

Formation Initiale Et Pratiques Professionnelles Des Enseignants De Français De La Ville De Gbado-Lite En République Démocratique Du Congo

Guy LOKANGO MOBELA¹, Yves NZEGE GBIAKO²

¹Professeur des universités,

²Assistant à l'Université de Gbado-Lite et apprenant au troisième cycle à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa

Corresponding Author: Guy LOKANGO MOBELA



Résumé : Le français revêt une importance capitale en République Démocratique du Congo, étant un pilier fondamental dans les domaines de l'éducation, de l'administration et de la cohésion sociale. Toutefois, à Gbado-Lite, on constate une diminution des compétences linguistiques des élèves, avec des déficits notables en morphosyntaxe, en compréhension de texte et en expression orale. Cette situation préoccupante est étroitement liée à la qualification des enseignants, qui se manifeste de plusieurs manières notamment la non-qualification académique (de nombreux enseignants n'ont pas de titre officiel ou proviennent d'autres disciplines) et la non-qualification pédagogique (beaucoup d'entre eux n'ont jamais reçu de formation en didactique du français, malgré leur diplôme universitaire).

Ces lacunes se traduisent par des pratiques pédagogiques déficientes, telles que le dogmatisme, le bricolage pédagogique et un recours excessif aux langues locales, notamment le Lingala. L'étude a pour objectif de déterminer la proportion d'enseignants non qualifiés et d'évaluer l'impact de ce manque de formation sur la préparation des leçons.

Les hypothèses avancées indiquent qu'une majorité des enseignants ne dispose pas du profil académique adéquat et que l'absence de formation les conduit à adopter des pratiques de survie. Les objectifs de l'étude incluent l'inventaire des profils de formation des enseignants et l'identification des lacunes méthodologiques. Cette recherche se concentre sur les écoles secondaires publiques de Gbado-Lite pour l'année scolaire 2024-2025.

Mots Clés : Formation initiale-pratiques professionnelles-non-qualification- compétences linguistiques.

Abstract: French plays a crucial role in the Democratic Republic of the Congo, serving as a foundational pillar in the fields of education, administration, and social cohesion. However, in Gbado-Lite, there is a noticeable decline in students' linguistic competencies, with significant deficits in morphosyntax, text comprehension, and oral expression. This concerning situation is closely linked to teacher qualifications, which manifest in several ways, notably academic non-qualification (many teachers lack official titles or come from other disciplines) and pedagogical non-qualification (many have never received training in French didactics, despite holding university degrees).

These shortcomings result in deficient pedagogical practices, such as dogmatism, pedagogical "bricolage," and excessive reliance on local languages, particularly Lingala. The study aims to determine the proportion of unqualified teachers and assess the impact of this lack of training on lesson preparation.

The hypotheses suggest that a majority of teachers do not possess the appropriate academic profile, and the absence of training leads them to adopt survival practices. The study's objectives include inventorying the training profiles of teachers and identifying methodological gaps. This research focuses on public secondary schools in Gbado-Lite for the 2024-2025 academic year.

Keywords: Initial training-professional practices- non-qualification- linguistic competencies.

1. INTRODUCTION

Le français joue un rôle essentiel en République Démocratique du Congo, servant de langue d'enseignement, d'administration et de lien national. Cependant, dans les établissements secondaires de la ville de Gbado-Lite, on constate une baisse persistante des compétences linguistiques des élèves.

Les évaluations certificatives (Examen d'État) révèlent des lacunes profondes en morphosyntaxe, en compréhension de texte et en expression orale (Muzumbi, 2018 ; Lokango Mobela, 2022).

Au cœur de cette crise scolaire se trouve la question de la qualification du personnel enseignant. La non-qualification être appréhendée sous trois angles dans le contexte de Gbado-Lite :

- La non-qualification académique (Le profil de formation) : De nombreuses classes de français sont confiées à des enseignants dits "nu-pieds" ou non-titrés. Il s'agit souvent de diplômés d'autres disciplines (Droit, Économie, Sociologie) ou de diplômés d'État qui s'improvisent professeurs de français par nécessité économique ou par manque d'enseignants formés dans les ISP (Ministère de l'EPSP, 2014).
- La non-qualification pédagogique : Même parmi ceux ayant un diplôme universitaire, beaucoup n'ont jamais reçu de formation en didactique du français. Ils maîtrisent peut-être la langue, mais ignorent les mécanismes de sa transmission, notamment l'enseignement d'une grammaire complexe ou d'une œuvre littéraire (Cuq & Gruca, 2017).
- L'inadéquation de la formation initiale : Pour les rares enseignants qualifiés, la formation reçue est souvent jugée trop théorique, déconnectée des réalités des classes pléthoriques et du contexte multilingue de Gbado-Lite (Puren, 1994).

