il apparaît que les techniques d'animation pour faire la classe utilisées par les enseignants du primaire ne sont pas forcément identiques à celles qu'utilisent les encadreurs et les superviseurs. Les résultats ont révélé la présence des techniques telles que :

le Philips 6 x 6 ; le Panel et le brainstorming sur la liste des sept (07) techniques d'animation proposées par le PRAEBASE.

En faisant ici une lecture des caractéristiques et des objectifs de ces techniques telles que décrites par A. De Peretti et al. (1994), il apparaît que la connaissance livresque ou informationnelle de ces techniques ne suffit pas pour convertir les maîtres et même les encadreurs eux-mêmes en véritables patriciens. Ainsi, les techniques d'animation sont délicates, elles ont des objectifs spécifiques précis et exigent une formation très fine ; les caractéristiques de ces techniques ne sont pas compatibles avec les caractéristiques de l'école primaire et la façon dont les classes sont équipées. On peut aussi noter une formation initiale des enseignants qui n'est pas en phase avec l'utilisation de ces techniques.

#### **Axe n°2 : De l'utilisation des techniques d'animation de la classe.**

Sur cet axe, les enseignants interrogés n'ont pas les mêmes aptitudes sur l'utilisation des techniques d'animation. Cependant, 80% utilisent le brainstorming parce qu'ils jugent cette technique plus facile, pendant que les 20% restants trouvent le "débat" compliqué et avouent ne pas connaître "le panel discussion".

À propos de l'utilisation du brainstorming ou le Philips 6 x 6, les propos des encadreurs montrent qu'ils ne sont pas unanimes sur l'appropriation et l'adaptation des techniques d'animation. Le corps des encadreurs est composé des CPP, des ICAP, des IEP et des directeurs de l'école. La plupart d'entre eux sont sortis de l'ENS où ils ont été sensibilisés à l'animation pédagogique. Malgré cette sensibilisation, 40 % des CPP et les IEP se lancent dans l'exercice qui consiste à organiser des actions de formation en faveur des maîtres, les 60% restants s'y abstiennent, faute de maîtrise dans l'utilisation de ces techniques d'animation. Ainsi, de par cette simple sensibilisation, les enseignants et leurs encadreurs sont au même niveau et n'ont qu'une simple connaissance théorique et livresque des techniques d'animation, ils n'en ont véritablement pas la maîtrise. C'est dans ce sens que ces deux publics ont appelé à l'organisation des séances de formation sur l'utilisation des techniques d'animation. Lorsque les enseignants se plaignent et que les encadreurs eux-mêmes avouent n'avoir pris aucune initiative, ils recourent tous aux méthodes traditionnelles pourtant décriées. Pourtant, selon M. Develay (2004), lorsque l'enseignant envisage une situation

d'enseignement il se donne pour fin que ses élèves apprennent ; ce qui fait dire à P. Pelpel (1993) que les enseignants doivent trouver les moyens de faire des choix dans les méthodes pédagogiques, et de choisir les techniques adaptées à la matière qu'ils enseignent.

Un autre fait à souligner est que pour la plupart d'entre eux, ils n'ont pas été formés à l'École Normale d'Instituteurs (ENI). Le nombre important d'enseignants volontaires ou bénévoles justifierait l'absence de formation initiale. Au niveau des encadreurs, leur passage à l'École Normale Supérieure (ENS) n'a servi qu'à les documenter sur les techniques d'animation, mais pas à leur pratique effective.

### **Axe n°3 : Le suivi et l'encadrement sur les techniques d'animation.**

Le suivi et l'encadrement des pratiques pédagogiques sont institués par les instructions officielles (IO). Ces IO stipulent que le suivi de l'activité et de la relation éducative incombe particulièrement au directeur d'école, au conseiller pédagogique et à l'inspecteur. Ces trois encadreurs doivent regarder de près et observer de près les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves. Ils doivent être capables de répondre aux questions suivantes :

- ✓ nos maîtres sont-ils capables de faciliter l'apprentissage des élèves ?
- ✓ Quelles méthodes et techniques utilisent-ils ?
- ✓ Quels problèmes rencontrent-ils dans l'animation et la conduite de leur groupe-classe ?
- ✓ Comment les aider à surmonter ces difficultés ?

Les réponses apportées à toutes ces questions conditionnent le suivi et l'encadrement pédagogique qui prennent donc pour fonctions la régulation, l'harmonisation et le soutien de l'acte éducatif. Ainsi les activités de suivi et d'encadrement participent à la formation des maîtres. Au sens de C. Parmentier (2012), ces activités ne peuvent être efficaces qu'en se nourrissant des étapes suivantes :

- ✓ prévoir et analyser des besoins ;
- ✓ construire des actions en fonction d'un plan ;
- ✓ puis réaliser et enfin évaluer.

Pour cet auteur, il s'agit là d'une démarche globale renvoyant à l'ingénierie de formation permettant l'élaboration du plan de formation à partir d'un enchaînement d'étapes, devant se dérouler dans de meilleures conditions possibles tenant compte de l'ensemble des acteurs en présence, pour que ce plan soit mis en place, qu'il soit suivi puis évalué.

Or, il apparaît que cette démarche n'est pas effective dans les pratiques de suivi et d'encadrement concernant les techniques d'animation pour faire la classe. Pour les

encadreurs, les raisons évoquées sont dues à une négligence apparaissant pour 60% d'entre eux, au manque de formation et à l'absence de documentation nécessaire à ces techniques d'animation pour 40%.

D'autres raisons évoquées sur les difficultés de suivi et d'encadrement sont liées à la non-maîtrise de ces techniques pour 40% d'encadreurs et au non-respect des étapes du déroulement des techniques d'animation pour 60% d'entre eux.

