

# UNIVERSITE DE KINSHASA



## FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

### **Identification et ventilation des besoins en formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe par les Enseignants de la Province Educationnelle du Kongo Central 2**

**Par**

**Didier Bonzeke Nshole**

Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du grade  
de Docteur en Psychologie

**Promoteur : Léon Mbadu Khonde**

*Professeur Ordinaire*

**Co Promoteurs : - Cajétan-Maurice Bura Pulunyo**

*Professeur Emérite*

**- Bienvenu Kandala Fandidi Ngiang**

*Professeur*

**Juin 2024**

## **EPIGRAPHE**

*« Il faut craindre l'adulte qui n'a su être enfant et celui qui, également, n'a jamais cessé de l'être... »*

**Jean Delay et Joseph Leif**

## **IN MEMORIAM**

*A notre père, Antoine Bonzeke Ikaa Mikome d'heureuse mémoire, pour sa rigueur en matière d'éducation. Que la terre de nos ancêtres lui soit douce et légère !*

**Didier Bonzeke Nshole**

## **DEDICACE**

A notre mère, Cécile Masio Kesanzeni ;

A notre tendre épouse, Anastasie Mbokoso Mole ;

A nos enfants Rinoph Bonzeke Mbokoso, Christopher Bonzeke Izankori, De Grâce Bonzeke Mbumbe et Anaim Bonzeke.

A nos frères et sœurs, neveux, nièces, cousins, cousines, beau-frère, etc.

**Didier Bonzeke Nshole**

## REMERCIEMENTS

Le présent travail sanctionne la fin de la deuxième partie de nos études de troisième cycle universitaire, c'est-à-dire notre thèse de doctorat. L'honnêteté intellectuelle et scientifique ne nous permet pas de garder silence devant tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à son aboutissement heureux.

De manière générale, nous pensons aux Autorités académiques, décanales et au Corps professoral de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kinshasa pour avoir permis que nous puissions mener cette recherche dans ce somptueux cadre de formation scientifique confié à leur gestion.

Nos remerciements très particuliers s'adressent aux Professeurs Léon Mbadu Khonde, Cajétan-Maurice Bura Pulunyo et Bienvenu Kandala Fandidi Ngiang pour avoir assuré la promotion de cette thèse doctorale avec rigueur et dévouement. Qu'ils soient rassurés de notre sentiment de profond respect envers leurs modestes personnes.

Que le Directeur Général de l'Institut Supérieur Pédagogique de Mbanza-Ngungu, le Professeur Soleil Wamuini Lunkayilakio, les autres membres du Comité de Gestion ainsi que toute la communauté trouvent dans ces lignes l'expression de notre gratitude au regard de leur soutien moral et surtout de leurs encouragements.

Nous ne pouvons passer sous silence un échantillon d'aînés scientifiques, des collègues et d'amis. Pour les aînés scientifiques, nous citons les Professeurs Claudel Kinyoka et Jonas Bena. Quant aux collègues, il y a Jacques Ingunga, Richard Ipanzola, Rama Bazangika, Alfred Dikiakovova, Sakulu et Jithel Mbala. Pour les amis, nous évoquons : Dieudonné Mutuambuka Kelotin, Nicolas Banza, Jilly Monsengo, Claude Mbumbe, Ismaël Bokungu, Willy Bolio, Lepère Makumole, etc.

Nous réservons une mention particulière au comité de spécification qui a contribué efficacement à l'élaboration de nos instruments de collecte des données ; aux sujets sélectionnés lors des préenquêtes pour fiabiliser les instruments de collecte des données et aux enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en qualité des sujets d'enquêtes proprement dites. Qu'ils trouvent à travers ces lignes, notre marque de gratitude.

Nous ne pouvons clôturer cette page sans remercier Merveille Nguala, Gessé Nsakala et Jacques Katanga pour leur participation active au cours de cette recherche. Les deux premiers étaient des collaborateurs de terrain et le troisième nous a fourni des données ayant trait à nos sujets d'enquête.

**Didier Bonzeke Nshole**

## **RESUME DE LA RECHERCHE**

Le travail de l'enseignant est écartelé entre deux principaux axes, à savoir la dispense des enseignements d'une part et d'autre part, la réglementation de la discipline dont l'un des instruments est l'application pédagogique des punitions en classe (Bonzeke Nshole, 2021 ; Engondo Ntede, 2018). La dispense des enseignements est la capacité qui est reconnue à l'enseignant de transmettre les matières moyennant les méthodes et les techniques psychopédagogiques appropriées. Pour ce faire, la mise à niveau régulière de ses acquis est une nécessité d'autant plus que la société, la science, la technologie et les connaissances sur la psychologie de l'enfant évoluent de manière indiscutable (Kanga Matondo, 2016).

En tout état de choses, la réglementation de la discipline scolaire, précisément à travers l'application pédagogique des punitions en classe, doit suivre mutatis mutandis les mêmes exigences ou mieux les mêmes bénéfices de formation initiale ou continue que la dispense des enseignements afin de rendre l'enseignant professionnel ou expert dans le domaine. Curieusement, il est constaté que tel n'est pas le cas dans le système éducatif congolais.

Pour y remédier, nous avons proposé le contenu d'une formation continue qui prend en compte les éléments d'éthique et déontologie professionnelle, de psychologie du développement humain à l'âge scolaire, de législation scolaire, d'administration scolaire et de relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant pendant l'application pédagogique de punitions en classe. Quant aux modes de formation continue souhaités, ils ont émis le vœu d'être formés par des inspecteurs, pendant les vacances et aux frais de l'Etat congolais.

*Mots clés : Besoins, formation continue, punition, discipline, élève et enseignant.*

## **RESEARCH SUMMARY**

The teacher's work is divided between two main axes, namely the provision of teaching on the one hand and the regulation of the discipline, one of the instruments of which is the pedagogical application of punishment in the classroom (Bonzeke Nshole, 2021; Engondo Ntede, 2018). The dispensing of teachings is the ability that is recognized to the teacher to transmit subjects through appropriate methods and psychopedagogic techniques. To do this, regular upgrading of one's skills is a necessity all the more so as society, science, technology and knowledge of child psychology are evolving in an indisputable way (Kanga Matondo, 2016).

In any case, the regulation of the school discipline, precisely through the pedagogical application of punishments in class, must follow *mutatis mutandis* the same requirements or better the same benefits of initial or continuing training as the provision of teaching in order to make the teacher professional or expert in the field. Interestingly, this is not the case in the Congolese education system.

To remedy this, we proposed a model that is based simultaneously on the modules on professional ethics and ethics, psychology of human development at school age, school legislation, school administration and the psycho-pedagogical relationship between the teacher and the learner during the application of classroom punishment. As for the desired modes of continuing training, they expressed the wish to be trained by inspectors, during the holidays and at the expense of the Congolese State.

***Key words*** : *Needs, continuing education, punishment, discipline, learner and teacher.*

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Modèle des besoins en pyramide selon Maslow.....	20
Figure 2 : Apparition et justification des besoins de formation .....	25
Figure 3 : Triangle pédagogique selon Houssaye .....	47
Figure 4 : Modélisation de quatre statuts de l'autorité.....	76
Figure 5 : Modélisation du style d'autorité des enseignants .....	79
Figure 6 : quadrature du cercle.....	80
Figure 7. Opérationnalisation des variables d'étude .....	113
Figure 8. Graphique en secteur de l'influence relative des variables sociodémographiques..	149

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Conceptanalyse des besoins en formation continue de punitions en classe .....	29
Tableau n°2 : Quelques éléments de différence entre sanction et punition .....	68
Tableau n° 3 : Population d'étude selon les Sous-divisions, les cycles d'études et le genre...	97
Tableau n°4 : Caractéristiques de la population selon l'emplacement, l'ancienneté, le régime de gestion et le niveau d'études.....	98
Tableau n°5. Echantillon par sous-division, cycle d'études et genre.....	100
Tableau n°6. Composition de l'échantillon selon l'emplacement, l'ancienneté, le régime de gestion et le niveau d'études.....	101
Tableau n°7. Modules et nombre des thèmes par questionnaire .....	106
Tableau n°8. Coefficients de concordance W de Kendall.....	107
Tableau n°9. Coefficients de validité .....	109
Tableau n°10. Coefficients de fidélité.....	110
Tableau n°11. Coefficients de normalité des distributions .....	114
Tableau n°12. Indicateurs phares pris en compte pour légitimer la formation continue au primaire et secondaire.....	126
Tableau n°13. Qualifications et cycles d'enseignement du personnel sous analyse.....	127
Tableau n°14. Modules de formation continue .....	131
Tableau n°15. Thèmes sur l'éthique et déontologie professionnelle .....	132
Tableau n°16. Thèmes de formation continue .....	133
Tableau n°17. Thèmes de formation continue .....	134
Tableau n°18. Thèmes de formation continue .....	136
Tableau n°19. Thèmes de formation continue .....	137
Tableau n°20. Corrélation inter modules de formation continue.....	137
Tableau n°21. Coefficients de corrélation.....	138
Tableau n°22. Coefficients de corrélation.....	139
Tableau n°23. Coefficients de corrélation.....	140
Tableau n°24. Coefficients de corrélation.....	141
Tableau n°25. Coefficients de corrélation.....	141
Tableau n°26. Conversion de l'échelle qualitative en échelle quantitative.....	142