Cette absence de qualification réelle se traduit sur le terrain par des pratiques professionnelles défaillantes :

- Le recours au dogmatisme : L'enseignant non qualifié, par peur de l'imprévu, se cantonne à une lecture linéaire de vieux manuels, interdisant toute interaction qui pourrait révéler ses propres lacunes (Altet, 1994).
- Le "Bricolage" pédagogique : Faute de méthodes, l'enseignant improvise des schémas de leçon incohérents, mélangeant les approches sans objectif précis (Perrenoud, 1996).
- L'usage abusif des langues locales : Pour compenser leur incapacité à expliquer des concepts complexes en français, certains enseignants basculent systématiquement en Lingala, renforçant ainsi la faiblesse des élèves (Candelier, 2008).

Face à cette situation, l'étude s'articule autour des interrogations suivantes :

- Quelle est la proportion réelle des enseignants de français non qualifiés dans les écoles secondaires de Gbado-Lite ?
- Comment le manque de formation initiale spécifique affecte-t-il la planification et la conduite des leçons de français ?

Les hypothèses de cette recherche sont formulées de la manière suivante :

- Plus de la moitié des effectifs assurant les cours de français dans les écoles secondaires de Gbado-Lite n'auraient pas le profil académique requis (titre d'agrégé de l'ISP) ;
- L'absence de formation initiale spécifique pousserait les enseignants à adopter des pratiques de "survie" pédagogique, caractérisées par un enseignement magistral passif et un recours excessif au Lingala pour masquer les difficultés techniques.

En menant cette recherche, les objectifs suivants sont assignés :

- Inventorier le profil de formation de tous les enseignants de français des écoles secondaires publiques ;
- Identifier les lacunes méthodologiques majeures dans la planification et l'exécution des leçons.

Une recherche scientifique se limite dans le temps et dans l'espace. Ainsi, nous limitons notre sujet dans les écoles secondaire publiques de la Commune de Gbado-Lite.

L'étude couvre l'année scolaire 2024-2025 pour capter les pratiques les plus récentes.

2. CONSIDERATIONS THEORIQUES

2.1. La Théorie de la Professionnalisation (Marguerite Altet)

Cette théorie est au cœur de notre sujet. Elle postule que l'enseignement n'est pas qu'une question de talent inné, mais un métier qui s'apprend par l'articulation de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques.

2.1.1. L'enseignement : Un métier complexe, non un don inné

La thèse centrale d'Altet (1994) s'oppose à la conception traditionnelle de l'enseignant "né". Pour elle, enseigner est une pratique professionnelle multidimensionnelle qui ne repose pas uniquement sur la maîtrise d'un contenu (le français), mais sur une construction de compétences acquises.

Cette théorie repose sur l'équilibre entre trois piliers :

- Les savoirs savants : La connaissance théorique de la langue (linguistique, littérature).
- Les savoirs pour enseigner : Les théories de l'apprentissage et la psychologie de l'enfant.
- Les savoirs d'action : La capacité à gérer l'imprévu en classe et à réguler les interactions.

2.1.2. L'articulation Théorie-Pratique

La professionnalisation réside dans la capacité de l'enseignant à faire le pont entre ce qu'il sait et ce qu'il fait. Altet parle d'un « savoir-analyser ». Un enseignant qualifié est capable d'ajuster sa pratique en fonction des réactions de ses élèves.

À Gbado-Lite, le problème des enseignants "nu-pieds" est qu'ils possèdent parfois le savoir savant (ils parlent français), mais ils manquent de l'outil de médiation : la didactique. Sans cette articulation, le savoir reste "stocké" chez l'enseignant et ne "transite" pas vers l'élève.

2.1.3. La "Grammaire de l'action" et l'échec des non-qualifiés

L'expression « grammaire de l'action » utilisée par Altet désigne les règles internes et les schèmes professionnels qui permettent de structurer une leçon.

Pour les enseignants non qualifiés de Gbado-Lite, l'absence de formation initiale provoque deux types de ruptures :

- L'incapacité de transformation : Ils ne savent pas comment transformer une règle de grammaire complexe en un exercice compréhensible pour un élève dont la langue maternelle est le Lingala.

- La rigidité pédagogique : Faute de posséder cette "grammaire", ils se réfugient dans le dogmatisme ou le cours magistral linéaire. S'ils sortent de ce cadre, ils perdent le contrôle de la classe, car ils n'ont pas appris à gérer la dynamique de groupe.

En somme, le développement de cette théorie dans notre travail permet de démontrer que la crise du français à Gbado-Lite n'est pas seulement due à un manque de volonté, mais à un déficit technique.

L'enseignant non qualifié est comme un mécanicien qui connaîtrait le nom de toutes les pièces d'un moteur mais ne saurait pas quel outil utiliser pour les assembler. La formation initiale à l'ISP est censée fournir cette "boîte à outils" (méthodes actives, techniques d'évaluation, gestion du temps) qui transforme un intellectuel en un professionnel de la transmission.

2.2. La Théorie du "Praticien Réflexif" (Donald Schön)

Cette théorie soutient que l'efficacité d'un enseignant dépend de sa capacité à réfléchir sur et dans l'action.

2.2.1. La réflexion "dans" l'action et "sur" l'action

Schön distingue deux moments critiques dans le travail de l'enseignant :

- La réflexion dans l'action (*Reflection-in-action*) : C'est la capacité de l'enseignant à modifier sa stratégie au moment même où il enseigne. Si un professeur de français à Gbado-Lite remarque que ses élèves ne comprennent pas l'accord du participe passé, il doit être capable d'arrêter son explication théorique pour improviser un exemple concret lié au quotidien local.
- La réflexion sur l'action (*Reflection-on-action*) : C'est l'analyse qui a lieu après la classe. L'enseignant s'interroge : *"Pourquoi ma leçon sur la conjugaison a-t-elle échoué ? Était-ce le vocabulaire trop complexe ou ma gestion du tableau ?"*

2.2.2. Le piège du "Modèle de l'Apprenti" (L'instinct vs La Méthode)

L'enseignant non qualifié à Gbado-Lite, n'ayant pas reçu de formation didactique, souffre de ce que la recherche appelle la "socialisation par imprégnation".

- La reproduction des souvenirs : Faute de modèles scientifiques, il enseigne comme il a été enseigné. Il reproduit les défauts de ses propres anciens professeurs (dictée magistrale, mémorisation sans compréhension, punitions).
- Le dogmatisme de survie : Le dogmatisme (répéter une vérité sans discussion) devient un bouclier. Pour ne pas paraître incompetent face aux questions des élèves, l'enseignant non qualifié s'enferme dans une lecture linéaire du manuel, interdisant tout débat qui l'obligerait à "réfléchir dans l'action".

2.2.3. L'absence d'outils critiques et le déficit d'ajustement

La formation initiale à l'ISP ne donne pas seulement des connaissances, elle donne des outils d'autodiagnostic.

- L'analyse de l'erreur : Un praticien réflexif voit l'erreur de l'élève comme un indice sur son propre enseignement. L'enseignant non qualifié de Gbado-Lite voit souvent l'erreur comme une faute de l'élève (paresse, manque d'intelligence).

- L'ajustement contextuel : À Gbado-Lite, le français est souvent une langue seconde. Un enseignant qualifié sait analyser les interférences avec le Lingala pour ajuster son tir. L'enseignant non qualifié, sans recul réflexif, s'épuise à répéter la même explication sans comprendre pourquoi elle ne "passe" pas.

En résumé, la théorie de Schön démontre que l'enseignant non qualifié agit comme un automate pédagogique : il exécute un programme sans pouvoir en évaluer l'impact.

La compétence d'un enseignant de français à Gbado-Lite ne se mesure donc pas à la quantité de grammaire qu'il connaît, mais à sa capacité à transformer sa classe en un laboratoire où il observe, analyse et réajuste sans cesse ses méthodes pour atteindre ses élèves. Sans cette posture réflexive, l'enseignement reste une activité stérile où l'on "donne cours" sans s'assurer que les élèves "reçoivent le savoir".

2.3. La Théorie de la Transposition Didactique (Yves Chevallard)

Elle explique le processus par lequel le "savoir savant" (la linguistique française complexe) est transformé en "savoir enseigné" (la leçon de grammaire adaptée à un élève de secondaire).

2.3.1. Le mécanisme de la transposition : du "Savoir Savant" au "Savoir Enseigné"

Pour Chevallard, un savoir ne peut pas être transféré tel quel de la science à la classe. Il doit subir des transformations :

- Le Savoir Savant : C'est la linguistique pure (ex: les théories de l'énonciation, la syntaxe complexe de Grevisse). C'est le savoir que l'étudiant apprend à l'université.
- Le Savoir à Enseigner : Ce sont les programmes nationaux et les manuels scolaires en vigueur en RDC. Le ministère sélectionne ce qui est "utile" pour un élève du secondaire.
- Le Savoir Enseigné : C'est ce que l'enseignant de Gbado-Lite produit concrètement dans sa salle de classe lors de sa prestation.

2.3.2. Le rôle du "Travail Didactique" de l'enseignant

L'enseignant n'est pas un simple haut-parleur qui répète le manuel. Il doit effectuer un travail de "didactisation". Cela consiste à :

- Désyncrétiser le savoir : Séparer les notions complexes pour les présenter par étapes logiques.
- Simplifier sans trahir : Rendre la grammaire accessible à un élève dont le français n'est pas la langue maternelle, tout en restant rigoureux.
- Contextualiser : Adapter les exemples de grammaire aux réalités vécues à Gbado-Lite (ex : utiliser des noms de lieux locaux ou des situations quotidiennes du Nord-Ubangi) pour favoriser la compréhension.

2.3.3. L'échec de la transposition chez l'enseignant non qualifié

Notre problématique souligne que sans formation à l'ISP, l'enseignant est "incapable de simplifier sans dénaturer". Cela se manifeste de deux manières opposées :

- Le Savantisme (Complexité inutile) : L'enseignant (parfois diplômé en Droit ou Économie) récite ses propres notes de cours universitaires. Il utilise un jargon technique que les élèves de Gbado-Lite ne maîtrisent pas. Le savoir reste "savant" mais il n'est pas "enseigné".
- La Dénaturation (Simplification abusive) : À l'inverse, par manque de maîtrise didactique, l'enseignant simplifie tellement la règle qu'elle devient fausse ou incomplète. C'est ici qu'apparaît le "bricolage pédagogique" : on donne des "trucs" de mémorisation au lieu d'expliquer la logique de la langue.

2.3.4. La "Vigilance Didactique" : Le chaînon manquant à Gbado-Lite

La formation initiale apprend à l'enseignant la vigilance didactique. C'est le recul nécessaire pour surveiller l'écart entre ce qu'il sait et ce qu'il dit. À Gbado-Lite, l'enseignant non qualifié manque de ce recul. S'il n'a pas appris comment on enseigne spécifiquement le Français Langue Seconde (FLS), il risque de présenter le français comme une langue morte ou une liste de règles arbitraires, ce qui explique les lacunes profondes en morphosyntaxe relevées dans nos hypothèses.

En somme, la théorie de Chevallard démontre que connaître le français ne suffit pas pour l'enseigner. La non-qualification à Gbado-Lite crée une rupture dans la chaîne de transmission : le savoir savant reste bloqué au bureau du professeur, et ce qui arrive à l'élève n'est souvent qu'un résidu dénaturé ou une répétition mécanique de manuels obsolètes.

2.4. La Théorie de l'Agir Communicationnel (Habermas) appliquée à la classe

L'enseignement est avant tout un acte de communication. En didactique des langues, on parle de la compétence de communication (Hymes).

2.4.1. La compétence de communication : Au-delà de la grammaire

Pour Hymes (1984), savoir une langue ne se limite pas à connaître ses règles grammaticales (la compétence linguistique de Chomsky). C'est aussi, et surtout, savoir quand parler, à qui, et de quelle manière (la compétence de communication).

- L'objectif à Gbado-Lite : L'élève doit apprendre à utiliser le français comme un outil de communication sociale et professionnelle.
- Le rôle de l'enseignant : Il doit être le modèle de cette communication. S'il n'est pas qualifié, il se focalise souvent sur la "forme" (la règle) au détriment du "sens" (l'échange), empêchant l'élève de s'approprier la langue comme un instrument vivant.

2.4.2. Le "Contrat de Communication" et la Langue Cible

En classe de français, il existe un contrat implicite : le français est à la fois l'objet d'étude et le moyen de communication. On parle de "bain linguistique".

- La rupture du contrat : Lorsque l'enseignant bascule massivement vers le Lingala pour expliquer une notion, il rompt ce contrat. Certes, il facilite la compréhension immédiate, mais il prive l'élève de l'effort cognitif nécessaire pour décoder la langue cible.
- La conséquence : Le français devient une "langue morte" que l'on analyse au tableau, mais que l'on ne parle jamais. L'élève de Gbado-Lite finit par penser que le français est une langue trop complexe pour être utilisée spontanément.

2.4.3. L'insécurité linguistique de l'enseignant non qualifié

L'usage abusif des langues locales est souvent le symptôme d'une insécurité linguistique chez l'enseignant non titré.

- La peur de l'erreur : L'enseignant qui n'a pas bénéficié d'une formation initiale solide en linguistique et en expression orale craint de commettre des fautes devant ses élèves ou de ne pas trouver les mots justes.
- La stratégie de repli : Le passage au Lingala sert de "zone de confort". Au lieu de chercher des stratégies de reformulation en français (périphrases, synonymes, gestuelle), l'enseignant simplifie par la traduction systématique.
- Le blocage des élèves : Ce comportement transmet l'insécurité aux élèves. Si le "maître" ne peut pas s'exprimer uniquement en français, l'élève se sent autorisé à ne pas le faire non plus, ce qui fige le développement de sa propre compétence de communication.

En résumé, la théorie de Hymes montre que la non-qualification des enseignants à Gbado-Lite transforme la classe de français en un espace de communication tronquée.

L'absence de formation initiale prive l'enseignant des compétences stratégiques (capacité à compenser une difficulté de communication sans changer de langue). En résultante, les pratiques professionnelles observées sur le terrain renforcent l'idée que le français est une langue étrangère inatteignable, plutôt qu'une langue seconde de cohésion et d'apprentissage, comme le suggère notre problématique.

2.5. La Théorie du "Bricolage" et de l'Urgence (Philippe Perrenoud)

Perrenoud explique que l'enseignant travaille dans l'urgence et l'incertitude. Pour survivre, il "bricole" des solutions.

2.5.1. L'enseignement : Une activité de l'incertitude

Pour Perrenoud (1996), la classe est un environnement instable où l'enseignant doit prendre des centaines de décisions par heure. Rien ne se passe jamais exactement comme prévu sur la fiche de préparation.

- L'urgence : L'enseignant ne peut pas s'arrêter pour réfléchir pendant dix minutes ; il doit répondre immédiatement à une question, gérer un bruit ou combler un silence.
- L'incertitude : On ne sait jamais si l'explication va "mordre" sur l'esprit de l'élève.

2.5.2. Le concept de "Bricolage" : Une réponse à la carence

Le terme "bricolage" (emprunté à l'anthropologue Claude Lévi-Strauss) désigne une manière de faire avec "les moyens du bord".

- La stratégie de défense : À Gbado-Lite, l'enseignant non qualifié est dans une situation de vulnérabilité extrême. Pour ne pas perdre la face devant 60 élèves et pour "remplir" les 50 minutes de cours, il bricole.
- L'absence de panoplie méthodologique : Là où l'enseignant formé puise dans une "boîte à outils" scientifique (travaux de groupes, remédiation, approche par les textes), l'enseignant non qualifié utilise des solutions de fortune : dictée interminable, exercices répétitifs sans explication, ou basculement en Lingala.

2.5.3. Les "Pratiques de Survie" dans le contexte de Gbado-Lite

Notre hypothèse sur les pratiques de survie s'appuie directement sur cette théorie. Le bricolage pédagogique se manifeste par :

- Le dogmatisme comme refuge : Imposer une règle sans explication n'est pas forcément un choix autoritaire, c'est une barrière de sécurité pour éviter d'être poussé dans ses retranchements par une question d'élève à laquelle on ne saurait répondre.
- La simplification excessive : Pour "avancer" dans le programme malgré les lacunes des élèves et ses propres limites, l'enseignant survole les notions complexes (morphosyntaxe).
- Le recours au vernaculaire : Le Lingala devient l'outil de secours ultime. C'est le "bricolage linguistique" qui permet de maintenir un semblant de communication, au détriment de l'apprentissage du français.

En résumé, l'intérêt de mobiliser Perrenoud dans notre étude est de démontrer que ces pratiques défaillantes à Gbado-Lite sont fonctionnelles. Elles permettent à l'enseignant de "tenir la classe" et de terminer la journée sans s'effondrer.

Cependant, ce qui est une solution de survie pour l'enseignant devient un obstacle pour l'élève. Le bricolage remplace l'ingénierie didactique. L'enjeu de la formation initiale (ISP) est précisément de faire passer l'enseignant du statut de "bricoleur de l'urgence" à celui de "professionnel de la régulation", capable de transformer l'incertitude de la classe en une opportunité d'apprentissage structurée.

3. APPROCHES METHODOLOGIQUES

Cette étude s'appuie sur une démarche rigoureuse structurée autour des points suivants :

3.1. Population d'étude et Échantillonnage

La population cible de cette recherche est constituée de l'ensemble des enseignants de français des écoles secondaires publiques de la ville de Gbado-Lite.

Pour constituer notre échantillon, nous avons opté pour une technique d'échantillonnage accidentel. Ce choix nous a permis d'interroger les sujets rencontrés de façon fortuite sur le terrain. Ainsi, la taille de notre échantillon est fixée à 60 enseignants.

3.2. Instruments de collecte de données

Afin de recueillir les informations nécessaires à notre thématique, nous utilisons la méthode d'enquête. Celle-ci est appuyée par la technique du questionnaire, qui constitue notre principal outil de collecte de données auprès des participants.

3.3. Analyse des données

Les informations recueillies sont traitées selon leur nature :

- Les données quantitatives sont analysées à l'aide de la statistique descriptive, notamment par le calcul des fréquences et des pourcentages.
- Les données qualitatives, quant à elles, ont fait l'objet d'une analyse thématique approfondie.

4. PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

4.1. Présentation des données

Le lecteur trouvera dans les tableaux qui suivent les réactions des enquêtés en fonction de la problématique sous examen.

Question n°1 : Quel est votre diplôme le plus élevé obtenu ?

Parmi les enquêtés, 46,7 % sont diplômés d'État ; de plus, 41,7 % des participants se déclarent gradués ou niveau L3 (LMD) ; enfin, seulement 11,6 % des enquêtés sont licenciés.

Question n°2 : Votre formation universitaire a-t-elle été suivie dans un Institut Supérieur Pédagogique (ISP) ?

Sur un total de 60 répondants, 26 personnes, soit 43 %, ont indiqué avoir suivi leur formation dans un ISP, tandis que 34 personnes, représentant 57 %, ont répondu par la négative.

Question n°3 : Quelle est votre option de formation à l'université/institut ?

Parmi les 60 participants, 22 personnes, soit 37 %, ont choisi l'option "Français-Langues Africaines", tandis que 38 personnes, représentant 63 %, ont opté pour d'autres formations (Droit, Economie, etc.).

Question n°4 : Avez-vous suivi un cours de "Didactique spéciale du français" durant votre formation ?

Sur un total de 60 participants, 19 personnes, soit 32 %, ont indiqué avoir suivi un cours complet sur ce sujet, tandis que seulement 3 personnes, représentant 5 %, ont mentionné l'avoir suivi de manière superficielle. En revanche, une majorité significative de 38 répondants, soit 63 %, a déclaré ne jamais avoir suivi ce cours.

Question n°5 : Comment préparez-vous généralement vos leçons de français ?

Parmi les 60 participants, 17 personnes, soit 28 %, ont indiqué qu'elles recopient fidèlement le contenu d'un manuel scolaire, tandis que 33 personnes, représentant 55 %, préfèrent combiner plusieurs manuels pour construire leur propre fiche de cours. Enfin, 10 répondants, soit 17 %, déclarent qu'ils improvisent à partir de leurs connaissances personnelles en raison d'un manque de documentation.

Question n°6 : Lors de la préparation d'une leçon de grammaire complexe, quelle est votre principale difficulté ?

Sur un total de 60 participants, 28 personnes, soit 47 %, ont indiqué que leur principale difficulté est de terminer la matière dans le temps imparti. De plus, 15 répondants, représentant 25 %, rencontrent des problèmes pour trouver des exemples simples et adaptés aux élèves. En revanche, seulement 5 personnes, soit 8 %, éprouvent des difficultés à comprendre elles-mêmes la règle de grammaire en profondeur, tandis que 12 participants, représentant 20 %, affirment ne rencontrer aucune difficulté particulière.

Question n°7 : Quel support utilisez-vous le plus souvent en classe ?

Parmi les 60 participants, 23 personnes, soit 38 %, déclarent utiliser principalement des textes littéraires, ce qui indique une préférence pour des ressources qui enrichissent le contenu pédagogique. Par ailleurs, 16 répondants, représentant 27 %, se servent d'un programme national et de livres de français, tandis que 15 personnes, soit 25 %, utilisent des notes de cours qu'ils ont reçues lorsqu'ils étaient étudiants. Enfin, seulement 6 participants, soit 10 %, indiquent recourir à un vieux manuel dont ils possèdent l'unique exemplaire.

Question n°8 : À quelle fréquence utilisez-vous le Lingala pour expliquer un concept grammatical complexe ?

Sur un total de 60 participants, 25 personnes, soit 42 %, affirment utiliser le Lingala systématiquement à chaque leçon, ce qui indique une intégration significative de cette langue dans leur enseignement. De plus, 19 répondants, représentant 32 %, utilisent le Lingala souvent, tandis que 14 personnes, soit 23 %, l'emploient rarement, uniquement en cas de blocage total. Enfin, seulement 2 participants, soit 3 %, déclarent ne jamais utiliser le Lingala.

Question n°9 : Quelle est la principale raison qui vous pousse à utiliser une langue locale en classe ?

Parmi les 60 participants, 33 personnes, soit 55 %, indiquent que la raison principale est le constat que les élèves ne comprennent rien si l'enseignement se fait uniquement en français. De plus, 17 répondants, représentant 28 %, évoquent le gain de temps pour terminer le programme comme motivation, tandis que 10 personnes, soit 17 %, soulignent leur propre difficulté à expliquer la notion de manière fluide en français.

Question n°10 : Face à une question imprévue d'un élève sur une règle que vous maîtrisez mal, que faites-vous ?

Sur un total de 60 participants, 23 personnes, soit 38 %, tentent une explication immédiate, même si elles ne sont pas sûres de leur réponse. De plus, 19 répondants, représentant 32 %, promettent de répondre lors de la prochaine leçon après avoir vérifié l'information. Par ailleurs, 14 personnes, soit 23 %, choisissent de donner la question comme devoir à domicile, tandis que seulement 4 participants, soit 7 %, demandent à l'élève de se taire et de suivre ce qui est au tableau.

Question n°11 : Comment décririez-vous le déroulement habituel de votre cours ?

Parmi les 60 participants, 29 personnes, soit 48 %, indiquent qu'elles alternent entre leur explication et des questions de compréhension, ce qui suggère une approche interactive et dynamique de l'enseignement. De plus, 24 répondants, représentant 40 %, affirment que les élèves travaillent en groupes sur des textes pendant que l'enseignant circule pour les accompagner. En revanche, seulement 7 participants, soit 12 %, décrivent leur cours comme étant principalement axé sur le fait de parler la majeure partie du temps, avec les élèves qui recopient.

Question n°12 : Selon vous, quel est le plus grand obstacle à la réussite de vos élèves en français ?

Parmi les 60 participants, 31 personnes, soit 52 %, estiment que le faible niveau de base des élèves venant du primaire constitue le principal frein à leur réussite. De plus, 18 répondants, représentant 30 %, soulignent le manque de manuels scolaires pour les élèves comme un obstacle significatif. Enfin, 11 participants, soit 18 %, évoquent leur propre besoin de formation complémentaire en méthodologie.

Question n°13 : Si une session de formation était organisée par l'IPP, quel module souhaiteriez-vous suivre en priorité ?

Parmi les 60 participants, 28 personnes, soit 47 %, souhaitent suivre en priorité un module sur "Comment enseigner le Français au secondaire (didactique du Français)", ce qui indique un fort intérêt pour l'amélioration des méthodes d'enseignement. Par ailleurs, 21 répondants, représentant 35 %, aimeraient se former sur "Comment évaluer l'expression orale des élèves", tandis que 11 participants, soit 18 %, expriment le besoin de formation sur "Comment gérer une classe à effectif pléthorique".

4.2. Discussion

4.2.1. Contexte et Problématique

L'étude sur la formation initiale et les pratiques professionnelles des enseignants de français à Gbado-Lite révèle des enjeux cruciaux liés à l'enseignement du français dans un contexte où cette langue est essentielle pour l'éducation, l'administration et la cohésion sociale. La baisse des compétences linguistiques des élèves, comme l'indiquent les évaluations certificatives, souligne l'urgence d'aborder la question de la qualification des enseignants.

4.2.2. Profil des Enseignants

Niveau d'Études

Les résultats montrent que 46,7 % des enseignants sont diplômés d'État, tandis que 41,7 % ont un diplôme de Graduat (niveau L3 LMD), et seulement 11,6 % sont licenciés. Cette répartition met en lumière un manque de qualification académique parmi les enseignants. La majorité d'entre eux ne possède pas le niveau requis pour enseigner efficacement le français, ce qui peut expliquer les lacunes observées chez les élèves. Il est donc impératif d'envisager des programmes de formation spécialisée pour renforcer les compétences des enseignants.

Formation dans un Institut Supérieur Pédagogique (ISP)

Le fait que 57 % des enseignants n'aient pas suivi leur formation dans un ISP indique un déficit de formation pédagogique spécifique. Ce manque de formation peut entraver leur capacité à appliquer des méthodes d'enseignement adaptées aux réalités des élèves, ce qui pourrait contribuer aux difficultés d'apprentissage rencontrées par ces derniers.

Options de Formation

Avec 63 % des enseignants ayant choisi des options de formation autres que le français, il est évident que cette diversité peut nuire à la spécialisation nécessaire pour enseigner cette langue. Cela souligne l'importance d'encourager les enseignants à suivre des formations axées sur le français et ses méthodes d'enseignement.

4.2.3. Didactique et Préparation des Leçons

Suivi d'un Cours de Didactique

L'absence de formation en didactique du français, constatée chez 63 % des enseignants, peut expliquer les difficultés rencontrées dans la transmission des connaissances. L'enseignement efficace nécessite une compréhension approfondie des méthodes didactiques, et sans cela, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à gérer les classes et à transmettre les savoirs de manière adéquate.

Méthodes de Préparation des Leçons

Les résultats indiquent que 55 % des enseignants combinent plusieurs manuels pour préparer leurs leçons, tandis que 28 % recopient fidèlement un manuel. Bien que certains enseignants montrent une initiative, cela reflète également un manque de ressources et de méthodologie claire. Un besoin d'outils et de stratégies pédagogiques adaptés est donc essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement.

4.2.4. Difficultés et Pratiques en Classe

Difficultés lors de la Préparation de leçons de Grammaire

Le fait que 47 % des enseignants trouvent difficile de terminer la matière dans le temps imparti peut indiquer une surcharge de contenu ou une mauvaise gestion du temps. Cela impacte négativement la qualité de l'apprentissage et la capacité des élèves à assimiler les notions enseignées.

Utilisation du Lingala

L'utilisation systématique du Lingala par 42 % des enseignants pour expliquer des concepts grammaticaux pose un problème. Bien que cela facilite la compréhension immédiate, cela risque de nuire à l'apprentissage du français, le transformant en une langue secondaire et renforçant les lacunes linguistiques des élèves. Il est crucial de trouver un équilibre entre l'utilisation du français et des langues locales pour favoriser l'apprentissage.

4.2.5. Obstacles à la Réussite des Élèves

Les résultats montrent que 52 % des enseignants identifient le faible niveau de base des élèves comme le principal obstacle à leur réussite. Cela souligne l'importance d'interventions précoces au niveau primaire pour renforcer les compétences linguistiques. De plus, le manque de manuels scolaires constitue un obstacle significatif à l'apprentissage.

4.2.6. Besoins en Formation Continue

Le fait que 47 % des enseignants souhaitent suivre un module sur la didactique du français indique une prise de conscience de l'importance de la formation continue. Cela suggère que les enseignants sont ouverts à l'amélioration de leurs compétences, ce qui est essentiel pour améliorer les pratiques pédagogiques et, par conséquent, les résultats des élèves.

En résumé, l'analyse des résultats met en lumière des lacunes significatives dans la formation et les pratiques des enseignants de français à Gbado-Lite. La majorité des enseignants ne possèdent pas les qualifications académiques et pédagogiques nécessaires, ce qui contribue à la faiblesse des compétences linguistiques des élèves. Il est crucial d'investir dans des programmes de formation ciblés pour améliorer la qualité de l'enseignement du français et, par conséquent, les résultats des élèves. Des actions concrètes doivent être mises en place pour renforcer la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que pour adapter les contenus pédagogiques aux réalités locales.

CONCLUSION

L'étude met en évidence l'importance du français en République Démocratique du Congo, où il est un élément clé de l'éducation, de l'administration et de la cohésion sociale. Cependant, à Gbado-Lite, une baisse significative des compétences linguistiques des élèves a été constatée, révélant des lacunes en morphosyntaxe, compréhension de texte et expression orale. Ce constat est étroitement lié à la qualification des enseignants, qui souffrent de non-qualification académique et pédagogique, ainsi que d'une inadéquation de leur formation initiale.

Les pratiques pédagogiques des enseignants non qualifiés, telles que le dogmatisme et le bricolage, ainsi que l'usage excessif des langues locales, compromettent l'apprentissage du français chez les élèves. L'étude vise à évaluer la proportion d'enseignants non qualifiés et l'impact de leur manque de formation sur la préparation des leçons.

Les résultats soulignent la nécessité d'interventions pour améliorer la qualification des enseignants, en particulier par le biais de programmes de formation spécialisée. Il est essentiel d'adapter la formation des enseignants aux réalités locales pour garantir une meilleure qualité d'enseignement. Les résultats de l'étude soutiennent fortement les hypothèses formulées au départ, c'est-à-dire elles sont confirmées telles que formulées au départ.

Des actions concrètes doivent être mises en place pour renforcer la formation initiale et continue des enseignants, afin d'améliorer les compétences linguistiques des élèves et de répondre aux défis éducatifs de la Ville.

REFERENCES

- [1]. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- [2]. Azia, F., Kodila, O., et Kimboko, J. (2019). *Normes de présentation d'un travail scientifique*. Paris : L'Harmattan.
- [3]. Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*. Paris : Didier.
- [4]. Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2ème éd.). La Pensée sauvage.
- [5]. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- [6]. Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (J.-M. Ferry, Trad.). Fayard. (Oeuvre originale publiée en 1981).
- [7]. Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication* (F. Mugler, Trad.). Hatier-Crédif.
- [8]. Lokango Mobela, G. (2022). *Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves du primaire en République Démocratique du Congo*. Thèse, Université de Mons, Belgique.

-
- [9]. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP). (2014). *Rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN)*. Kinshasa : RDC.
- [10]. Muzumbi, B. (2018). *Le déclin de la maîtrise du français en milieu scolaire congolais*. Kinshasa : Éditions Universitaires Européennes.
- [11]. Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- [12]. Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris : Seuil.
- [13]. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trans.). Éditions Logiques. (Oeuvre originale publiée en 1983).