Sur ces carences, C. Parmentier (2012), stipule que la solution est à trouver dans la mise en place d'une inspection qui favorise le dialogue et les échanges réciproques, en faisant le point sur l'enseignement des maîtres, sur les compétences professionnelles individuelles et collectives mobilisées, et en tenant compte des moments de constats, des moments de compréhension et de perspectives, ainsi que des moments d'élaboration de perspectives. Pour cet auteur, agir ainsi, c'est s'inscrire dans une démarche d'ingénierie de formation qualifiante. Face aux difficultés évoquées par les enseignants et les encadreurs pédagogiques, des perspectives suivantes ont été émises.

#### **Axe n° 4 : Les perspectives**

Ces perspectives sont émises sur la base du déroulement de l'activité d'encadrement. Ainsi, face à l'action professionnelle des enseignants, les encadreurs pédagogiques font le constat, posent des questions et s'informent pour comprendre afin de réguler l'action professionnelle des enseignants, par l'observation, l'analyse et l'entretien, ils obtiennent des données objectives, des exploitations et déduisent des approches de solutions.

Toutes ces actions des encadreurs sont déclinées dans le tableau ci-après :

Tableau 2 : Déroulement de l'activité d'un encadreur

1. L'encadreur fait quoi ?	Il constate, s'informe pour comprendre.	
2. Pourquoi ?	Faire le suivi, le soutien, l'encadrement et le contrôle.	
3. Comment ?	Visite de classe, inspection d'école.	
4. Finalités pour :	Le directeur d'école	Affiner le management
	Le maître	Favoriser l'efficacité/ l'efficacités pédagogique. Améliorer les rendements scolaires

Source : notre recherche mai 2018

Les perspectives dans la posture de l'encadreur au sens de P. Besnard et B. Lietard (2001) à une analyse sociopédagogique consistant à prévenir ce qu'il fera à partir du constat, c'est-à-dire l'observation des faits sur le terrain : l'école ou la classe.

La compréhension et les échanges lui permettent de se faire une idée objective sur les compétences du directeur ou du maître (leurs forces et faiblesses). Enfin l'élaboration de perspectives se traduit concrètement par le montage d'un plan de travail : programme et planning d'activités. Ces perspectives induisent donc de nouveaux schémas d'action qui participent à la mise en place d'un nouveau protocole de formation des formateurs à l'animation. Ce protocole permettra de comprendre que l'utilisation des techniques d'animation doit obéir et s'adapter à la diversité de situations et de besoins d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les enseignants acquerront la capacité d'analyse et de compréhension de différents modèles qui, sur le terrain professionnel, se croisent, s'enchevêtrent, s'opposent ou s'allient.

Au sens de M. Bolle de Bal (2000), les encadreurs pédagogiques et les enseignants sont des animateurs nouveaux, au sens de ceux qui sont des stratèges capables de combiner, c'est-à-dire de réunir, de calculer, d'organiser, y compris des combines, et donc des professionnels de l'animation qui doivent aborder leur territoire comme un espace où se confrontent des acteurs dont les logiques d'action se jouent dans un réseau de contraintes et de ressources. La nature de l'école primaire, la spécificité de son public et de ses animateurs, la qualité et les exigences de ses multiples programmes d'enseignement, sont des paramètres qui doivent être pris en compte dans la formation de l'animateur de type nouveau dont la capacité stratégique exige la polyvalence.

## **Conclusion**

Le recours aux techniques d'animation participe à l'amélioration de la qualité de l'enseignant pour faire la classe. La question posée dans cet article consistait à savoir comment les enseignants utilisent les techniques d'animation pour faire la classe. Sur la base de l'hypothèse que les enseignants ne maîtrisent pas les techniques d'animation pour faire la classe et que le manque d'utilisation des techniques d'animation par les enseignants est imputable au manque de formation spécifique, nous sommes parvenus aux résultats suivants : d'une part, les enseignants n'ont jamais été initiés à l'usage des techniques d'animation au cours de leur formation initiale, ils ne peuvent donc pas maîtriser ces techniques à l'issue d'une simple sensibilisation par les encadreurs, et d'autre part, les encadreurs, dont l'itinéraire professionnel montre qu'ils ont reçu une formation académique au niveau de la filière

Conseilles Pédagogiques du Primaire ou Inspecteurs de l'Enseignement primaire, mais que cette formation ne s'est pas beaucoup appesantie sur l'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe. Ces encadreurs pédagogiques qui n'en sortent pas plus nantis que les instituteurs, avouent ne pas s'engager dans l'encadrement concernant ces techniques d'animation. Le CPP ou l'IEP ne peuvent donc être qualifiés de professionnel de l'animation que s'ils sont capables, selon M. Bolle de Bal (2000), d'analyser les situations locales, d'établir des diagnostics issus de cette analyse, d'élaborer des moyens de mesure des résultats et de les mettre en œuvre, de conduire techniquement les actions décidées et d'en rendre compte. Or, il apparaît que le suivi et l'encadrement des Conseillers pédagogiques et des Inspecteurs ne comblent pas les besoins et les attentes des enseignants parce qu'ils n'ont pas pu détenir les compétences requises. Ainsi, les enseignants se livrent au bricolage en s'inspirant de leurs simples lectures parfois mal comprises.