Tableau n°27. Modules de formation continue .....	142
Tableau n°28. Thèmes de formation continue .....	143
Tableau n°29. Thèmes de formation continue .....	144
Tableau n°30. Thèmes de formation continue .....	145
Tableau n°31. Thèmes de formation continue .....	146
Tableau n°32. Thèmes de formation continue .....	147
Tableau n°33. Influences des variables sociodémographiques d'étude .....	148
Tableau n°34. Influence relative des variables sociodémographiques.....	148
Tableau n°35. Analyse de variance .....	149
Tableau n°36. Coefficients de régression multiple .....	150
Tableau n°37. Analyse de variance .....	151
Tableau n°38. Coefficients de régression multiple .....	151
Tableau n°39. Analyse de variance .....	152
Tableau n°40. Coefficients de régression multiple .....	153
Tableau n°41. Analyse de variance .....	154
Tableau n°42. Coefficients de régression multiple .....	154
Tableau n°43. Analyse de variance .....	156
Tableau n°44. Coefficients de régression multiple .....	156
Tableau n°45. Analyse de variance .....	157
Tableau n°46. Coefficients de régression multiple .....	158
Tableau n°47. Analyse de variance .....	159
Tableau n°48. Coefficients de régression multiple .....	160
Tableau n°49. Modes de formation continue .....	161
Tableau n°50. Périodes de formation continue .....	162
Tableau n°51. Qualités de formateurs de la formation continue .....	162
Tableau n°52. Lieux de formation continue.....	163
Tableau n°53. Sources de financement .....	163

## LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADN	: Acide désoxyribonucléique
BI	: Borne inférieure
BS	: Borne supérieure
CEMEA	: Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducatives Actives
D <sub>4</sub>	: Breveté en pédagogie
D <sub>6</sub>	: Diplômé d'État
DAS	: Didactiques Appliquées en Sciences
EPST	: Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
EPT	: Education Pour Tous
FPSE	: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
G3	: Diplôme de Graduat
HEP	: Haute Ecole de Pédagogie
IC	: Intervalle de Confiance
IMA	: Institut de Mathématiques Appliquées
INS	: Institut National de Statistique
INSPQ	: Institut National de Santé Publique de Québec
ISP	: Institut Supérieur Pédagogique
ISPT	: Institut Supérieur Pédagogique et Technique
IUFM	: Institut Universitaire de Formation des Maîtres
J.C.	: Jésus-Christ
L2	: Diplôme de licence
MICS	: Enquêtes en Grappes à Indicateurs Multiples
OHADA	: Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
PUF	: Presses Universitaires de France
PUL	: Presse Universitaire de Lomé
PUN	: Presse Universitaire de Nancy
PUQ	: Presse Universitaire de Québec
RDC	: République Démocratique du Congo
SCAD	: Sciences Commerciales et Administratives
SED	: Sciences de l'Éducation

- SERNAFOR : Service National de Formation
- UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
- UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
- UNIKIN : Université de Kinshasa
- UNIKIS : Université de Kisangani
- VEO : Violences Educatives Ordinaires
- VVOB : Education Pour le Développement

## TABLE DES MATIERES

<b>EPIGRAPHE.....</b>	<b>i</b>
<b>IN MEMORIAM.....</b>	<b>ii</b>
<b>DEDICACE.....</b>	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iv</b>
<b>RESUME DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>vi</b>
<b>RESEARCH SUMMARY .....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....</b>	<b>xi</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCTION... ..</b>	<b>1</b>
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE .....	1
0.2. ETAT DE LA QUESTION .....	2
0.3. PROBLEMATIQUE .....	6
0.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	7
0.5. OBJECTIFS DE D'ETUDE .....	8
0.6. INTERETS DE LA RECHERCHE.....	9
0.7. RESUME METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	9
0.8. DELIMITATION DU SUJET .....	9
0.9. DIVISION DU TRAVAIL .....	10
<b>CHAPITRE 1. CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE .....</b>	<b>11</b>
1.1. CHAPEAU INTRODUCTIF.....	11
1.2. ENVELOPPE CONCEPTUELLE DU VOCABLE BESOIN .....	11
1.2.1. Etymologie et évolution du terme besoin jusqu'à besoin .....	12
1.2.2. Définition en compréhension et en extension du mot besoin .....	13
1.2.3. Caractéristiques des besoins .....	14
1.2.4. Classifications et typologies des besoins .....	14
1.2.4.1. <i>Classifications des besoins selon la convenance des auteurs</i> .....	14
1.2.4.2. <i>Classifications basées sur des paradigmes d'un domaine d'activités précises</i>	

1.2.5. Florilège des besoins des enseignants de la Province Educationnelle du Kongo Central 2.....	18
1.2.6. Apports des théories et outils médiateurs de Maslow et de Lapointe.....	18
1.2.6.1. <i>La prodigieuse contribution de Maslow</i> .....	19
1.2.6.2. <i>Lapointe et sa contribution en matière d'identification et d'analyse des besoins</i> .....	21
1.2.7. Analyse des besoins de formation dans une organisation.....	25
1.2.7.1. <i>Principes et de processus de définition et d'identification des besoins</i> .....	26
1.2.7.2. <i>La préconceptanalyse des besoins</i> .....	27
1.2.7.3. <i>Conceptanalyse de besoins</i> .....	28
1.3. FORMATION CONTINUE.....	30
1.3.1. Acception du mot formation .....	30
1.3.2. Utilité et portée de toute formation au sens général .....	31
1.3.3. Types de formation .....	32
1.3.3.1. <i>Assises légales de la formation en RDC</i> .....	32
1.3.3.2. <i>Que retenir de ces prescrits de la Loi-Cadre n°14/004 de l'Enseignement National ?</i> .....	33
1.3.3.3. <i>Typologie des actions de formation en RDC</i> .....	33
1.3.3.4. <i>Lieux de formation continue des enseignants</i> .....	38
1.3.3.5. <i>Modes de formation continue</i> .....	40
1.3.3.6. <i>Formation en alternance</i> .....	43
1.4. ENSEIGNANT.....	43
1.5. ELEVE.....	45
1.6. DISCIPLINE ET DISCIPLINE SCOLAIRE .....	48
1.6.1. Discipline au sens général.....	48
1.6.2. Discipline scolaire.....	49
1.7. PUNITION SCOLAIRE.....	50
1.7.1. Définitions.....	50
1.7.2. Types, catégories et fonctions de punitions .....	53
1.7.3. Bref aperçu historique des punitions.....	54
1.7.4. Contexte socioculturel des punitions scolaires .....	57
1.7.4.1. <i>Valeurs républicaines en éducation</i> .....	57
1.7.4.2. <i>Travaux d'intérêts généraux en éducation</i> .....	58

1.7.4.3. <i>Droits humains en éducation</i> .....	59
1.7.5. Caractérisation des punitions scolaires .....	60
1.7.5.1. <i>Caractéristiques d'une punition adéquate</i> .....	60
1.7.5.2. <i>Inconvénients psychologiques d'une punition mal ajustée</i> .....	62
1.7.6. Effets secondaires de punition mal ajustée .....	63
1.7.7. Punitions à infliger .....	63
1.7.8. Punitions à ne pas infliger .....	64
1.8. SANCTION DISCIPLINAIRE .....	66
1.8.1. Définitions.....	66
1.8.2. Distinction entre la punition et la sanction .....	67
1.8.3. Différence entre gestion de classe et discipline en classe.....	68
<b>CHAPITRE 2. CHAMP DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES THEORIQUES DE</b>	
<b>L'ETUDE .....</b>	<b>71</b>
2.1. PREAMBULE.....	71
2.2. THEORIES PEDAGOGIQUES DE L'AUTORITE ET DE LA DISCIPLINE EN	
CLASSE.....	71
2.2.1. Théorie de pied-de-biche .....	71
2.2.2. Théorie de l'arbitre dans la discipline en classe .....	73
2.2.3. Théorie de l'autorité du Maître de Bastide .....	74
2.2.4. Modélisation des statuts sur l'autorité pédagogique.....	74
2.2.5. Théorie du pouvoir et de leadership dans la discipline en classe .....	78
2.2.6. Théorie de l'apprentissage social en discipline et en punitions .....	80
2.2.6.1. <i>Théorie de l'apprentissage social sous forme de loi</i> .....	82
2.2.6.2. <i>Théorie des renforcements de Minder</i> .....	82
2.2.6.3. <i>Théorie de l'identification et de l'imitation</i> .....	83
2.3. THEORIES PSYCHOLOGIQUES D'AUTORITE ET DE DISCIPLINE EN CLASSE	
84	
2.3.1. Leadership pédagogique .....	84
2.3.2. Théories de modèle en discipline et en punition.....	84
2.3.3. Modèle constructiviste et socioconstructiviste en discipline et en punition .....	86
2.3.3.1. <i>Modèle constructiviste</i> .....	86
2.3.3.2. <i>Modèle socioconstructiviste</i> .....	87
2.4. ETUDES ANTERIEURES LIEES AU THEME DE RECHERCHE .....	88

2.4.1. Etudes menées à l'étranger .....	88
2.4.1.1. <i>Etude de l'Association des Enseignants francophones (AEF)</i> .....	88
2.4.1.2. <i>Etude de Prairat</i> .....	89
2.4.1.3. <i>Etude d'Edongo Ntede</i> .....	89
2.4.1.4. <i>Etude de Durussel</i> .....	89
2.4.1.5. <i>Etude de Sadjago</i> .....	90
2.4.1.6. <i>Etude de Douet</i> .....	90
2.4.1.7. <i>Etudes de Deuel</i> .....	91
2.4.1.8. <i>Etudes de Gatti et Vigilante</i> .....	91
2.4.1.9. <i>Etudes de Giannini</i> .....	91
2.4.2. Etudes menées en RDC .....	91
2.4.2.1. <i>Etude de Mukendi Kamono</i> .....	92
2.4.2.2. <i>Etude de Bonzeke Nshole</i> .....	92
<b>CHAPITRE 3. CADRE PHYSIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....</b>	<b>93</b>
3.1. CADRE PHYSIQUE DE L'ETUDE.....	93
3.1.1. Présentation de l'ancien District des Cataractes .....	93
3.1.1.1. <i>Création de l'ancien District des Cataractes</i> .....	93
3.1.1.2. <i>Situation géographique de l'ancien District des Cataractes</i> .....	94
3.1.1.3. <i>Configuration de l'ancien District des Cataractes</i> .....	94
3.1.1.4. <i>Présentation de la Province Educationnelle de Kongo Central 2</i> .....	94
3.1.2. Création.....	94
3.1.2.1. <i>Situation géographique et configuration</i> .....	95
3.2. CADRE METHODOLOGIQUE D'ETUDE.....	96
3.2.1. Population d'étude .....	97
3.2.2. Echantillon d'étude .....	99
3.2.3.1. <i>Estimation de l'erreur type de l'échantillon</i> .....	101
3.2.3.2. <i>Intervalle de confiance</i> .....	102
3.2.3. Méthodes utilisées.....	102
3.2.3.1. <i>Méthode d'enquête</i> .....	103
3.2.3.2. <i>Méthode d'observation</i> .....	103
3.2.3.3. <i>Méthode statistique</i> .....	104
3.2.3.4. <i>Focus group ou groupes focalisés</i> .....	104
3.2.4. Techniques de collecte des données .....	105

3.2.4.1. <i>Questionnaires</i> .....	105
3.2.4.1.1. <i>Conception de questionnaires</i> .....	106
3.2.5. Description des variables d'étude .....	111
3.2.5.1. <i>Variable indépendante</i> .....	111
3.2.5.2. <i>Variabes intermédiaires</i> .....	112
3.2.5.3. <i>Variable dépendante</i> .....	112
3.2.6. Normalité des distributions sous étude .....	113
3.2.7. Statistiques exploitées pour l'analyse des résultats .....	115
3.2.7.1. <i>Pourcentage</i> .....	115
3.2.7.2. <i>Moyenne et de l'écart-type</i> .....	115
3.2.7.3. <i>Khi-carré</i> .....	116
3.2.7.4. <i>Analyse de variance (ANOVA)</i> .....	116
3.2.7.5. <i>Régression multiple</i> .....	117
3.2.8. Interprétation des résultats .....	117
3.2.9. Ethique de la recherche .....	118
3.2.10. Difficultés rencontrées .....	118
<b>CHAPITRE 4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>120</b>
4.1. LIMINAIRES .....	120
4.2. DEFINITION DES BESOINS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION CONTINUE.	122
4.3. RECUEIL ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION .....	122
4.4. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC-CIBLE EN FORMATION CONTINUE.....	124
4.5. PRESENTATION ET ANALYSES GLOBALES DES RESULTATS.....	131
4.5.1. Modules de la formation continue sur les punitions .....	131
4.5.2. Présentation des thèmes par module de formation continue.....	132
4.5.2.1. <i>Ethique et déontologie professionnelle</i> .....	132
4.5.2.2. <i>Psychologie du développement humain à l'âge scolaire</i> .....	132
4.5.2.3. <i>Législation scolaire</i> .....	133
4.5.2.4. <i>Administration scolaire</i> .....	135
4.5.2.5. <i>Relations psychopédagogiques</i> .....	136
4.5.3. Présentation des corrélations des modules et thèmes de formation continue .....	137
4.5.3.1. <i>Corrélations inter modules de formation continue</i> .....	137
4.5.3.2. <i>Corrélations inter- thèmes de formation continue</i> .....	138

4.5.4. Présentation des moyennes, écart-types et variances des thèmes et modules de formation.....	142
4.5.4.1. Moyennes, écart-types et variances des modules de formation continue ...	142
4.5.4.2. Moyennes, écart-types et variances des thèmes de formation continue par module.....	143
4.6. PRESENTATION DES ANALYSES INFERENTIELLES DES RESULTATS .....	147
4.6.1. Influences globales des variables sociodémographiques d'étude.....	148
4.6.2. Influence relative des variables sociodémographiques.....	148
4.6.3. Influences catégorielles des variables d'étude.....	149
4.6.3.1. Sous-division.....	149
4.6.2.2. Niveau d'études.....	151
4.6.2.3. Régime de gestion.....	152
4.6.2.4. Emplacement de l'école.....	154
4.6.2.5. Ancienneté professionnelle.....	156
4.6.2.6. Genre.....	157
4.6.2.7. Cycle d'études.....	159
4.7. MODES DE FORMATION CONTINUE.....	161
4.7.1. Analyse globale des modes de formation continue.....	161
4.7.2. Analyse catégorielle de périodes de formation continue.....	162
4.8. ANALYSE DE CONTENU DES RESULTATS QUALITATIVE.....	164
4.8.1. Régularité des formations continues en punitions.....	164
4.8.2. Définitions et objectifs des punitions.....	167
4.8.3. Qualités d'efficacité d'une punition.....	169
4.8.4. Punitions à éviter.....	170
4.8.5. Aspects positifs et négatifs de punitions appliquées.....	171
4.8.6. Conception de la différence entre punition et sanction.....	171
4.8.7. Punitions les plus utilisées.....	172
4.8.8. Modules de formation continue.....	172
4.8.9. Modules de formation continue souhaités.....	173
4.8.10. Modes de formation continue souhaités.....	173
<b>CHAPITRE 5. DISCUSSIONS DES RESULTATS.....</b>	<b>174</b>
5.1. LIMINAIRES.....	174

5.1.1. Besoins en formation continue sur les punitions .....	174
5.1.2. Absence de connaissances suffisantes en matière des punitions .....	175
5.2. MODULES DE FORMATION CONTINUE .....	176
5.2.1. Administration scolaire .....	176
5.2.2. Ethique et déontologie professionnelle .....	177
5.2.3. Psychologie du développement humain à l'âge scolaire .....	177
5.2.4. Législation scolaire .....	178
5.2.5. Relations psychopédagogiques .....	178
5.3. BESOINS DES MODULES DE FORMATION CONTINUE .....	179
5.3.1. Module d'éthique et déontologie professionnelle .....	179
5.3.1.1. <i>Prévoyance et amour envers l'élève</i> .....	179
5.3.1.2. <i>Sens de l'humanisme</i> .....	180
5.3.1.3. <i>Esprit de justice</i> .....	180
5.3.1.4. <i>Sens de retenue</i> .....	180
5.3.1.5. <i>Capacité de s'adapter</i> .....	181
5.3.2. Psychologie de développement humain à l'âge scolaire .....	181
5.3.2.1. <i>Enfant est un être en construction</i> .....	181
5.3.2.3. <i>Influence du milieu</i> .....	181
5.3.2.4. <i>Apprentissage par essais et erreurs</i> .....	182
5.3.2.5. <i>Age chronométrique et mental</i> .....	182
5.3.3. Législation scolaire .....	182
5.3.3.1. <i>Prévoyance de la punition (</i> .....	183
5.3.3.2. <i>Individualité de la faute</i> .....	183
5.3.3.3. <i>Punitions corporelles et collectives</i> .....	183
5.3.3.4. <i>Exclusions temporaires et définitives</i> .....	183
5.3.3.5. <i>Violences sexuelles et attentat à la pudeur</i> .....	184
5.3.3.6. <i>Prévalence des intérêts des enfants</i> .....	184
5.3.3.7. <i>Punition pour son propre compte</i> .....	184
5.3.3.8. <i>Harcèlement et la discrimination</i> .....	184
5.3.3.9. <i>Port de symbole distinctif</i> .....	185
5.3.3.10. <i>Comportement de recul</i> .....	185
5.3.3.11. <i>Punitions non proportionnelles et non sensibles</i> .....	185
5.3.3.12. <i>Confiscation et destruction de bien de l'enfant et la réduction de cotes</i> ..	185

5.3.3.13. Exposition de la vie privée de l'enfant .....	185
5.3.4. Administration scolaire .....	186
5.3.4.1. Sanction vise les causes .....	186
5.3.4.2. Temps de prescription de la punition .....	186
5.3.4.3. Punitions performances .....	186
5.3.4.4. Prévention de la sanction .....	187
5.3.4.5. Sanction et les textes administratifs .....	187
5.3.4.6. Punition et le comportement d'approche .....	187
5.3.4.7. Direction scolaire sanctionne et punit .....	187
5.3.4.8. Punition consentie par l'apprenant .....	188
5.3.5. Relations psychopédagogiques .....	188
5.3.5.1. Modification de la perception sociale .....	188
5.3.5.2. Réduction de l'autorité de l'enseignant .....	188
5.3.5.3. Taux de déperdition scolaire élevé .....	189
5.3.5.4. Blocage du processus mental .....	189
5.4. INFLUENCE DES VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES .....	190
5.4.1. Cycle d'études .....	190
5.4.2. Niveau d'études .....	190
5.4.3. Emplacement de l'école .....	191
5.4.4. Sous-division .....	191
5.4.5. Genre .....	192
5.4.6. Ancienneté professionnelle .....	192
5.4.7. Régime de gestion .....	192
5.4.8. Modes de formation continue les plus pertinents .....	193
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>198</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>209</b>

# INTRODUCTION

## 0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

L'efficacité professionnelle d'un enseignant se mesure principalement par les relations pédagogiques qu'il entretient avec ses élèves. Ces relations supposent le recours aux stratégies appropriées d'enseignement, le choix des opportunités de leur utilisation, la capacité de les exécuter avec bonheur et la régulation de la discipline en classe (Mbadu Khonde, 2023). Le dernier aspect évoqué, c'est-à-dire, la régulation de la discipline en classe à travers l'application pédagogique des punitions en classe par l'enseignant intéresse cette recherche.

A ce titre, l'éducation des enfants est une activité très importante et il ne faudrait pas que l'Etat ne puisse la laisser entre les mains des personnes inexpertes et mal ou insuffisamment formées. L'investissement dans la jeunesse est un projet qui se révèle rentable dans le domaine du développement individuel et du progrès social d'une communauté (Kabambi Ntanda, 2016 ; Mbadu Khonde, 2023).

Nous référant à la crise qui sévit le système éducatif en RDC, bien qu'ayant des causes multiples, Kabamb' a Tshibang et Wakwenda Bukasa (2017) soutiennent qu'elle est due entre autre à l'incompétence des enseignants qui est due aux conditions de carrière difficiles, à l'absence de motivation et à la formation initiale insuffisante en matière de régulation de la discipline en classe dont l'un d'instrument est l'application pédagogique des punitions en classe.

En effet, un enseignant moderne doit avoir une formation scientifique théorique solide susceptible de lui permettre de faire face à l'évolution rapide des sciences et des technologies, d'une part et de préparer les élèves à leurs responsabilités futures, d'autre part. Il est constaté dans le système éducatif congolais que la formation scientifique des enseignants a connu plusieurs reformes. A l'époque coloniale, dans les écoles d'apprentissage pédagogique et dans les écoles normales, les enseignants recevaient une formation scientifique à peine supérieure à celle pour laquelle ils étaient appelés à exercer. Plus tard, cette formation fut améliorée en mettant plus d'accent sur l'éducation que sur l'instruction. Toutefois, une part importante était réservée à la pratique pour appuyer la théorie qui, du reste, était élémentaire.

Après l'indépendance, la formation préconisée fut et demeure encore trop théorique. Elle s'appuie plus sur la formation générale ouvrant accès à l'enseignement supérieur et universitaire qu'à la formation pratique nécessaire à l'enseignement (Mbadu Khonde, 2017).

Les réformes entreprises ces dernières années tentent à rééquilibrer les choses, mais elles sont encore timides. Il faut maintenant des orientations plus claires et plus soucieuses d'une formation solide. D'où la nécessité d'asseoir la formation des enseignants sur des bases théoriques et pratiques suffisantes axée sur la dispense des enseignements et la réglementation de la discipline. Le fait d'avoir des enseignants qui n'ont pas de vision pédagogique et d'apprentissage condamne pour longtemps la qualité d'un système éducatif. L'obligation est de leur donner des compétences appropriées en cette matière (Mbadu Khonde, 2017 ; Coompt, 1974).

Dans la formation d'un enseignant, poursuivent les mêmes auteurs ci-dessus cités, l'élément important est qu'il doit être capable de mobiliser des connaissances théoriques pour asseoir la pratique sur des bases scientifiques modernes ou actualisées. En d'autres termes, être enseignant suppose le fait d'avoir des compétences suffisantes dans la gestion psychopédagogique des groupes classes et également dans l'administration scolaire.

## **0.2. ETAT DE LA QUESTION**

La connaissance de la législation, de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement en général ainsi que des groupes classes en particulier est régie par des textes légaux et réglementaires. L'enseignant doit en avoir la maîtrise pour les mettre en pratique afin de prétendre être efficace. Il doit acquérir cette compétence à travers l'étude de l'organisation, de la législation scolaire, des principes de gestion et de l'administration scolaire. De plus, la connaissance des élèves, c'est-à-dire, la personnalité et les caractéristiques physiques, cognitives, affectives, psychomotrices en vue d'une meilleure adaptation de son intervention en discipline scolaire est devenue une nécessité impérieuse pour l'enseignant moderne.

Ceci revient à dire que sans une connaissance suffisante des élèves, il est illusoire de faire allusion à la compétence professionnelle d'un enseignant. La formation en psychologie de développement humain à l'âge scolaire lui permettra d'acquérir cette connaissance. D'ailleurs, depuis les premières sensations d'un nouveau-né jusqu'au niveau de sa prise de conscience de la mort, qui est inévitable à la vie humaine, l'homme ne cesse d'acquérir ou de corriger ses connaissances, comme l'affirment Mitchell & Wallis (1976).

Il faut avouer que l'évolution sociale, la maturité affective, intellectuelle et morale sont inhérentes à tout être humain qui est censé mener à bien sa confrontation avec l'existence et à travers les crises incessantes qui pourraient l'affecter. A cet effet, la société moderne, pour les mêmes auteurs sus évoqués, s'est progressivement efforcée de délimiter les droits des individus, des groupes ou des nations à partir des dispositions adoptées sur base des expériences antérieures.

Par conséquent, il est plus que nécessaire de déterminer les prérogatives de tout un chacun dans la société. Pour Campoy et *al.* (2011), les mutations d'ordre concurrentiel, économique, technologique et social qui s'opèrent au sein d'une société ont des incidences directes sur la structure et la nature des compétences des individus. Pour eux, ces mutations, imposent souvent une réflexion de fond sur des besoins à faire recours en compétence et sur les évolutions possibles du portefeuille existant.

Dans le domaine de l'éducation en RDC, Kamba Eyananga (2016) affirme qu'au cours de ces trois dernières décennies, le pays s'est engagé d'avancer sur la voie de la réalisation de l'EPT et des OMD au travers de l'exécution des différents projets et programmes financés sur fonds propres voire par la communauté internationale.

En effet, l'école en RDC a pour vocation, comme l'indique Kamba Eyananga (2016), d'être au service des idéaux de la nation congolaise dont elle est l'émanation et de laquelle elle reçoit les moyens pour contribuer de manière efficiente, afin d'atteindre des objectifs et finalités de la nation. Pour preuve, au lendemain de l'indépendance de la RDC en 1960, l'école a apporté sa contribution à l'atteinte des aspirations nationales telles que définies par le politique et pour beaucoup dans l'atteinte des aspirations profondes de la nation congolaise.

Pour les dirigeants congolais d'après l'indépendance, l'enseignement était un instrument de progrès pour la nation et le développement du pays. Cette conviction a été à la base de la mise sur pieds d'un enseignement solide et approprié pour préparer la jeunesse aux tâches qui l'attendent. A ce titre, les dirigeants de cette époque ont consenti des efforts budgétaires considérables pour maintenir pendant longtemps l'éducation parmi les investissements prioritaires (Kamba Eyananga, 2016). Les résultats ont démontré que l'école congolaise a mis sur le marché de l'emploi les différentes compétences dont le pays avait besoin pour son épanouissement.

De nos jours, l'école congolaise ne produit plus le miracle, pour emprunter l'expression de Kamba Eyanganunga (2016) que l'on attend d'elle et éprouve de la peine pour marcher. Elle est tombée comme un château des cartes qui possède deux pieds d'argile. Le pied droit, c'est la qualité des enseignements et le pied gauche, c'est la discipline ou la qualité morale des personnes formées.

Dans le cadre du diagnostic des organisations scolaires en RDC, Kabamb'a Tshibang et Wakwenda Bukasa (2017), par exemple, soutiennent que les objectifs assignés à l'école et les résultats escomptés, c'est-à-dire l'épanouissement des apprenants, sont possibles lorsque l'école bénéficie d'un conditionnement matériel, social, pédagogique, social, financier et d'un capital humain adéquat. Pour paraphraser ces deux auteurs cités dans ce contexte, un personnel efficace, dans le contexte de développement socioculturel, suppose celui qui est formé selon les principes scientifiques et pétri de l'art.

En pédagogie, l'un des aspects qui exige les bases scientifiques et artistiques solides à l'enseignant est la réglementation de la discipline à travers l'application pédagogique des punitions en classe comme le soutient Mbadu Khonde (2016). Dans cette logique, il faut avouer qu'une éducation qui ne contribue pas à l'épanouissement de l'individu est réputée défailante. Ainsi, ne pas procéder autrement ne serait que du gaspillage de ressources humaines et ne ferait que compromettre le développement de tout un pays.

Sur ce, l'école, selon Mialaret (2004), doit creuser la distance entre l'homme ainsi formé et les hommes du commun. Elle doit faire de lui un homme distingué par rapport à l'homme vulgaire en marquant une barrière, car l'évolution sociétale se fait avec une très grande rapidité d'où la nécessité d'instaurer des formations permanentes ou continues des personnels n'est plus à discuter actuellement (Mialaret, 2004).

Allant dans ce sens, Mialaret (2014) affirme qu'une institution scolaire ne peut fonctionner correctement que si les individus qui l'animent, c'est-à-dire, les enseignants et le personnel administratif ont reçu une formation suffisante et adaptée à la situation et si un système de formation professionnelle permanente est mis en place. Dans la plupart de cas en général et la RDC en particulier ne faisant pas exception, la formation initiale est confiée aux écoles normales, pour les enseignants du cycle primaire, aux établissements d'enseignement supérieur pour les enseignants du cycle secondaire (Mbadu Khonde, 2017).

Notons que pour un secteur éducatif efficace, la formation initiale ne suffit pas. Elle doit régulièrement être complétée par les formations continues et permanentes adéquates. La conséquence qui en découle est l'évaluation régulière du personnel enseignant qui doit s'inscrire parmi les variables d'efficacité non négligeables. Dans le cas de figure, cette formation continue doit être axée sur la question de savoir : « Comment un enseignant peut dispenser des enseignements et en même temps réglementer la discipline dans la salle de classe dont l'un des moyens le plus courant est l'application pédagogique des punitions en classe ? ».

Nous signalons que la profession enseignante est écartelée et évaluée entre ces deux domaines. Le programme d'enseignement dans les institutions d'enseignement supérieur pédagogique et dans les écoles normales actuelles doivent répondre clairement en théorie comme en pratique à cette question soulevée ci-dessus. Les évaluations systémiques et régulières y sont attachées. Curieusement, dans le contexte de la RDC, les études psychopédagogiques et ethno anthropologiques sur l'application pédagogique des punitions en classe paraissent rarement. Le cas illustratif de celle de Bonzeke Nshole (2021) stigmatise le manque de convergence d'opinions chez les enseignants du primaire et du secondaire en matière d'application pédagogique des punitions en classe, à l'exception de la punition qui consiste à changer d'emplacement de l'enfant récalcitrant en classe. Mukendi Kamono (2016) a démontré que les punitions corporelles sont encore d'application dans les établissements de la Ville Province de Kinshasa, alors qu'elles sont strictement prohibées.

Etant donné le caractère incontournable et culturelle de l'application des punitions par des enseignants dans le système éducatif congolais en général et dans la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en particulier, le manque de convergence d'opinions en la matière comme le souligne Bonzeke Nshole (2021) mérite d'être étudié pour des raisons d'efficacité et de prévention comportementale tant sur des apprenants que sur les enseignants.

En plus, les différentes lois de la RDC dont celles portant Protection de l'Enfant, Code Pénal, Code de la Famille, Loi-Cadre de l'Enseignement national et autres sont très strictes et n'épargnent pas l'enseignant en cas de violation sur l'enfant. Ceci recoupe l'un des principes majeurs en gestion des ressources humaines qui se veut essentiellement préventive que curative (Kabambi Ntanda, 2003).

Enfin, il se dégage de ce principe que les dispositions constitutionnelles qui consacrent le caractère sacré de la vie humaine et celui de l'enseignement de base obligatoire sont à prendre

en compte (Article 16 de la Constitution et Article 72 de la Loi-Cadre de l'Enseignement, encore en vigueur). Bref, ces insuffisances professionnelles méritent d'être corrigées au moyen des formations continues.

### **0.3. PROBLEMATIQUE**

Dans l'élaboration du plan de développement des compétences au sein d'une organisation, l'étape de recueil et d'analyse des besoins de formation est primordiale et décisive. Cependant, une réflexion préalable demeure indispensable afin d'identifier les besoins en formation pour, enfin, les hiérarchiser.

En effet, le besoin en formation peut être compris comme étant l'écart entre les compétences actuelles des salariés et celles qui sont requises pour réaliser une tâche ou atteindre un résultat souhaité. La formation professionnelle peut être définie comme étant toute activité qui essaie d'améliorer ou de compléter les connaissances ou les aptitudes d'une personne au travail pour l'intérêt de ce dernier et de l'organisation (Kabambi Ntanda, 2003).

Selon Thévenet et *al.* (2012), la formation professionnelle est considérée comme un levier incontournable du développement de l'entreprise et des compétences de tout salarié ; même si les études des ergonomistes et des psychologues du travail, à en croire Déjoux (2012), ont montré que la formation est une condition nécessaire, mais malheureusement insuffisante à l'adaptation des hommes à leur poste de travail.

Pour Kabambi Ntanda (2002), la formation professionnelle fut essentiellement portée sur le tas pendant la période antique jusqu'à la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Après cette période, il a été enregistré des programmes spécifiques de formation professionnelle. Les objectifs poursuivis par la formation professionnelle au profit du personnel et/ou de l'organisation sont, entre autres, les suivants :

- adapter l'employé aux exigences de l'environnement toujours changeant ;
- assurer l'adéquation entre la capacité et la connaissance de l'employé ;
- adapter l'employé à des tâches bien déterminées et au changement de son emploi ;
- maintenir le degré de capacité nécessaire au progrès de l'entreprise ;
- améliorer le statut du travailleur par l'avancement dans l'entreprise ;
- réduire les maladies professionnelles et les accidents du travail dont la journée mondiale est célébrée chaque le 28 avril.

La formation professionnelle découle d'un diagnostic organisationnel très sévère avant de l'initier ; car, comme évoqué ci-haut, toute réduction de la production au sein d'une organisation n'est pas nécessairement résolue par la formation professionnelle (Kabambi Ntanda, 2016).

Dans le cadre de cette recherche, Bonzeke Nshole (2021) a démontré que les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 appliquent des punitions corporelles, humiliantes, des injures publiques, des destructions méchantes, des monnayages des punitions, ... alors qu'il s'agit de pratiques punitives qui sont strictement prohibées et qui ne crédibilisent le système éducatif congolais.

D'où, la nécessité de la formation continue en faveur du personnel enseignant afin de permettre l'amélioration de leurs connaissances scientifiques et artistiques en matière d'application pédagogique des punitions en classe ; Mbadu Khonde (2017) soutenant que la pédagogie se veut à la fois une science et en même temps un art.

La question centrale que nous nous posons se présente de la manière suivante : « Quels sont la nature et l'éventail des besoins en formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en matière d'application pédagogique des punitions en classe ? » En d'autres termes, « Quels sont les principaux modules, thèmes et modes de formation continue souhaités par ces enseignants pour constituer le contenu de cette formation en matière de punition en classe ? »

A cette question principale, il s'ensuit deux questions secondaires qui sont formulées de la manière suivante :

- 1) les variables sociodémographiques d'étude (la sous-division, le cycle d'études, le genre, l'ancienneté, le régime de gestion, le niveau d'études et l'emplacement de l'établissement) influent-elles sur les besoins en formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe ?
- 2) quels sont les différents modes de formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe souhaités par les enseignants de cette contrée ?

#### **0.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Nous distinguons une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires. L'hypothèse principale présuppose que les modules avec leurs thèmes respectifs dont l'éthique et la déontologie professionnelle, la psychologie du développement humain à l'âge scolaire, la législation scolaire, l'administration scolaire et les relations psychopédagogiques intéressent les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 sur le contenu de cette formation continue.

Les hypothèses secondaires sont configurées de la manière suivante :

- 1) les variables sociodémographiques d'étude influent significativement sur les besoins en formation continue des enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe.
- 2) les inspecteurs itinérants, la période des grandes vacances, les milieux scolaires et le financement de l'Etat congolais sont désignés ou précisés comme des modes de formation continue par les enseignants.

## **0.5. OBJECTIFS DE D'ETUDE**

L'objectif général de cette recherche consiste à déterminer les modules et les thèmes susceptibles de constituer le contenu de la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe afin que l'enseignant congolais dispose d'une feuille de route exploitable pour l'efficacité du système éducatif congolais.

Quant aux objectifs spécifiques, nous en avons envisagé deux :

- 1) indiquer l'influence des variables sociodémographiques ci-haut indexées, afin de ressortir leurs différents poids dans la prise en compte d'une formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe.
- 2) identifier les différents modes de formation continue préférés par ces enseignants dans le domaine d'application pédagogique des punitions en classe.

## **0.6. INTERETS DE LA RECHERCHE**

L'intérêt de cette étude concerne le système éducation congolais, les enseignants des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 et enfin, nous-même en qualité de chercheur. Pour le système éducatif congolais, elle vise à améliorer le progrès de l'enseignement par la réduction des effets ou des conséquences psychophysiologiques, juridiques, pédagogiques et autres des punitions mal ajustées en classe.

En ce qui concerne les enseignants visés par l'étude, elle favorise leur adaptation aux exigences toujours changeantes de l'environnement de travail et de la profession enseignante en matière d'application pédagogique des punitions en classe. En plus, cette recherche assure l'adéquation entre la capacité de l'enseignant à appliquer pédagogiquement des punitions en classe et le niveau de ses connaissances d'autant plus que les deux constituent une nécessité inséparable.

Pour nous-même en qualité de chercheur, cette étude nous donne le prestige d'avoir contribué aux éléments d'un modèle d'instrument de formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire sur l'application pédagogique des punitions en classe.

## **0.7. RESUME METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Les méthodes utilisées dans cette recherche sont les suivantes : l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS), la statistique, l'observation et le focus group. Quant aux techniques de collecte des données, nous avons fait recours à la technique documentaire, aux questionnaires, à la participation et à l'entretien.

Nous avons eu à combiner l'approche quantitative et qualitative pour aboutir à l'approche mixte qui n'est rien d'autre que la prise en compte de deux approches précitées (Corbière et Larivière, 2014). Nous y reviendrons avec les plus amples détails dans la partie méthodologique de ce rapport de recherche.

## **0.8. DELIMITATION DU SUJET**

Notre étude est délimitée dans l'espace et dans le temps. Dans l'espace, elle s'étale sur les six Sous-divisions de la Province Educationnelle de Kongo-Central 2 dans l'Ex-district des Cataractes dans la Province de Kongo Central. Nommément, il s'agit des Sous-divisions de Mbanza-Ngungu 1 et 2, de Songololo 1 et 2 et de Luozi 1 et 2.

Dans le temps, quatre mois étaient suffisants pour nous permettre de circonscrire la revue de la littérature de cette recherche. Nous avons accompli neuf mois pour les pré-enquêtes, la conception, la construction et la procédure de fiabilisation de nos trois instruments de collecte des données. L'enquête proprement dite sur terrain, les analyses des résultats ont valu six mois. Il en était suivi la rédaction du rapport de recherche nous ont pris dix mois.

En effet, pour atteindre l'objectif assigné à cette recherche, 29 mois se sont écoulés ; soit deux ans et cinq mois. Nous avons considéré les sujets œuvrant pendant l'année scolaire 2021- 2022 en ce qui concerne la récolte des différentes données.

## **0.9. DIVISION DU TRAVAIL**

Hormis l'introduction et la conclusion, le plan de la rédaction de cette recherche s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la clarification des concepts clés de l'étude. Le deuxième aborde les différentes théories scientifiques mises en exergue. Le troisième décrit le cadre physique d'étude et la méthodologie du travail. Le quatrième présente et analyse les résultats d'étude et le cinquième gravite autour de la discussion des résultats.

# CHAPITRE 1. CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE

## 1.1. CHAPEAU INTRODUCTIF

Disposer d'un cadre conceptuel quand on entreprend un travail scientifique signifie notamment que les concepts-clés sur lesquels ce travail s'enracine sont clairement définis et, au besoin, contextualisés. Comme le soutiennent Cajolet-Laganière, Collinge et Laganière (1999) que nous complétons, cette démarche apporte pour son auteur la clé ou la preuve qu'il maîtrise son champ de recherche, qu'il a la formation et qu'il détient l'autorité nécessaire pour s'y mouvoir. Dans la présente recherche, rappelons-le, nos propos tournent autour des besoins en formation continue pour une bonne application pédagogique des punitions en classe par les enseignants.

Aussi, nous proposons-nous, dès l'entame de ce chapitre, d'élucider ce qui pousse ou peut pousser quelqu'un à mettre en œuvre des mécanismes pour satisfaire un désir, un besoin jusqu'à s'écarter du bon sens. Le besoin ne procède donc nullement d'une génération spontanée, c'est-à-dire ne peut être considéré en soi, indépendamment de toute référence à autre chose. Cela nous amène ainsi à élucider d'entrée de jeu, l'étymologie, le fondement ou la base du concept « besoin ».

L'exercice continuera par l'examen d'autres concepts, en l'occurrence celui de la « formation continue », sans épithète d'abord, puis auréolée de l'adjectif verbal "continue" pour se poursuivre, sans ordre de préférence, par les vocables ci-après : Province Educationnelle, enseignant, classe, punition et punition en classe, discipline et sanction scolaire.

## 1.2. ENVELOPPE CONCEPTUELLE DU VOCABLE BESOIN

On peut définir l'enveloppe conceptuelle d'un mot à partir de plusieurs grilles de lecture. Pour le vocable qui nous préoccupe ici, nous ouvrons le débat en commençant par répondre à l'interrogation ci-après : « Faut-il d'emblée parler de besoin et taire le comportement d'appétence dont il est tributaire ? »

Nous pensons que cette question n'est pas banale car nul n'ignore que le comportement d'appétence correspond à ce que les anglo-saxons désignent par « *appetitive behaviour* ». Le comportement d'appétence est, pour d'aucuns, une conduite d'un animal motivé, qui recherche une situation ou un objet susceptible de réduire les tensions et les besoins qui l'animent. Cette

activité exploratrice est, selon Sillamy (1980), la première étape d'un comportement aboutissant normalement à un acte consommatoire et au retour à l'état d'équilibre.

Il y a donc lieu de considérer que cette première étape fait, dans le cas d'espèce, fonction d'excitation, de déclencheur des situations ou de stimulus pendant que le besoin consacre la réaction. Evoquer cette étape préliminaire permet de comprendre qu'en matière de besoin, il n'existe pas de génération spontanée. Cela étant, quelle acception faut-il allouer au terme besoin ?

### 1.2.1. Etymologie et évolution du terme besoin jusqu'à besogne

Un butinage dans la littérature (Le Petit Larousse Illustré, 2018 ; Lafon, 2010, Minder, 2007), nous montre que ce terme, de rattachement germanique, a une étymologie confuse. Dans cette étymologie, comme le rapporte Lafon (2010), le préfixe '*bes...*, *bis...*' garde une valeur péjorative de : 'Ce qui tourne mal..., de travers..., d'embarras'. En dépit de cela, bien d'auteurs attestent que le vocable besoin provient d'une langue de l'Occident que parlaient les Francs, *le francique*. Dans cette langue, besoin est issu de '*bisunnia*' formé à partir du préfixe germanique « **bi-** » signifiant « auprès » et du radical « soin ».

Dès le XII<sup>ème</sup> siècle après J.C., le terme est voisin des mots anciens tels que '*besogne*' (forme féminine du besoin) puis '*travail* et *souci*' (dont l'usage perdure jusqu'au XVII<sup>ème</sup> siècle) et '*besogner*' pour dire « être dans le besoin » tandis que '*besogneux*' évoque de son côté celui 'qui est dans le besoin' ou dans son sens péjoratif celui 'qui travaille scrupuleusement mais médiocrement'.

Comme il est aisé de le voir, passer de ce sens péjoratif vers l'acception populaire de '*besogne*', il n'y a qu'un pas. Car, ce vocable signifie un travail imposé à quelqu'un par sa profession ou par des circonstances particulières. Le perfectionnement pédagogique et culturel des enseignants, tout en étant, pour paraphraser Mbadu Khonde (1974), un droit mais aussi un devoir, n'est-il pas une besogne et donc un besoin ?

### 1.2.2. Définition en compréhension et en extension du mot besoin

Face au terme sous analyse, nous partageons l'avis de ceux qui estiment que le vocable "besoin" est une notion difficile à cerner car il couvre un champ multidimensionnel. Pour preuve, il est décliné tantôt avec la marque du singulier, tantôt avec celle du pluriel. Orthographié au singulier, Le Petit Larousse Illustré de 2018 le définit en ces termes :

- primo, un état d'insatisfaction dû au sentiment que quelque chose d'indispensable nous manque ou la nécessité d'y remédier qui en résulte (c'est le cas du besoin de respirer, de boire ou de dormir) ;
- secundo, ce qui est nécessaire ou indispensable (par exemple, les vacances sont un besoin). Tout bien considéré, un besoin (au singulier) n'est rien d'autre qu'un sentiment de manque et /ou de privation face à la notion de désir que l'individu cherche à faire disparaître par la consommation d'un bien. C'est une demande formellement exprimée ou latente d'ordre individuel ou collectif.

Quand il est décliné au pluriel, ce substantif est alors utilisé non seulement dans des locutions verbales familières comme dans le syntagme "faire ses besoins" ; mais également dans des contextes où l'on évoque ce qui est nécessaire à la vie et que l'on obtient parfois moyennant de l'argent. C'est bien cela que l'on sous-entend dans l'expression "subvenir aux besoins de quelqu'un" pour affirmer ce qui est indispensable à l'existence quotidienne ou dans le but de démontrer ce que l'on dit comme dans la locution " ... pour les besoins de la cause". Par ailleurs, le vocable besoin au pluriel peut sous-entendre l'ensemble de tout ce qui apparaît « être nécessaire » à un être et que cette nécessité soit consciente ou non.

Indépendamment de ces contextes, on peut noter, à la suite de Lachelier cité par Lafon (2010), que dans son sens général, le besoin est l'état d'un être à l'égard de ce qu'il n'a pas ou de ce qui lui manque pour accomplir ses propres fins. Pour renforcer ces propos, sans servilement emboîter le pas à Bloch et *al.* (2000) qui soutiennent dans le '*Grand Dictionnaire de la Psychologie*' que le besoin traduit généralement en anglais par "need" est un état de l'organisme qui dérive d'un déséquilibre entre, d'une part, des normes physiologiques ou culturelles et des informations sur l'état du milieu intérieur ou extérieur ou des représentations généralement quelconques.

Le point de vue défendu par Bloch et *al.* (2000) qui ont été cités ci-haut, présente un avantage certain dont nous faisons le nôtre, celui de sous-entendre déjà à ce stade qu'il existe différents besoins. Ces derniers correspondent aux conditions physiologiques de l'organisme (besoins végétatifs, sensori-moteurs, sexuels) et ceux qui dépendent des conditions sociales. Nous les décrivons sommairement à travers les classifications et les typologies que nous exposons plus bas après avoir esquissé quelques mots sur les caractéristiques des besoins.

### **1.2.3. Caractéristiques des besoins**

A en croire Bonenfant et Lacroix (2019) que nous paraphrasons, un besoin présente trois (3) grandes caractéristiques :

- son intensité : elle dépend étroitement de l'utilité du bien auquel il est attaché : par exemple, plus la saison sèche réputée froide dans les pays tropicaux n'approche, plus se couvrir d'une couverture la nuit est grandement ressenti comme utile. Une fois que cette saison passée, le besoin devient soit inexistant soit peu intense.
- sa variabilité d'un individu à l'autre : pour un non-fumeur, le besoin de cigarettes n'existe pas.
- son évolution avec le temps, le lieu, le contexte économique, les ressources financières, le niveau de développement et la publicité...

Cela dit, nous alignons ci-dessous quelques idées puisées dans la littérature sur les typologies de besoins et les classifications échafaudées par quelques auteurs de renom.

### **1.2.4. Classifications et typologies des besoins**

Il existe de nombreuses classifications et typologies des besoins au sujet desquelles on note une forte hétérogénéité doctrinale. Pour illustrer cela, nous citons les quelques classifications suivantes en vogue:

#### ***1.2.4.1. Classifications des besoins selon la convenance des auteurs***

Il y a trois classifications qui ont retenu notre attention : primo, celle de Lafon ; secundo, nous avons choisi la classification de Bonenfant et Lacroix et tertio, nous avons exploité celle que présentent Bloch et *al.*

*a) Le synopsis de Robert Lafon*

La vue d'ensemble qu'expose Lafon (2010) n'est nullement une classification au sens strict de ce terme. L'auteur s'est limité à une simple liste-synthèse d'énumération des besoins, notamment le besoin de vie, le besoin d'action, le besoin de connaissance, le besoin d'accomplissement de soi, les besoins altruistes mais aussi le besoin d'intimité et celui d'infinité. Ajoute-t-il, l'être humain ne sait pas se limiter net à ce qu'il peut atteindre par ses sens, par ses mouvements et par son amour.

*b) La vision idyllique de Bonenfant et Lacroix*

Face à cet épineux problème de classification des besoins, des auteurs comme Bonenfant et Lacroix (2019) soutiennent, non sans raison, que les besoins peuvent être classés simplement en deux grandes catégories :

- primo, les besoins élémentaires dits aussi besoins fondamentaux, besoins physiologiques ou besoins primaires indispensables à la survie : se loger, respirer, manger, se protéger du froid et de la chaleur, se défendre contre les agressions... Quelques besoins primaires sont satisfaits par la nature, notamment celui de respirer, mais la majorité d'entre eux ne le sont pas et nécessitent la production de biens par l'homme ;
- secundo, les besoins matériels qui sont aussi appelés par l'expression de « besoins secondaires », sont ceux destinés à satisfaire un bien être supplémentaire ; ce sont des nécessités non vitales : équipement, culture, vêtements à la mode, téléphone portable...

*c) Le point de vue de Bloch et al.*

Dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie (2000) auquel nous avons déjà fait référence, il est rapporté qu'on peut aussi classer les besoins en tenant compte de l'individu et de la société. Ainsi, il existe des besoins primaires individuels, c'est-à-dire ceux que l'individu ou le consommateur peut satisfaire lui-même en fonction de ses ressources au moyen d'achat des biens et des services associés. Les besoins collectifs ou sociaux sont ceux exprimés par un ensemble d'individus. Pour les satisfaire, la collectivité ; c'est-à-dire, l'État et les organismes sociaux, les mettent gratuitement à la disposition des services collectifs notamment l'éducation de base, la police, etc.

Curieusement, ce qui est pris çà et là pour une classification des besoins revêt, à maints égards et de manière concomitante, le statut d'une typologie, car plusieurs réflexions sous-jacentes sont manifestement théoriques sans s'appuyer sur la falsifiabilité des réalités de terrain.

Ainsi, bien des chercheurs surfent sur cette mode faite de lard et cuite avec des carottes et des oignons. Hormis les auteurs dont les identités suivent, on peut aligner derrière ce constat les noms d'Altschuld et Witkin (2000) ainsi que ceux de Maude que cite Pamijeko Okito (2020) et de Lapointe (1992) sans oublier Maslow (1942).

#### ***1.2.4.2. Classifications basées sur des paradigmes d'un domaine d'activités précises***

La littérature évoque pour le cas présent la classification de Maude qui a pris pour référence l'ingénierie de la formation, sans toutefois occulter celle d'Altschuld et de Witkin.

##### *a) Classification de Maude axée sur l'ingénierie de la formation*

La vision de Maude (2009) en matière des besoins a pour racine son étude sur l'analyse de besoin de formation dans un système éducatif. Pajemeko Okito (2020) qui le cite rapporte qu'il existe cinq types de besoins, à savoir : les normatifs, les institutionnels, les comparatifs, les démontrés et les ressentis.

- Les besoins normatifs sont définis par des experts issus des associations professionnelles, reconnus dans des milieux de recherche tant scientifiques que professionnelles. A travers le développement de la science et de la technologie, les experts valorisent, pour ce type de besoin, les compétences requises dans leurs études. Lawton (1999) considère le besoin normatif comme étant tout écart qui existe entre les pratiques actuelles et les nouveaux standards définis par les experts.
- Les besoins institutionnels s'appliquent à toutes les compétences que l'organisation juge qu'elles sont essentielles de retrouver chez ses divers groupes professionnels en vue de remplir la mission qu'elle s'est donnée (McConnell, 2003).
- Les besoins comparatifs représentent les écarts que l'on peut observer entre un groupe ou des individus (Lawton, 1999).
- Les besoins démontrés sont ceux qui sont issus du décalage mesuré entre les compétences des personnes dites professionnelles et celles que les spécialistes recommandent (INSPQ, 2008). Ces besoins peuvent être révélés à partir de plusieurs

sources, à savoir : l'appréciation des pairs, les rapports de conseils d'établissement ou des comités chargés de l'amélioration de la qualité globale.

- Enfin, les besoins ressentis représentent l'écart existant entre les compétences actuelles d'un professionnel et celles qu'il souhaite devenir. Tel est le cas dans cette recherche.

*b) Typologie des besoins suggérée par Altschuld et Witkin*

Altschuld et Witkin (2000) exploitent une classification ou une typologie des besoins en référence à l'environnement économiques propre à toutes les collectivités humaines : les secteurs primaire, secondaire et tertiaire dont la nomenclature a été adoptée et appliquée à trois niveaux que compte un système d'éducation.

Ainsi, dans leur ouvrage intitulé ‘‘ *From needs assessment to action : transforming needs into solution strategies (2000)* ‘’, ces chercheurs affirment qu'économiquement parlant, il existe trois niveaux de besoins dont chacun est associé à différents groupes cibles dans le système éducatif.

En effet, dans tout système éducatif, il y a le niveau primaire qui est composé des gens qui reçoivent le service, en l'occurrence les apprenants. Le niveau secondaire fait référence aux individus ou aux groupes chargés de livrer des services au premier niveau. Il s'agit des enseignants, des travailleurs sociaux, des conseillers pédagogiques, des libraires, des fondateurs des établissements scolaires et de leurs administrateurs. Enfin, le niveau tertiaire englobe essentiellement les ressources et les intrants des solutions : les bibliothèques, la documentation.

Sans prétendre avoir exposé une liste exhaustive d'intervenants en cette matière, tout ce qui vient d'être dit sur ces classifications-typologies des besoins a le mérite d'exister et d'avoir contribué au débat sur les différentes acceptions de la notion des besoins et de leur classification.

Cela n'a évidemment pas fait ombre aux contributions d'autres chercheurs dont les avis et considérations datent des temps anciens, c'est-à-dire de l'époque d'Edouard Claparède (1946) qui a défini le besoin en termes de ‘‘ce qui importe à un individu à un moment donné’’. A travers les sections qui vont suivre, nous nous proposons de nous arrêter à deux apports non négligeables dans ce domaine de l'étude de besoins, il s'agit des travaux des nommés Abraham Maslow et de Jacques Jean Lapointe.

Nous ouvrons ce paragraphe immédiatement après ces quelques mots sur le florilège des besoins des enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

### **1.2.5. Florilège des besoins des enseignants de la Province Educationnelle du Kongo Central 2**

Dans son ‘*Traité de socio-économie de l’éducation*’, Mbadu Khonde (2023) et plusieurs autres chercheurs dont Basambombo (2011) et Pamijeko Okito (2020) affirment que ce n’est pas une anecdote si l’on entend dire que dans le système scolaire de la RD-Congo, les enseignants des cycles primaire et secondaire, pour ne citer que ceux-là, ont, pour s’acquitter efficacement de leur travail, besoin de tout, sauf d’élèves.

Ces auteurs alignent un florilège vérifiable des besoins qui assaillent les chevaliers de la craie dans toutes les provinces éducationnelles du pays, qu’elles soient urbaines ou rurales, le cas de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 faisant foi :

- les besoins en ressources matérielles (carence de manuels scolaires, de matériels didactiques, d’auxiliaires pédagogiques, etc...) ;
- les besoins en formation continue ;
- les besoins en compétence censés caractériser les professionnels de l’acte d’enseignement,
- les besoins d’intervention aussi appelés méthodes et techniques d’enseignement,
- les besoins socioéconomiques ou besoins socioprofessionnels,
- les besoins en enseignement/apprentissage avec les nouvelles technologies de l’information et de la communication.

Plus loin, nous allons retrouver certains de ces différents tableaux des besoins qui viennent d’être passés en revue à travers ces classifications-typologies des besoins alignées ci-dessus quand il sera question de présenter des indicateurs statistiques exposant les caractéristiques du public-cible retenu dans cette étude. Pour l’instant, nous tenons à présenter encore les apports de deux autres chercheurs qui se sont illustrés en matière des besoins dans le monde scientifique, il s’agit de Maslow et de Lapointe.

### **1.2.6. Apports des théories et outils médiateurs de Maslow et de Lapointe**

Chaque métier a des outils médiateurs et des théories indispensables. Dans cet ordre d'idée, Maslow et Lapointe sont connus par des modes d'actions différents mais complémentaires dans le domaine de la motivation et ingénierie de la formation. Nous nous proposons de les parcourir séparément en vue de rendre solides les schèmes d'analyse des situations susceptibles de nous permettre de trouver des réponses adaptées et pertinentes aux questions auxquelles la présente étude ambitionne d'apporter des éclairages.

### ***1.2.6.1. La prodigieuse contribution de Maslow***

Maslow est un psychologue américain considéré comme le père de l'approche humaniste en psychologie. Il est connu pour son explication de la motivation par la hiérarchie des besoins humains.

Une des contributions de Maslow porte l'appellation scientifique de "théorie de la motivation et des besoins". Ici, un fait est à noter : Maslow n'a jamais représenté sa théorie de la hiérarchie des besoins sous une forme pyramidale ; cette représentation est le fruit d'un collaborateur consultant en gestion qui aurait proposé cette figure dans les années 1960. