

OPINIONS DES ENSEIGNANTS DES ECOLES SECONDAIRES PUBLIQUES DE LA SOUS-DIVISION DE L'EPST KATAKO 2 AU SANKURU SUR L'EXECUTION DE PROGRAMME DES COURS DE FORMATION PSYCHOPEDAGOGIQUE

Par

CT Albert OMEDJELA AKOMBO^{1*}

**Corresponding Author : -*

RESUME

La problématique de cette étude se situe sur l'opinion qu'émettent les enseignants titulaires sur l'exécution déficitaire des cours de formation psychopédagogique en 6^e année HP dans les écoles secondaires publiques de la Sous-division de l'EPST Katako 2 au Sankuru et la stratégie qu'ils estiment susceptibles de l'optimiser.

A l'issue de l'analyse de contenu des réponses des enquêtés, la majorité ont avoué qu'ils n'exécutent pas entièrement ce programme suite à l'insuffisance des supports pédagogiques, de la qualité et la faible motivation des prestataires, de l'allocation lacunaire des heures sur la grille et de suivi par la direction et l'inspection.

Par rapport aux stratégies pour booster le niveau d'exécution des programmes évalués, la redynamisation de ces facteurs décrits ci-haut cités et l'amélioration de l'environnement matériel, pédagogique, financier et social s'avèrent pertinentes.

Motsclés : *Opinions, enseignants, écoles publiques, exécution, programme, psychopédagogie, humanités pédagogiques.*

SUMMARY

The problem of this study is the opinion of the teachers on the deficient implementation of the psycho-pedagogical training courses in the 6th year HP in the public secondary schools of the EPST Katako 2 sub-division in Sankuru and the strategy that they consider likely to optimize it.

Following the content analysis of the respondents' answers, the majority admitted that they were not fully implementing this programme due to insufficient teaching materials, the quality and low motivation of the providers, the inadequate allocation of hours on the grid and the lack of follow-up by the management and the inspectorate.

In terms of strategies to boost the level of execution of the evaluated programmes, the revitalisation of the above-mentioned factors and the improvement of the material, pedagogical, financial and social environment are relevant.

Keywords: *Opinions, teachers, public schools, implementation, programme, educational psychology, pedagogical humanities.*

¹ Chef de Travaux à l'Institut Supérieur Pédagogique de Wembo-Nyama

1. INTRODUCTION

Dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs du monde, les enseignants sont les seuls acteurs responsables de l'exécution des programmes d'études à tous les niveaux de formation. En effet, plusieurs auteurs (Platt, 1970, p.37 ; Postic, 1977, p. 17 ; Duret, 1998, p. 9 et l'UNESCO, 2000, p.38 cités par Mokozzi et Kamba, 2005, p. 170) s'accordent sur le fait que l'environnement de l'apprentissage dépend dans une large mesure de la qualité des ressources humaines disponibles dont les enseignants en constituent les plus importantes dans tout système éducatif. Aussi, le professeur est non seulement l'élément principal de l'enseignement après l'étudiant, mais il est aussi l'élément déterminant de la qualité et de l'efficacité de ses résultats.

L'OCDE (1999, p.11) souligne la responsabilité des enseignants dans la formation des apprenants en disant qu'aucun modèle de formation, qu'aucune réforme de l'enseignement ne réussira « à rendre l'éducation plus efficace si les enseignants n'y sont associés ». Par conséquent, tout système éducatif soucieux de la qualité de ses services doit porter une attention toute particulière sur la qualité des enseignants, notamment en lui assurant une formation appropriée et en lui garantissant des conditions de vie et de travail minimales, dans toute recherche visant l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Il va sans dire que le niveau d'acquis des élèves est corrélé entre autres à la qualité de la prestation des enseignants. Et pourtant, depuis quelques années, la baisse de niveaux des acquis scolaires au sein de l'école de la République Démocratique du Congo est un secret de polichinelle. Toutefois, la question de la baisse de niveaux des élèves est si complexe que Maroy (2005), qui s'y est intéressé dans notre contexte, renvoie dos à dos, tous les partenaires éducatifs quant à l'identification du responsable de cette déchéance.

Sous d'autres cieux, les travaux de Wang, Heartel et Walberg (1993) ont permis d'identifier 28 facteurs ayant une influence déterminante sur les acquis scolaires parmi lesquels l'enseignant est pointé comme facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. D'autres synthèses de recherches (Brophy et Good, 1986 ; Rosenshine (1986) et Stevens, 1986 ; O'Neill, 1988 ; Gauthier, 1997) sont également venues confirmer que l'enseignant, par le biais de la gestion de la classe et l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves. Dans le même ordre d'idées, les études sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des élèves (Bressoux, 2000); le savoir enseigner au secondaire (Carrette et Rey, 2010) ; les « effets-maîtres » (Duru-Bellat et Mingat, 1994) et l'analyse des interactions en classe (De Landsheere, 1974) et Flanders, 1970) relèvent de la responsabilité des enseignants dans les acquis scolaires des élèves.

Aujourd'hui, d'après Bernard et al. (2007), toute perception négative de la qualité de l'éducation renvoie spontanément à un jugement de valeur sur les programmes scolaires assurés par les enseignants. Ce jugement est une remise en question non seulement du rôle de l'école et de ses investissements, mais surtout une remise en doute des pratiques enseignantes et de l'effectivité de l'exécution de programmes de formation. En fait, il peut s'établir un lien entre le niveau d'exécution de programmes scolaires et le taux de réussite à la fin de chaque année scolaire.

En République Démocratique du Congo, les résultats enregistrés à la fin de la scolarité secondaire laissent parfois perplexe tout observateur de la chose scolaire. Si l'on s'arrête sur les humanités pédagogiques, il y a lieu de noter que ces humanités attirent beaucoup de jeunes congolais, mais ne sont pas épargnées par les faibles taux de réussite. Le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique (2006) reconnaît cet état des choses quand il affirme que « la qualité de la formation assurée aux humanités pédagogiques dans certaines écoles secondaires de la RDC est certes faible ». Et pourtant, c'est à ce niveau que l'on forme les enseignants du niveau primaire. Sans chercher des raccourcis, il y a lieu de s'interroger sur la formation des enfants du primaire lorsque la formation des futurs maîtres laisse transparaître des faiblesses !

Dans cette étude, nous examinons la question de l'exécution des programmes scolaires dans les écoles publiques dans la Sous-division de l'enseignement primaire, secondaire et technique Katako 2 dans la province du Sankuru. En effet, nous avons été interpellés par les taux élevés d'échec à l'Examen d'Etat au sein des humanités pédagogiques. Au cours des années scolaires 2010-2019, le taux de réussites à l'Examen d'Etat n'a pas dépassé la barre de 60 % dans lesdites humanités. Si plusieurs facteurs doivent être pris en compte dans l'explication des échecs enregistrés, l'un d'entre eux est la faible exécution des programmes dont les enseignants sont les premiers responsables.

Hudon (1981) et De Ketele (1984), cités par Diallo (1997, p.71), s'accordent que l'évaluation a posteriori de programme de formation se fonde essentiellement sur les informations recueillies du milieu des élèves et des enseignants chargés de l'application des programmes et des utilisateurs. Nous nous intéressons, dans cette étude, aux avis des enseignants sur la question de l'exécution des programmes scolaires pour essayer de mettre les doigts sur les contraintes qui font que l'exécution des programmes souffrent dans les écoles secondaires publiques. A cet effet, nous interrogeons les enseignants qui assurent les enseignements de cours de formation psychopédagogique dans les classes terminales. Ces enseignants constituent un univers hétéroclite lorsqu'on s'attarde sur leur qualification : les uns détiennent les diplômes de 6 ans des humanités pédagogiques (D6), les autres sont porteurs de diplômes de graduat (G3) et d'autres encore détiennent des diplômes de licence (L2).

Ainsi, la présente étude se propose de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est l'opinion qu'émettent les enseignants sur le niveau d'exécution de programme des cours de formation psychopédagogique en 6^e année des humanités pédagogiques dans les écoles secondaires ciblées ?
2. Quelles stratégies à appliquer pour optimiser le niveau d'exécution de ce programme ?

En réponse à ces questions de recherche, nous formulons nos hypothèses comme suit :

1. Dans leur majorité, les enseignants titulaires des cours de formation psychopédagogique dans les classes de 6^e année des humanités pédagogiques dans les écoles secondaires de la sous-division de l'EPST Katako 2 au Sankuru sont d'avis qu'ils n'exécutent pas entièrement le programme.
2. Les stratégies à appliquer pour optimiser le niveau d'exécution de programme devraient pivoter autour du temps alloué à l'enseignement des disciplines de formation psychopédagogique, de la disponibilité des référentiels au sein des écoles, des séances de rattrapage, de l'engagement scolaire des élèves de 6^e année, de l'investissement des enseignants dans l'exécution du programme et de la supervision des enseignants par les chefs d'établissement et des inspecteurs de l'enseignement.

En vue de répondre aux questions posées, mais aussi de vérifier les hypothèses émises à cet effet, la présente étude poursuit les objectifs suivants :

1. Décrire l'opinion des enseignants titulaires des cours de formation psychopédagogique sur l'exécution de programme de formation psychopédagogique dans les classes de 6^e année des humanités pédagogiques dans les écoles secondaires de la sous-division de l'EPST Katako 2 au Sankuru.
2. Dégager les stratégies susceptibles d'optimiser l'exécution de programme de formation psychopédagogique dans les classes de 6^e année des humanités pédagogiques dans les écoles secondaires de la sous-division de l'EPST Katako 2 au Sankuru.

Après cette introduction, la suite de la démarche s'articulera autour de la méthodologie, des résultats, de la discussion, de la conclusion et des références bibliographiques.

2. METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Notre stratégie d'investigation repose sur une enquête au cours de laquelle nous avons administré un questionnaire de 20 questions mixtes (questions fermées et ouvertes) à 122 enseignants assurant les cours de formation psychopédagogique dans 61 écoles secondaires de la Sous-division de l'EPST Katako 2. Cet échantillon a été extrait d'une population de 1015 enseignants œuvrant dans 73 écoles secondaires réparties dans onze (11) réseaux d'enseignement au cours de la période allant de 2015 – 2019. Notre échantillon stratifié des enseignants se présente comme suit :

Tableau 1 : Echantillon des enseignants retenus.

Qualification	Sexe		Total
	M	F	
L2	11	2	13
G3	44	3	47
D6N	59	3	62
Total	114	8	122

Notre questionnaire d'enquête a porté sur l'exécution du contenu des matières prévues au programme, le temps alloué à l'enseignement des disciplines psychopédagogiques, la disponibilité des référentiels au sein des écoles, l'engagement scolaire des élèves de 6^e année, l'investissement des enseignants et la supervision des enseignants par la direction scolaire. Le tableau de spécification ci-dessous résume la répartition des questions à ces différents aspects :

Tableau 2 : Spécification items-thèmes.

Thèmes	Questions
Exécution du contenu des matières prévues au programme	1, 13, 14, 17 et 20
Temps alloué à l'enseignement des disciplines psychopédagogiques	2, 3 et 4
Disponibilité des référentiels au sein des écoles	5, 6 et 7
Engagement scolaire des élèves de 6 ^e année HP	8,9 et 10
Investissement des enseignants dans l'exécution du programme	11, 12, 15 et 16
Supervision des enseignants par la direction et l'inspection	18 et 19

Lors de l'élaboration dudit questionnaire, nous nous sommes efforcé d'intégrer tous les éléments issus de la revue de la littérature jugés pertinents à l'intérieur d'un questionnaire préliminaire dont les items couvrent les différentes dimensions du thème examiné. Ce questionnaire a été ensuite distribué auprès des personnes ayant une grande expérience dans le domaine en vue d'une première validation du contenu. Au cours de ce premier exercice de validation, les personnes contactées ont fourni des commentaires afin de déterminer si les questions sont cohérentes entre elles, facilement émis et si d'autres sont restés redondants.

Pour s'assurer de la bonne compréhension des questions par les enquêtés, nous avons procédé à une pré-enquête qui nous a permis de faire une analyse de la cohérence temporelle des réponses. Cette démarche nous a permis de déceler à partir des réponses obtenues des problèmes de compréhension pour certains items et pour lesquels nous avons procédé à une reformulation du contenu. Il s'est agi d'une démarche visant la validité apparente qui concerne la vérification par un

échantillon de la population cible de sa compréhension des items et de leur lien avec les concepts. Elle a visé à recueillir les commentaires quant à l'adéquation entre les concepts abordés, la formulation des items par rapport aux buts poursuivis par le questionnaire et la compréhension du vocabulaire et du niveau de langage utilisés. Le dépouillement des protocoles a consisté en la détermination des fréquences de réponses pour chacune des questions. Une fois les fréquences dégagées, nous avons calculé le pourcentage. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons les résultats enregistrés.

3. RESULTATS DE L'ETUDE

Les résultats enregistrés de l'étude sont présentés en fonction des thèmes retenus dans notre questionnaire d'enquête à savoir l'exécution du contenu des matières prévues au programme, le temps alloué à l'enseignement des disciplines psychopédagogiques, la disponibilité des référentiels au sein des écoles, l'engagement scolaire des élèves de 6^e année, l'investissement des enseignants dans l'exécution du programme et la supervision des enseignants par la direction scolaire.

3.1. Résultats relatifs à l'exécution du contenu des matières prévues au programme

En ce qui concerne l'exécution du contenu des matières prévues au programme de cours de formation psychopédagogique, les avis de nos enquêtés se répartissent de la manière suivante :

Tableau 3 : Avis des enseignants sur l'exécution du contenu des matières prévues au programme.

Catégories de réponses	Questions									
	Q1		Q13		Q14		Q17		Q20	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
(1)	107	87,70	2	1,64	37	30,33	43	35,25	39	31,97
(2)	15	12,30	120	98,36	35	28,69	39	31,97	27	22,13
(3)	-	-	-	-	32	26,23	29	23,77	49	40,16
(4)	-	-	-	-	18	14,75	11	9,01	7	5,74
Total	122	100,00	122	100,00	122	100,00	122	100	122	100,00

Légende : Q1 : (1) = Oui ; (2) = Non Q13 : (1) = cours terminés ; (2) = cours non terminés Q14 : (1) = didactique des disciplines ; (2) = psychologie ; (3) = pédagogie générale ; (4) = didactique générale Q17 : (1) = insuffisance du salaire ; (2) = insuffisance des matériels et autres fournitures ; (3) = insuffisance d'heures allouées à l'enseignement de ces disciplines ; (4) = indécis Q20 : (1) = conditions salariales ; (2) = équipement des écoles ; (3) = réajustement des grilles horaires ; (4) = indécis

Il se lit dans le tableau ci-dessus que par rapport à la première préoccupation (Q1) relative à la richesse et à la validité du contenu de programme en vigueur, nos enquêtés, ont dans leur majorité (107 sujets, soit 87,7% des enseignants) affirmé que ledit programme est encore riche et valable, tandis qu'une minorité d'entre eux (15 sujets, soit 12,3% des enseignants) ont trouvé le contraire.

Concernant l'exécution du contenu du programme faisant l'objet de la question 13 (Q13), la plupart de nos enquêtés (120 sujets représentant 98,36% des répondants) n'ont pas enseigné l'entièreté du contenu prévu au programme contre seulement 2 sujets représentant 1,64% de nos enquêtés ont prétendu avoir enseigné toutes les matières inscrites au programme. A la lumière des réponses à la question 14, il apparaît qu'aucune discipline n'a été exécutée à concurrence à 50%. A propos de classement des disciplines selon l'ordre des difficultés et de complexité des matières, les répondants trouvent que la didactique des disciplines (37 soit 30,33%) pose plus de problèmes que d'autres disciplines. Vient ensuite la psychologie générale (35 soit 28,69%) où ses difficultés sont liées au volume des matières (psychologie générale et génétique). Puis, la pédagogie générale (32 soit 26,23%) les répondants la trouvent difficile suite à l'introduction des innovations. Enfin, la didactique générale (18 soit 14,75%) pose le moins de difficultés lors de son exécution aux dires de nos enquêtés.

Au sujet de ce qui est susceptible de justifier les faibles taux d'exécution des prévisions des matières (Q17), les enquêtés ont épinglé dans l'ordre l'insuffisance de leur salaire (43 soit 35,25%), l'insuffisance des matériels et autres fournitures scolaires (39 soit 31,97%) et l'insuffisance d'heures affectées (29 soit 23,77%). D'autres répondants (11 sujets, soit 9,01%) n'ont indiqué aucune raison susceptible de justifier le faible taux d'exécution du programme.

Cependant, pour optimiser cette exécution des matières (Q20), d'aucuns (49 sujets, représentant 40,16% des répondants) font le plaidoyer pour une amélioration des conditions salariales. Certains enseignants (39 sujets, soit 31,97%) suggèrent que leurs responsables scolaires songent à bien équiper leurs écoles en manuels, en matériels didactiques, en fournitures ou en documentation appropriée. D'autres enseignants (27 sujets, soit 22,13%) préconisent le réajustement des heures de la grille horaire en faveur des disciplines de formation psychopédagogique. Enfin, 7 sujets, 5,74% sont dubitatifs sur ce qu'il conviendrait que l'on fasse en vue de maximiser les chances d'une exécution maximale de programme.

3.2. Résultats relatifs au temps alloué à l'enseignement des disciplines de formation psychopédagogique

L'exécution du programme est intimement liée au temps imparti sur le calendrier scolaire et à la manière dont l'horaire des cours est géré au sein de l'école. Interrogés sur l'appréciation qu'ils se font du temps alloué à l'enseignement des disciplines de formation psychopédagogique (Questions 2, 3 et 4), nos enquêtés ont émis les avis tels que consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Avis des enquêtés sur le temps alloué à l'enseignement des disciplines psychopédagogiques

Catégories de réponses	Questions					
	Q2		Q3		Q4	
	f	%	f	%	f	%
(1)	15	12,30	18	14,75	89	72,95
(2)	78	63,93	99	81,15	30	24,59
(3)	28	23,77	5	4,10	3	2,46
Total	121	100	122	100,00	122	100,00

Légende : Q2 : (1) = Suffisant ; (2) = Peu suffisant ; (3) = Très insuffisant

Q3 : (1) = Oui ; (2) = Non ; (3) = indécis

Q4 : (1) = réajuster le nombre d'heures; (2) = comprimer les matières ; (3) = supprimer quelques matières.

La lecture du tableau ci-dessus montre que très peu d'enseignants (15 sujets, soit 12,30%) affirment que le nombre d'heures affectées sur la grille serait suffisant pour enseigner toutes les matières inscrites au programme. Par contre, la majorité d'enseignants (106 sujets, soit 87,70%) émettent un avis contraire. D'aucuns (78 sujets, soit 63,73%) trouvent ce temps peu suffisant par rapport au volume des matières et d'autres (29 sujets, soit 23,77%) le trouvent très insuffisant.

A propos de l'horaire des cours (Question 3), très peu d'enseignants (18 sujets, soit 14,87% d'enquêtés) déclarent que la manière dont les horaires sont élaborés leur permet d'assurer toutes les matières prévues. La majorité des enquêtés (99 sujets, soit 81,14%) soutiennent le contraire et 5 sujets, soit 4,09% sont indécis sur la question.

En outre, chaque fois où les enseignants ont estimé que les heures préconisées par l'horaire sont faibles, ils obtiennent des aménagements. Cet avis est partagé par 89 sujets représentant 72,95% des enquêtés. D'autres enseignants ne trouvent mieux que de comprimer certaines matières. Tel est le point de vue de 30 sujets, soit 24,70% des enquêtés. Enfin, 2 sujets, soit 1,63% préconisent tout simplement la suppression de quelques matières.

3.3. Résultats relatifs à la disponibilité des référentiels au sein des écoles

Pour qu'ils exercent convenablement leur métier, les enseignants ont besoin entre autres des manuels, des matériels didactiques, des guides... Conviés à se prononcer sur la disponibilité des référentiels au sein de leurs écoles respectives, les enseignants qui ont pris part à notre enquête ont fourni les réponses que voici :

Tableau 5 : Avis des enseignants sur la disponibilité des référentiels au sein des écoles.

Catégories de réponses	Questions					
	Q5		Q6		Q7	
	f	%	f	%	f	%
(1)	11	9,02	17	13,93	47	38,52
(2)	107	87,70	96	78,69	8	6,56
(3)	4	3,28	9	7,38	67	54,92
Total	122	100	122	100	122	100

Légende : Q5 : (1) = Oui ; (2) = en partie ; (3) = aucune

Q6 : (1) = Oui ; (2) = Non ; (3) = indécis

Q7 : (1) = Notes de cours ; (2) = Photocopies ; (3) = Documents éparses.

Il se dégage de ce tableau que, dans leur majorité (107 sujets, soit 87,70%), les enseignants ayant participé à notre enquête ont affirmé que leurs écoles respectives sont dotées des référentiels. D'autres enseignants (11 sujets, soit 9,02% des répondants) ont affirmé que leurs écoles ne disposent pas assez des référentiels. D'autres enseignants (4 sujets, soit 3,28%) attestent encore que leurs écoles ne disposent pas des référentiels. Cependant, la plupart de ces enseignants (96 sujets, soit 78,69% d'enquêtés) affirment que les référentiels disponibles ne se rapportent pas tous aux matières psychopédagogiques. Une petite portion d'enseignants (17 sujets, soit 13,93% d'enquêtés) sont d'avis que les référentiels portent sur les matières psychopédagogiques et 9 enseignants, soit 7,38% d'enquêtés sont indécis. En cas d'absence des référentiels requis (Question 7), les enseignants recourent aux notes de cours (47 sujets, soit 38,52%), aux photocopies (8 sujets, 6,57%) et à des documents éparses (67 sujets, soit 57,95%).

3.4. Résultats relatifs à l'engagement scolaire des élèves de 6^e année

Autant la pleine exécution des programmes détermine les résultats des apprenants, autant l'engagement des élèves dans leurs études influe sur leurs performances. Interrogés sur l'engagement scolaire des élèves de 6^e année, les enseignants nous ont déclaré ce qui suit :

Tableau 6 : Avis des enseignants sur l'engagement scolaire des élèves de 6^e année.

Catégories de réponses	Questions					
	Q8		Q9		Q10	
	f	%	f	%	f	%
(1)	18	14,76	23	18,85	42	34,43
(2)	87	71,31	85	69,67	64	52,46
(3)	17	13,93	14	11,48	16	13,11
Total	122	100,00	122	100,00	122	100,00

Légende : Q8 : (1) = réguliers ; (2) = irréguliers ; (3) = très irréguliers Q9 : (1) = facilement ; (2) = difficilement ; (3) = très difficilement Q10 : (1) = satisfait ; (2) = insatisfait ; (3) = très insatisfait

Considérant d'abord la régularité des élèves de 6^e année au cours qui a fait l'objet de la question 8, 18 enseignants, soit 14,76% d'enseignants les trouveraient réguliers, 87 autres enseignants, soit 71,31% constatent qu'ils sont irréguliers suite aux départs anticipés et retours tardifs en/de vacances et 17 soit 13,93 les trouvent très irréguliers au cours. Au sujet de la compréhension des matières par les élèves (Question 9), 23 sujets, soit 18,9% des enseignants disent que les élèves comprennent facilement les matières enseignées ; 85 sujets, soit 69,67% qui trouvent tout difficile et 14 sujets, soit 11,48% affirment que les élèves trouvent les matières enseignées comme très difficiles. Concernant l'attitude affichée par les élèves ayant pris part à l'Examen d'Etat, édition 2018-2019, les enseignants nous ont rapporté ce qui suit : 42 sujets, soit 34,43% ont soutenu que les élèves avaient été satisfaits par rapport au contenu qui leur a été enseigné ; 4 sujets, soit 52,46% ont déclaré que les élèves étaient insatisfaits et 16 sujets, soit 13,11% ont affirmé que les élèves étaient très insatisfaits.

3.5. Résultats relatifs à l'investissement des enseignants dans l'exécution du programme

Etant donné que ce sont les enseignants qui ont la responsabilité première en matière d'exécution du programme, leur niveau d'investissement est l'un des déterminants quant à ce. Ainsi, avions-nous cherché à nous rendre compte de ce qu'il en est des enseignants qui ont pris part à notre enquête. Leurs avis à ce sujet sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Avis des enseignants sur leur investissement dans l'exécution du programme

Catégories de réponses	Questions							
	Q11		Q12		Q15		Q16	
	f	%	f	%	f	%	f	%
(1)	67	54,92	10	8,20	33	27,05	54	44,26
(2)	50	40,98	110	90,16	71	58,20	59	48,36
(3)	5	4,10	2	1,64	18	14,75	9	7,38
Total	122	100	122	100	122	100	122	100

Légende : Q11 : (1) = Oui ; (2) = Non ; (3) = indécis Q12 : (1) = Oui ; (2) = Non ; (3) = indécis Q15 : (1) = 2 fois par mois ; (2) = 1 fois par mois ; (3) = aucune fois Q16 : (1) = Oui ; (2) = Non ; (3) = indécis.

Il se dégage de la lecture du tableau 7 qu'en répondant à la question 11, un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés (67 sujets, soit 54,92% des répondants) déclare qu'elle possède la qualification requise pour assurer les cours de formation psychopédagogique. Une frange non négligeable des enseignants (50 sujets, soit 40,98% des enquêtés) avoue qu'elle ne possède pas la qualification requise pour enseigner les disciplines psychopédagogiques. Enfin, 5 sujets, soit 4,10% des enquêtés ont observé un mutisme sur cette question.

En réponse à la question 12, la plupart de nos enquêtés (110 sujets, soit 90,16%) nous ont déclaré qu'ils n'exécutent pas toutes les matières prévues au programme. Tandis qu'une faible proportion d'enseignants (10 sujets, soit 8,20%) ont soutenu qu'ils enseignent toutes les matières prévues. Deux autres enseignants (1,64% des répondants) n'ont pas donné suite à cette préoccupation.

Aussi, nos enquêtés, en réponse à la question 15, ont-ils affirmé, dans leur majorité (71 soit 58,19%) qu'ils procédaient à l'auto-évaluation une fois par mois. Une frange non négligeable d'enseignants (33 sujets, soit 27,04%) ont avoué qu'ils recouraient 2 fois par mois à l'auto-évaluation de l'avancement des matières assurées. Cependant, 18 enseignants, soit 14,75% ne s'adonnent nullement à l'auto-évaluation lorsqu'ils assurent leurs enseignements.

Invités à nous dire comment ils s'y prennent lorsque des séances de cours sont ratés en cas de force majeure (Question 16), 59 sujets, soit 48,36% n'en envisagent rien en faveur de leurs élèves ; 54 sujets, soit 44,26% organisent des séances de rattrapage et 9 sujets représentant 7,37% sont restés dubitatifs.

3.6. Résultats relatifs à la supervision des enseignants par la direction et l'inspection

En matière d'exécution de programme scolaire, la direction scolaire a un rôle important à jouer par l'encadrement qu'elle assure aux enseignants. Cet encadrement se fait au travers du contrôle des documents pédagogiques des enseignants (cahiers de prévision des matières, fiches de préparation des leçons, journaux de classe) et des élèves (cahiers de notes de cours, journaux de classe), de la tenue des réunions pédagogiques, des visites de classe, etc. Nous avons invité nos enquêtés de partager leurs expériences notamment en ce qui concerne les visites de classe dont ils ont bénéficié de la part de la direction scolaire, voici ce qu'ils nous ont déclaré à ce propos :

Tableau 8 : Avis des enseignants sur leur supervision par la direction et l'inspection.

Catégories de réponses	Questions			
	Q18		Q19	
	f	%	f	%
(1)	40	32,79	2	1,64
(2)	7	5,74	5	4,20
(3)	63	51,64	21	17,21
(4)	12	9,83	17	13,93
(5)	-	-	77	63,12
Total	122	100,00	122	100,00

Légende : Q18 : (1) = direction ; (2) = inspection ; (3) = aucune ; (4) = indécis Q19 : (1) = pédagogie ; (2) = psychologie ; (3) = didactique générale ; (4) = didactique des disciplines ; (5) = enseignants non visités.

Il se lit dans le tableau ci-dessus qu'en réponse à la question 18 relative aux visites de classes, 63 répondants, soit 51,64 % des enseignants ayant pris part à l'enquête ont soutenu qu'ils n'ont pas reçu une quelconque visite de classe de la part de la direction scolaire voire des inspecteurs de l'enseignement au cours de l'année scolaire précédant c'est-à-dire celle concernée par notre enquête. Cependant, 40 enseignants, soit 32,79% d'enquêtés ont bénéficié des visites de classe de la part de la direction et 7 autres enseignants, soit 5,74% des répondants ont été visités en classe par les inspecteurs. D'autres enseignants (12 sujets, soit 9,8%) se sont abstenus de répondre à cette question.

Quant au nombre de visites par discipline ayant fait l'objet de la question 19, les enseignants ont donné les indications suivantes : 21 visites en pédagogie générale, soit 17,21% de visites ; 17 visites en didactique générale, soit 13,93% ; 5 visites en psychologie générale, soit 4,20%, des visites et 2 visites en didactique des disciplines, soit 1,64% de visites. Le reste des enseignants n'a pas bénéficié d'une quelconque visite de classe.

4. DISCUSSION DES RESULTATS

Ce tour d'horizon sur les réponses des enseignants nous éclaire sur les contraintes dans lesquelles fonctionnent les écoles publiques dans la province du Sankuru au mieux celles des écoles secondaires pédagogiques de la sous-division Katako 2. Ceci constitue une alerte sur les écueils qui méritent une attention particulière de tous les partenaires éducatifs pour des ébauches de solutions.

Concernant l'exécution des programmes, la majorité des enseignants trouve que les matières prévues par lesdits programmes sont à la fois riches et valables, mais l'exécution de ces matières est globalement faible à cause de plusieurs facteurs dont la qualification des enseignants, les faibles salaires payés aux enseignants, l'absence des supports pédagogiques appropriés, l'insuffisance d'heures allouées aux disciplines psychopédagogiques, la faiblesse voire quasiment l'absence de la supervision des enseignants par les directions scolaires et les inspecteurs de l'enseignement et d'autres contraintes organisationnelles telles que l'absence des manuels et équipements pédagogiques. Ces résultats rejoignent ceux de Kalani et al. (2014) au Bénin ; de Faye (2011) au Sénégal ; de Bernard et al. (2007) en Mauritanie et d'Amisi (2008), Basonota (2012) et Nghoy (2009) à Kisangani qui ont établi des liens inéluctables entre les caractéristiques de l'environnement pédagogique et de leur lien avec l'exécution du programme de formation.

A propos des référentiels (manuels scolaires, matériels didactiques, les guides pour les enseignants...), les écoles ne sont pas assez pourvues. D'ailleurs, la dernière édition 2009 du programme de psychopédagogie n'était pas accompagnée des manuels appropriés pour chacune des disciplines, ce qui les oblige à se vouer à des recherches personnelles. Cette pénurie pousse les enseignants à recourir, faute de mieux, à des photocopies, des notes de cours et des documents éparses. Mais, comme indiqué ci-haut, la faible qualification de la majorité d'entre eux ne leur permet pas de surmonter cette impasse. C'est le lieu ici de stigmatiser l'extinction des services de l'édition de l'enseignement primaire et secondaire dont la mission est la production et la livraison des programmes scolaires et des manuels scolaires aux écoles.

Là où le bât blesse encore, c'est lorsqu'on s'aperçoit que les enseignants moins qualifiés ne bénéficient pas d'un bel accompagnement car, comme l'a révélé notre étude. En fait, pendant la période d'étude (2015-2019), 75% d'enseignants n'ont reçu aucune visite de classe. Encore faut-il observer que nombreux parmi ces enseignants n'ont pas une grande ancienneté dans l'exercice de leur métier pour espérer qu'ils puissent transcender certaines difficultés grâce à des pratiques pédagogiques découlant de leurs expériences.

Il va sans dire que le suivi des enseignants par les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'enseignement est plutôt sporadique à la fois à cause de la mollesse de certains d'entre eux ou tout simplement à cause de l'absence des

inspecteurs des disciplines psychopédagogiques dans la contrée. Comme l'a si bien dit Samira (2002), l'explosion de la demande scolaire a suscité une scolarisation généralisée et par conséquent la nécessité d'engager de nombreux jeunes diplômés pour répondre aux besoins de la société. Cependant, cela n'excuse en rien la démission de la part de la direction scolaire et de l'inspection de l'enseignement. A ce propos, l'OCDE citée par Salman (2014, p.17) souligne que l'on ne devra pas sacrifier les qualités humaines, pédagogiques et professionnelles des enseignants à côté de leurs qualifications.

Cette étude a eu aussi le mérite d'épingler les difficultés au niveau des élèves. En fait, la précarité dans laquelle vivent la plupart des élèves en milieu rural impacte sur leur engagement scolaire. A cause du faible niveau socio-économique des parents, les élèves partagent leur temps entre les études et la survie à travers des travaux champêtres ou toute autre activité économique prévalant dans le milieu. Ainsi, leur vie scolaire est ponctuée des départs anticipés et des retours tardifs voire des absences dont les répercussions sont évidentes sur leur niveau d'acquisition scolaire.

Aussi, pour optimiser le niveau d'exécution des programmes de cours à caractère psychopédagogique dans les écoles publiques organisant les humanités pédagogiques au Sankuru, les enseignants s'accordent sur l'urgence à accorder à l'équipement des écoles en supports pédagogiques appropriés, à l'aménagement des horaires pour allouer plusieurs heures aux cours psychopédagogiques, à la motivation du personnel enseignant à travers l'amélioration des conditions salariales et la mécanisation de ceux qui ne le sont pas encore, à la priorité qui devra être accordée à l'encadrement des débutants et de tous les autres enseignants, à une bonne gestion du calendrier scolaire.

Sans nul, comme le reconnaît le PASEC (2006), les questions d'exécution des programmes pourront toujours jouer en marge tant que les conditions minimales de gestion des écoles ne sont pas encore mises en place dans l'ensemble des systèmes éducatifs africains. Bien que les enseignants soient indexés comme responsables de cette situation, ils ne peuvent rien à l'absence de tout appui matériel, pédagogique et financier viable et efficace.

Nous ne perdons pas de vue que la limite de cette étude est de n'avoir pas observé in vivo, c'est-à-dire en situation de classe, comment les enseignants se déploient pour l'exécution des programmes. Etant donné qu'ils sont plus indexés, les enseignants, à leur corps défendant, éludent certaines de leurs responsabilités. Ainsi, l'étude gagnerait aussi en interrogeant les autres partenaires impliqués que sont les chefs d'établissement, les inspecteurs de l'enseignement et les élèves.

CONCLUSION

A la base de cette étude se situe la problématique du niveau d'exécution des programmes scolaires et les stratégies auxquelles il fallait recourir pour optimiser le niveau d'exécution desdits programmes. Etant donné que les enseignants jouent un rôle important en la matière, nous avons questionné 122 enseignants titulaires des cours de formation psychopédagogique en 6^e année des humanités pédagogiques dans les écoles secondaires de la sous-division de l'EPST Katako 2 au Sankuru.

A l'issue de l'analyse des contenus de réponses de nos enquêtés, il est apparu nettement que, dans la majorité, les enseignants ont affirmé qu'ils n'exécutent pas entièrement le programme des cours de formation psychopédagogique. Ce résultat nous permet de corroborer notre première hypothèse. En fait, certaines difficultés s'érigent sur la voie des enseignants dont notamment le manque des supports pédagogiques, la qualité des prestataires, la faible motivation des enseignants à cause de la modicité du salaire, l'allocation lacunaire d'heures sur la grille et les horaires de cours contraire aux prescriptions du calendrier, le non accompagnement des enseignants par les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'enseignement, etc. Cette situation est donc similaire à celle de beaucoup d'autres pays d'Afrique (Bernard et al., 2007).

Par rapport aux stratégies à mettre en place pour booster le niveau d'exécution des programmes scolaires, les enseignants ont préconisé l'accroissement du temps alloué à l'enseignement des disciplines de formation psychopédagogique, la dotation des référentiels aux écoles, l'organisation des séances de rattrapage pour boucler le programme, l'investissement des enseignants dans l'exécution du programme, l'engagement scolaire des élèves de 6^e année et la supervision des enseignants par les chefs d'établissement et des inspecteurs de l'enseignement. Ceci confirme notre deuxième hypothèse.

Du reste, un certain nombre des conditions minimales de fonctionnement sont à mettre en place pour garantir une bonne exécution des programmes scolaires. Ainsi, d'autres études pourront s'atteler à examiner les avis des chefs d'établissement, des inspecteurs de l'enseignement, des élèves, des parents d'élèves et tout autre partenaire scolaire. Il serait aussi intéressant que des études postérieures s'intéressent à l'observation de l'exécution des programmes in vivo, c'est-à-dire dans des situations concrètes de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Amisi A. (2008). Problématique de l'exécution du programme de formation psychopédagogique aux humanités pédagogiques dans la ville de Kisangani : Mémoire inédit, UNIKIS/FPSE.
- [2] Basonota B.M. (2012). Exécution de programme des cours de formation psychopédagogique aux humanités pédagogiques de la commune de Kabondo à Kisangani. Kisangani : TFC/UNIKIS/FPSE.
- [3] Bernard J.M. ; Nkenge A.P. ; François Robert, (2007). La relation entre les réformes des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité et fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. France : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133800>. Le 15/06/2019. 21
- [4] Bressoux P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets –maîtres. In Revue française de Pédagogie, n° 108, pp.91-137.
- [5] Bressoux P. (2000). Pratique pédagogique et évaluation des élèves. Doeux A Van Zanten (dir). L'école et l'état des savoirs. Paris : Editions la découverte.
- [6] Brophy, J.E. and Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M.C. Wittrock (dir). Handbook of Research on Teaching (3^e ed.). New York: Macmillan.
- [7] Carrette V. et Rey B. (2010). Savoir enseigner dans le secondaire : Bruxelles : DeBoeck.
- [8] Carrette V. et Rey B. (2011). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. Education et formation. Bruxelles : DeBoeck.
- [9] Carron, F. & Chau T.N. (1998). La qualité de l'école primaire dans les contextes de développement différent. Paris : UNESCO, IPE.
- [10] De Ketele J.M. (1984). Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques. Kinshasa : C.R.P.
- [11] Dialo M.C.D. (1997). Evaluation de l'efficacité d'un programme de formation professionnelle d'enseignants du secondaire Guinéen. Canada : Thèse de Doctorat, Université de Montréal au Canada.
- [12] Duru-Bellat M. & Mingat A. (1994). La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maîtres ». In : M. Crabay (Ed.) Bruxelles : DeBoeck université.
- [13] Faye V. (2011). L'exécution des programmes et la présentation des supports didactiques, deux problèmes majeures dans l'enseignement de l'histoire au Sénégal : L'exemple de la circonscription de Kaolock ». Dakar : In histoire et église, FASSTEF/UCAD.
- [14] Gauthier C.(1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Saint-Foy : Presses de l'université Laval.
- [15] Hudon R. (1981). Colloque sur l'évaluation de programme, tenu à l'université du Québec à Chiccutimi (UQAC).
- [16] Kelani R.R., Saizonou C.C. et Gbenou J.D. (2014). Facteurs de mauvaise gestion du temps dans l'exécution des programmes de sciences physiques au Bénin. Bénin : FLASH, université d'Abomey Malawi.
- [17] Landsheere G. (1974). L'analyse des interactions verbales en classes. Paris : Nestillé.
- [18] Maroyi, S.(2005). Le cercle vicieux de la pyramide scolaire congolaise. Ecole démocratique, Hors série, 45-48.
- [19] Mokonzi, G.B. et Kamba, E. (2005). Quel avenir pour la carrière enseignante en République Démocratique du Congo ? Dans *Les Cahiers du CRIDE*, Nouvelle série vol. 3, n°1, déc. 2005, 169 - 171
- [20] Nghoy (2009). Exécution de programme des cours de formation psychopédagogique par les professeurs des humanités pédagogiques. Cas de la commune de Lubunga à Kisangani. Kisangani : TFC/UNIKIS/FPSE.
- [21] O'Neill, G.P. (1988). Teaching Effectiveness : A Review of the Research, Canadian Journal of Education, 13 (1), 162-185.
- [22] OCDE (1999). Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris : Cedex 1, France.
- [23] PASEC (2006). La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration. Dakar : Confemen.
- [24] Rey O. (2010). « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? » Dossier d'actualité de la VST n° 53, août 2010. [En ligne] : <http://ife.enslions.fr/vet/DA-veille/53-avril-2010.integrale.pdf>.
- [25] Rosenshine. B.V. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées, In M. Crobay, D. La Fontaine (Eds). L'art et science de l'enseignement. Bruxelles : Labor.
- [26] Rosenshine B.V. et Stevens (1986). Teaching Functions In M.C. Wittrock (dir). Handbook of Research on Teaching (3^e ed.) New York: Macmillan, p.376-391, Ne
- [27] Salman R. (2014). L'impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien. Cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe). Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, France.
- [28] Samira EL.B. (2002). Evaluation des objectifs du programme APQUA Scolaire 12-16 : Formulation et analyse de cohérence. Tarragona : Universitat Rovira I Virgili. Thèse de doctorat.
- [29] Stevens, R. (1986). Teaching fonctions, In Wittrock M.C. (ed) Handbook of Research of Teaching, 3rd edition, 376-391, New York, Macmillan.
- [30] Steve B. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle à l'université de Sherbrooke : vol. 4.
- [31] Wang, Margaret, H., Geneva et Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? Vie pédagogique, n° 90, septembre-octobre, p.45-49.