Pourtant, les dispositifs actuels de formation tendent à mettre l'apprenant au cœur du processus formatif. De sujet passif, le formé devient sujet acteur capable de construire un parcours de formation en adéquation avec ses besoins et ses contraintes. Il apprend grâce au formateur, à son tuteur, à son coach et aux autres participants. Les évolutions pédagogiques consistent à intégrer ou à créer une synergie entre tous ceux qui interagissent ou influencent l'apprenant. Dans ce sens, l'utilisation des techniques d'animation pour faire la classe a pour essence de faciliter/simplifier le processus enseignement/apprentissage.

La liste des techniques d'animation est inépuisable et est nécessaire au double plan pédagogique et psychologique : au plan pédagogique, tout enseignant devient un formateur-animateur, et au plan psychologique, le recours aux techniques d'animation permet de rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace. Ainsi, l'utilisation des techniques d'animation confère donc au processus « *enseigner – apprendre* » une valeur artistique tout en masquant la pénibilité des efforts intellectuels en jeu. Ces techniques d'animation présentent à notre avis un enjeu pédagogique que nous nos résultats n'ont pas la prétention d'avoir épuisé. Il appartient donc aux futurs chercheurs de se pencher sur cette question.

### Références bibliographiques

- BESNARD Pierre et LIETARD Bernard, 2001, *La formation continue*, Paris, PUF.
- BOLL DE BAL Marcel, 2000, *Voyages au cœur des sciences humaines. Tome 2 : Reliance et Pratique*, Paris, L'Harmattan.
- DE PERETTI André et LEGRAND Jean-André, 1994, *Techniques pour communiquer*, Paris, Hachette éducation.

- 
- DEVELAY Michel, 2004, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 6ème édition.
- GILLET Jean-Claude et AUGUSTIN Jean-Pierre, 2000, *L'animation professionnelle : histoire-acteur-enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- GRAWITZ Madeleine, 2002, *Les méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11<sup>ème</sup> édition.
- LENOIR Hugues, 2014, *De la pédagogie à l'andragogie*, Paris, ANLCI.
- MEIRIEU Philippe, 2004, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les Moulineaux, ESF.
- PARMENTIER Christophe, 2012, *Ingénierie de formation*. Paris, Eyrolles, 2<sup>ème</sup> édition.
- PELPEL Patrice, 1993, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

# **Problématique de l’insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du Tramadol**

**Aimé Rufin NGAGNON**, Université Marien Ngouabi (Congo)

E-mail : [ngagnonaimerufin@gmail.com](mailto:ngagnonaimerufin@gmail.com)

## **Résumé**

Cette étude de type transversal, portant sur la « *problématique de l’insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du tramadol* », a été menée au moment où l’usage des produits psychotropes, comme le tramadol par la couche juvénile, a pris de l’ampleur tant à Brazzaville que dans les autres villes congolaises. Produit antalgique à son origine, le tramadol est la cause de plusieurs maux à Brazzaville : viol, braquage, vol, assassinats. Cette étude se propose d’analyser les causes de la non-intégration sociale des jeunes consommateurs du tramadol et de montrer l’impact de ce produit sur le comportement de ces derniers. Les résultats de cette recherche, obtenus à partir des questionnaires et des entretiens auprès de 25 jeunes consommateurs, 15 vendeurs, 4 psychologues et 10 parents, ont permis de découvrir les réelles motivations de ces jeunes consommateurs du tramadol ; et par conséquent constituent un argumentaire pour le plaidoyer de la lutte contre le trafic et la vente illicite des stupéfiants sur toute l’étendue de la République du Congo.

**Mots-clés** : Jeunes consommateurs, tramadol, insertion sociale, produits psychotropes.

## **Abstract**

This cross-sectional study, dealing with the "problem of the social integration of young consumers of psychotropic products in Brazzaville: the case of tramadol", was carried out at the time when the use of psychotropic products, such as tramadol by the juvenile layer, has grown both in Brazzaville and in other Congolese cities. An analgesic product at its origin, tramadol is the cause of several ills in Brazzaville: rape, robbery, theft, assassinations. This study aims to analyze the causes of the social non-integration of young tramadol users and to show the impact of this product on their behavior. The results of this research, obtained from questionnaires and interviews with 25 young consumers, 15 salespeople, 4 psychologists and 10 parents, made it possible to discover the real motivations of these young users of tramadol; and therefore, constitute an argument for the advocacy of the fight against the illicit trafficking and sale of narcotics throughout the Republic of Congo.

**Keywords**: Young consumers, tramadol, social integration, psychotropic products.

## Introduction

Considérée comme la force montante d'un pays, la jeunesse occupe une place de choix dans les préoccupations des parents et des pouvoirs publics dans les pays africains. Mais depuis plus de deux ans, les jeunes se font remarquer par des pratiques immorales et des comportements déviants ; dû à l'usage des produits psychotropes, tel est le tramadol.

Ce médicament antalgique fait l'objet d'une consommation libre et incontrôlée en Afrique Centrale, particulièrement au Gabon, au Cameroun et au Congo-Brazzaville, où il est respectivement surnommé « Kobolo », « Tramol » et « trama » ; ceux qui en consomment sont appelés « coboïstes », « goudronniers » et « kuluna ou bébés noirs ».

Consciente des effets néfastes de la consommation abusive du tramadol, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), par la loi n°97 du 7 août 1997 a interdit le trafic et la vente illicite des stupéfiants. C'est dans ce même contexte que Christopher Jansen, le responsable de la communication chez Grunenthal (le laboratoire Allemand qui fabrique le tramadol) a fait une mise en garde contre le mésusage du tramadol.

Le Cameroun qui est présenté comme une importante plaque tournante du trafic, à l'import et à l'export des produits psychotropes, envisage de faire face à la gravité de la situation, en passant soit par la répression, soit par une vaste campagne de lutte contre la drogue.

Dans le contexte de cette étude, nous avons recensé plusieurs travaux sur la question en étude. En effet, selon la recherche menée par Aloumba (2018), portant sur les « *aspects épidémiologiques de la toxicomanie chez les jeunes de 15 à 40 ans* », la fréquence de celle-ci a été de 30% conformément aux critères diagnostiqués de la CIM 10 et de la DSM-IV. Les résultats de cette étude ont montré aussi que la méconnaissance de la toxicomanie est un véritable problème de santé publique, y compris en milieu étudiant ; et les approches de solution impliquent une synergie multidisciplinaire.

Dans l'article n° 3371 du 19/11/2018, p.15, sur les « *addictions de la rue* », les Dépêches de Brazzaville commentent que les drogues souvent consommées par les jeunes notamment le chanvre, la colle par inhalation, mais également le tramadol, un antalgique puissant qui, de nos jours est détourné de la prescription d'origine, distribué dans un dosage spécifique supérieur aux posologies médicales et s'est transformé en « *cocaïne du pauvre* ». Milhet et Langlois (2016), ont publié un article sur « *le détournement des médicaments psychotropes chez les jeunes* ». Cet article se penche sur les conduites d'usages détournés de

médicaments en les mettant en perspective leur expérience, et la dynamique de leurs trajectoires de consommation.

V. Cassier (2014) dans sa thèse de Doctorat sur « *l'étude rétrospective des intoxications aiguës au tramadol* » à l'Université de Bordeaux, a mis en évidence de nouveaux effets indésirables du tramadol, comme : l'hypoglycémie, l'hyponatrémie, et la pancréatite. Cette étude confirme la toxicité cardiaque encore mal connue du tramadol. Elle pourrait impliquer son métabolite principal en lien avec l'important polymorphisme génétique.

Il est constaté qu'au Congo-Brazzaville, la consommation du tramadol est devenue un phénomène social, qui préoccupe plus d'un parent. En effet, les jeunes se livrent sans gêne à la consommation de ce médicament psychotrope qui à l'origine était prescrit dans les cas de fortes douleurs. Ce médicament proche de la morphine est devenu de plus en plus présent sur le « marché noir congolais ». Ainsi, après la consommation de ce produit, ses usagers sèment la terreur dans plusieurs quartiers de Brazzaville. Dans le but d'identifier les réelles motivations de ces jeunes et d'interpeller les autorités du pays à éradiquer ce phénomène inquiétant, nous avons focalisé notre réflexion sur le thème : « *problématique de l'insertion sociale des jeunes consommateurs des produits psychotropes à Brazzaville : cas du tramadol* ».

Ainsi, la préoccupation majeure de cette étude se résume à travers les questions suivantes :

1. La consommation du tramadol par les jeunes favorise-t-elle leur intégration sociale ?
2. Quels sont les effets néfastes dus à la consommation du tramadol en milieu jeune ?
3. Que doit-on faire pour éradiquer ce phénomène ?

De ce questionnement découlent les hypothèses telles que :

1. La consommation du tramadol rend difficile, voire complexe l'intégration sociale de ces jeunes ;
2. La consommation de ce produit antalgique (tramadol) engendre plusieurs conséquences néfastes en milieu jeune ;
3. Les pouvoirs publics doivent appliquer une législation rigoureuse de lutte contre la vente illicite et la consommation de ces produits.

En partant de ces hypothèses, nous avons formulé les objectifs ci-après :

1. Montrer que la prise du tramadol est l'une des sources de la non-intégration sociale de ces jeunes consommateurs ;
2. Identifier quelques effets dus à la consommation du tramadol ;
3. Interpeler les pouvoirs publics pour lutter contre ce fléau qui gangrène la société congolaise.

Cette étude présente un intérêt socio-éducatif. En effet, elle permet non seulement aux pouvoirs publics de se rendre compte des dangers auxquels la population congolaise est exposée ; mais aussi et surtout à prendre de mesures qui s'imposent. Sur le plan moral, cette étude permettra aux jeunes consommateurs de prendre conscience dans le but de changer de comportement. Sur le plan éducatif, elle intéresse aussi les parents qui doivent se comporter en pédagogues en rééduquant leur progéniture.

Outre l'introduction et la conclusion, le plan de ce travail se présente de la manière suivante : le premier chapitre porte sur le cadre théorique ; le deuxième chapitre porte sur les matériels et les méthodes qui nous ont permis de mener nos enquêtes ; le troisième chapitre traite des résultats et le quatrième chapitre aborde la discussion.

### **1. Méthodologie de l'étude**

Cette étude transversale s'est déroulée à Brazzaville du 15 au 30 novembre 2019, dans le sixième arrondissement Talangaï (avec une superficie de 37,42km<sup>2</sup>), plus précisément dans les quartiers n°61 et 62. Elle a pour population les consommateurs et les vendeurs du tramadol.

Pour déterminer la taille de l'échantillon de cette étude, on a utilisé la formule de Schwartz :

$$n = \left( \sum a^2 \times p \times q / i^2 \right) \times k$$

Si  $n = 49$ , or le pourcentage de non-réponses est estimé à 10% ; ce qui nous donne 04,9 soit 5 ajoutés à la taille de l'échantillon (49). Donc,  $n = 49 + 5 = 54$ .

Ainsi, on a tiré un échantillon total de cinquante-cinq (54) sujets, choisis au hasard. Il sied de souligner que cet échantillon est composé de vingt-cinq (25) consommateurs du tramadol, de quinze (15) vendeurs, de dix (10) parents et de quatre (4) psychologues.

Dans le contexte de cette étude, on a retenu les variables ci-après : l'âge, la situation matrimoniale et le genre. Les résultats de cette étude sont traités par le logiciel SPSS version

22.0. Le questionnaire et l'entretien ont été retenus comme instruments de collecte de données.

## 2. Résultats et Discussion

### 2. 1. Résultats

#### 2.1.1. Résultats issus du questionnaire adressé aux consommateurs du tramadol

Le tableau n°1 montre l'âge moyen des sujets en fonction du sexe. Les dames présentent un âge de  $25,43 \pm 8,88$  ans filles et les garçons un âge de  $22,22 \pm 5,98$  ans. Malgré cette différence d'âge entre les deux sexes, aucune différence significative n'a été observée ( $p = 0,247$ ). Autrement dit les deux sexes ont pratiquement les mêmes âges.

Tableau 1 : Âge moyen des jeunes usagers des produits psychotropes par rapport au sexe

	Filles (n = 07)	Garçons (n = 32)
Âge (ans)	$25,43 \pm 8,88$	$22,22 \pm 5,98$

Source : enquête personnelle

La figure n°1 montre que sur les individus enquêtés dont 7 filles soit 28,57%, 28,57% 42,85% pensent que c'est le manque de loisir, le manque d'emploi et avoir le courage. Par contre chez les garçons le pourcentage est trop élevé. Sur les 32 garçons enquêtés soit 37,5%, 9,37%, 53,12% disent que c'est le manque de loisir, le manque de travail et enfin avoir le courage. Plusieurs jeunes consomment les produits psychotropes pour les raisons diverses.

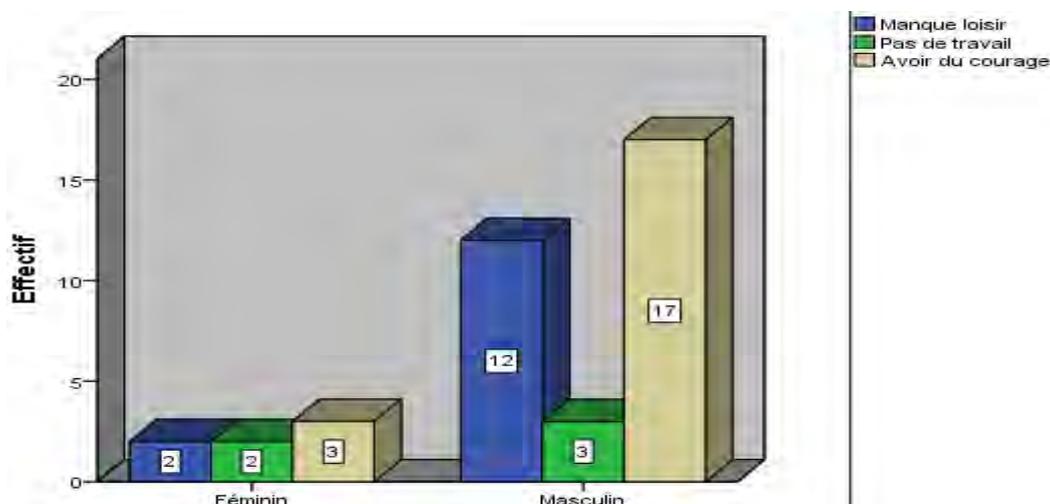


Figure 1 : Causes de la consommation du tramadol par rapport au sexe

Au regard de la figure n°2, il se dégage que la majorité des individus ne sont pas acceptés dans la société. Sur 7 filles enquêtées soit 42,85% sont acceptées dans la société, 57,14% ne sont pas insérées dans la société ( $p=0,672$ ). Alors que sur 32 garçons soit 32,37% sont insérés dans la société et 65,62% ne le sont pas. Beaucoup de jeunes consommateurs des produits psychotropes ne sont pas acceptés dans la société.

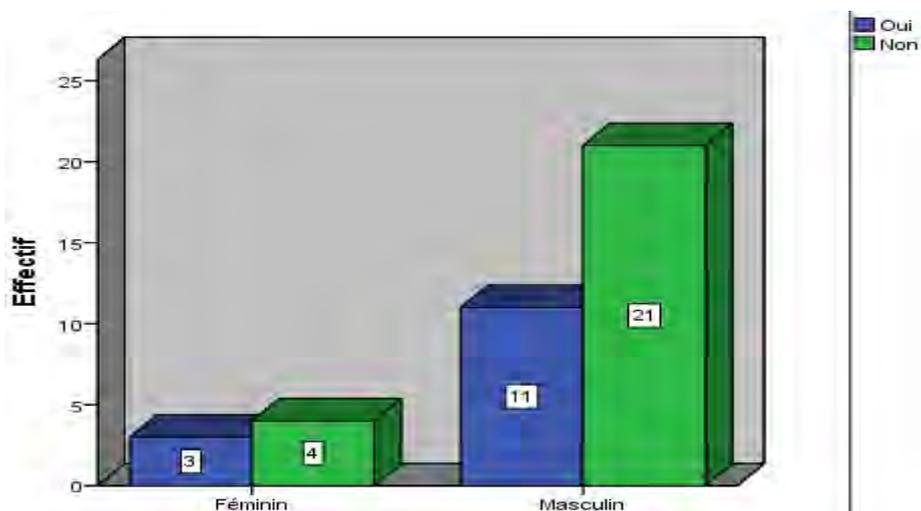


Figure 2 : Insertion sociale des jeunes consommant le tramadol

Les consommateurs des produits psychotropes présentent deux types de comportements : l'agressivité et l'impolitesse. Il ressort de cette figure n°3 que 57,14% des filles et 71,67% des garçons sont agressifs et 42,85% des filles, 28,12% des garçons sont impolis. Au regard de cette figure une différence significative du niveau d'étude ( $p=0,444$ ) des sujets par rapport aux sexes. Nombreux des consommateurs se comportent d'une manière agressive et impolie envers les autres.

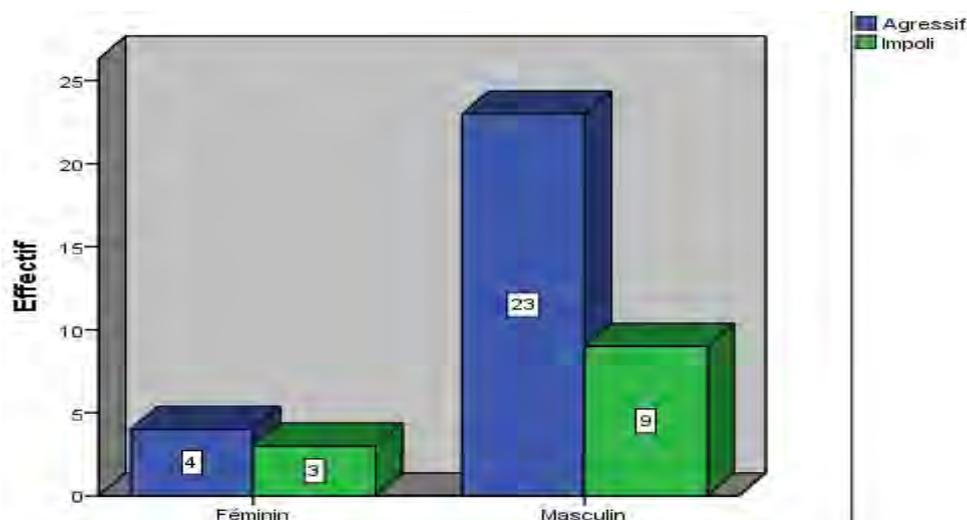


Figure 3 : Comportement des personnes consommant le tramadol face à l'insertion sociale par rapport au sexe

2.1.2. **Résultats issus des entretiens avec les vendeurs du tramadol, les psychologues et les parents**

Le tableau n°2 montre l'âge moyen et l'expérience professionnelle des sujets en fonction du sexe. Les filles présentent l'âge moyen de  $27,00 \pm 2,16$ ans et les garçons présentent  $26,09 \pm 4,55$ ans. Les filles présentent une expérience professionnelle de  $6,75 \pm 4,19$  ans et les garçons de  $3,20 \pm 3,48$  ans. Bien que cette différence en âge est présente, de même qu'en expérience professionnelle, mais la différence de ces valeurs ne sont pas significative entre les deux sexes ( $p = 0,712$  et  $p = 0,212$  respectivement).

Tableau 2 : Âge moyen et l'expérience professionnelle

	Féminin (n = 04)	Masculin (n = 11)
<b>Âge (an)</b>	$27,00 \pm 2,16$	$26,09 \pm 4,55$
<b>Exp_Prof (ans)</b>	$6,75 \pm 4,19$	$3,20 \pm 3,48$

Source : enquête personnelle

Exp\_Prof : Expérience professionnelle

Au regard de la figure n°4, il se dégage que la majorité des individus enquêtés soit 100% des filles et 100% des garçons n'ont pas de travail c'est raison pour laquelle que ce métier est exercé. Les résultats de cette figure montrent que les individus enquêtés ont tous des raisons valables d'exercer ce métier.

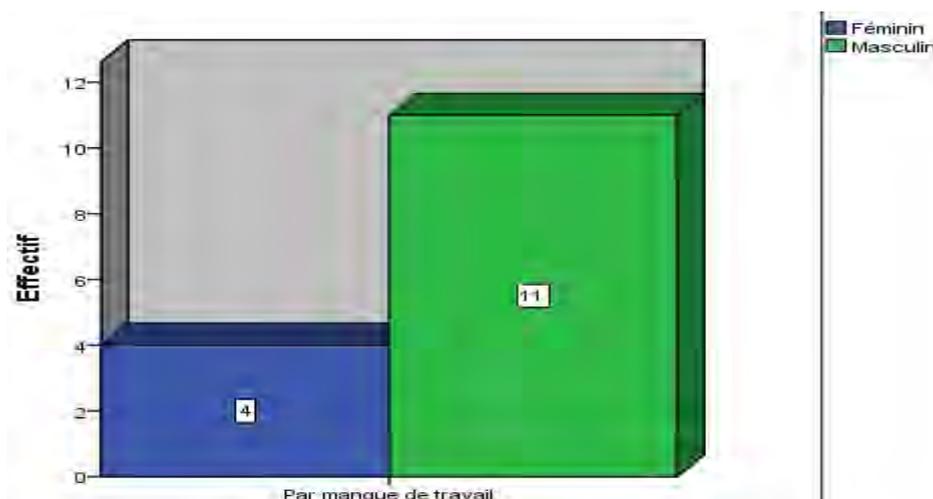


Figure 4 : Raison de vente des produits psychotropes par les vendeurs

La lecture de la figure n°5 montre que 50% des filles et 72,72% des garçons ont la connaissance des effets néfastes des produits psychotropes, 50% des filles et 27,27% des

garçons ne connaissent pas des effets néfastes de ces produits. Cela signifie que les vendeurs connaissent bien les effets néfastes de ces produits, même si certains d'entre eux ont dit non.

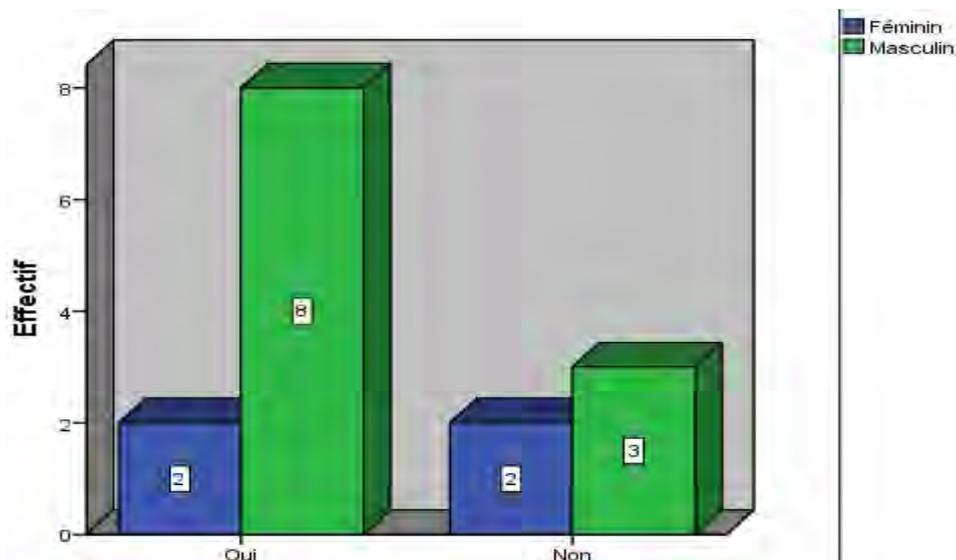


Figure 5 : Connaissance des effets néfastes du tramadol par les vendeurs des deux sexes

La figure n°6 révèle que 25% des filles et 63,63% des garçons sont violents et impolis, 50% des filles et 9,09% des garçons sont agressifs et un manque respect, 25% des filles et 27,27% des garçons n'ont rien. Les résultats montrent que la majorité des vendeurs connaissent les consommateurs du tramadol affichent après l'usage de ce produit.

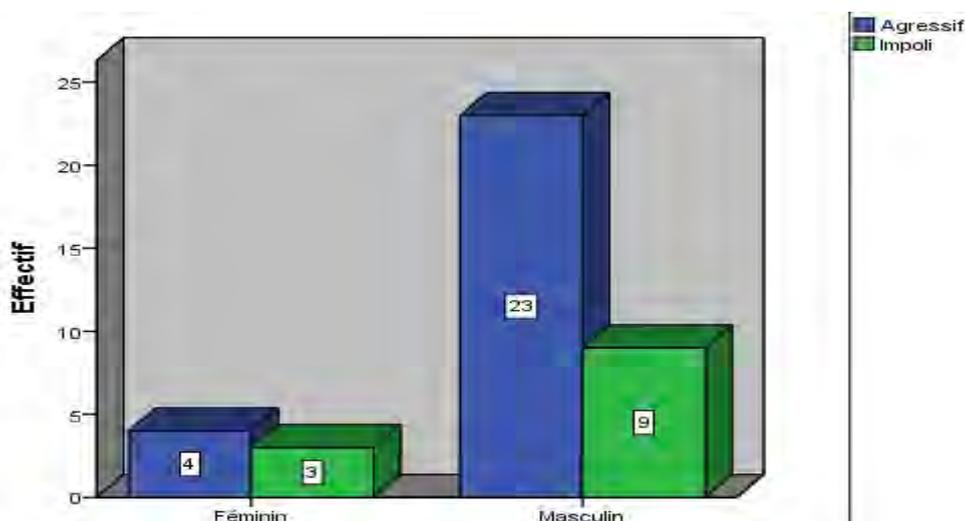


Figure 6 : Comportement après consommation du tramadol.

## 2.2. Discussion

### 2.2.1. Du questionnaire adressé aux jeunes consommateurs du tramadol.

Selon le tableau n°1 relatif aux jeunes consommateurs du tramadol, par rapport à leur tranche d'âge et le sexe, on constate que sur quarante enquêtés (40) la tranche d'âge la plus

concernée est comprise entre  $25,43 \pm 8,88$  ans et la plus faible entre  $22,22 \pm 5,98$  ans. Ces résultats confirment que beaucoup de jeunes consomment des produits psychotropes (tramadol)même ceux qui vont à l'école. Cela est confirmé par les résultats de l'étude de G.B.P.Aloumba(2018) sur « les aspects épidémiologiques de la toxicomanie à l'université Marien Ngouabi de Brazzaville ».

Les résultats obtenus dans la figure 1 qui révèlent les causes de la consommation du tramadol : l'oisiveté, le chômage de plusieurs jeunes ; et cela doit interpeller la conscience des gouvernants de créer les emplois, des centres de loisirs pour les jeunes, utiliser les associations pour sensibiliser la jeunesse des effets néfastes de ces produits comme le souligne les résultats de l'étude menée par monsieur H. Saouadogo portant sur le thème « Étude des risques de santé liés à l'utilisation des médicaments vendus sur le marché informel à Ouagadougou (BURKINA FASO) ».

La figure 2 nous renseigne que plusieurs jeunes consommateurs du tramadol ne sont pas insérés dans la société compte tenu de leur comportement et attitude envers les autres ; ces résultats obtenus se rapprochent des travaux d'Albert Ndione sur « La médicalisation d'une déviance sociale ».

La lecture des résultats de la figure 3 montre que les jeunes qui consomment des produits psychotropes ont des comportements déviants (agressifs et impolis) ils ne sont pas acceptés dans la société comme le soutiennent M. Mihet et E. Langlois (2017), dans leurs travaux, sur « le détournement de médicaments psychotropes chez les jeunes » et « la médicalisation d'une déviance sociale » Albert Ndione (2015).

### **2.2.2.Des entretiens avec les jeunes vendeurs du tramadol, les psychologues et les parents**

D'après les résultats contenus dans le tableau 2 qui révèlent que sur quatorze (14) enquêtés les garçons et les filles n'ont pas les mêmes âges et les mêmes expériences professionnelles. La majorité des jeunes garçons vendent le tramadol, pour se prendre en charge et subvenir aux besoins de leur famille ; cela est dû à la pauvreté qui bat de l'aile dans notre pays. Les jeunes veulent bien avoir l'esprit de créativité, mais la conjoncture actuelle ne le permet pas. Cette pratique de la vente des médicaments psychotropes les pousse à être les hors-la-loi. Ceux-ci confirment les résultats des travaux réalisés par M. Simpore (2012) sur l'évaluation de la stratégie nationale de lutte contre les médicaments de la rue au Burkina Faso.

A la lecture des résultats contenus dans la figure 4, on observe que les célibataires sont plus nombreux que les mariés. Ils pratiquent cela pour subvenir à leurs besoins et aux besoins de leurs petites familles. Ils se disent que sans cette activité vraiment ils ne savent comment faire, car l'emploi dans notre pays c'est un grand problème, plus encore un financement pour la réalisation des projets par l'état c'est l'enfer. C'est pour cela que les jeunes se lancent à des activités qui les déshonorent. S'agissant des raisons de la vente des produits psychotropes, les jeunes ont justifié leurs avis par le chômage. Ils pensent à 100% que ces activités permettent aux jeunes de se prendre en charge. Les gouvernants doivent prendre les choses mains pour éradiquer la pratique de la vente des produits psychotropes, pour cela ils doivent prendre des mesures très sévères pour cette pratique.

La figure 5 nous renseigne sur les effets néfastes des produits psychotropes dans le corps humain. Or beaucoup de jeunes connaissent ses effets néfastes. Les travaux de V. Cassier portant sur le thème « *Étude rétrospective des intoxications aiguës au tramadol* » de (2007 à 2014) à l'université de Bordeaux confirment ces effets et peu des jeunes ne connaissent pas les effets néfastes des produits psychotropes souligne H. Saouadogo sur « *Étude des risques de santé liés à l'utilisation des médicaments vendus sur le marché informel à Ouagadougou (BURKINA FASO)* ».

D'après les résultats contenus dans figure 6 qui nous révèle le changement du comportement des jeunes après consommation des produits psychotropes dans la société. Nombreux d'entre eux deviennent violents et impolis, agressifs.

## **Conclusion**

Cette réflexion portant sur la « *problématique de l'insertion sociale des jeunes consommateurs du tramadol à Brazzaville* » a permis de confirmer que les jeunes brazzavillois en général et en particulier ceux de Talangai, sont confrontés aux problèmes de l'emploi, de désœuvrement et de l'oisiveté.

A certains comportements déviants, comme le vol, le viol, le braquage, assassinats crapuleux, peut s'adjoindre la consommation abusive des produits psychotropes, tel le tramadol. Ces jeunes qui continuent à endeuiller les familles congolaises font l'objet de répugnance à travers le territoire national. Dans ces conditions, leur intégration sociale devient utopique. Si seulement ils peuvent être soutenus par les pouvoirs publics à travers la formation de certains métiers, ils assureront leur prise en charge ; et autrement dit, on trouvera moins de jeunes consommateurs du tramadol et bien d'autres stupéfiants.

Cette étude n'est certes pas exhaustive, mais elle permettra à toute personne d'entreprendre la recherche sur les autres produits psychotropes, afin soit de confirmer ou d'infirmer ces résultats, soit de les approfondir, avec des échantillons plus ou moins importants.

### Références bibliographiques

- ALOUMBA Gilbert, 2018, *Les aspects épidémiologiques de la toxicomanie*, mémoire pour l'obtention du Master en Sciences de la Santé, Annales des sciences de la santé de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville.
- CASSIER Vincent, 2014, « *Étude rétrospective des intoxications aiguës au tramadol* », mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État en Pharmacie, (U.F.R des Sciences Pharmaceutiques), Université de Bordeaux.
- DEPECHES DE BRAZZAVILLE, 2018, « *Les addictions de la rue* », Journal, n°3371, Brazzaville, p.13.
- MILHET Maitena et LANGLOIS Ernest, 2016, *Usages détournés de médicaments psychotropes par les jeunes*, OFDT. Saint-Denis.
- NDIOME Gauthier Albert, 2016, « *La médicalisation d'une déviance sociale dans le domaine de l'Étude sur l'Homme et la Société* », Thèse pour l'obtention du grade de Docteur à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).
- OMS, 1997, Loi n°97 du 7 août 1997, New-York.
- SAOUADOGO Hamadou, 2003, *Étude des risques de santé liés à l'utilisation des médicaments vendus sur le marché informel*, mémoire de Master en Sciences de la Santé à l'Université de Ouagadougou (BURKINA FASO).
- SIMPORE Madi, 2012, *L'évaluation de la stratégie nationale de lutte contre les médicaments de la rue*, mémoire pour l'obtention du Diplôme d'études supérieures spécialisées en Economie de la Santé à l'Institut Supérieur de Management à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso).

# LAKISA

*LAKISA*, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation ( didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

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

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi

**ISSN : 2789-5262**

Éditeur : LARSCED

[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo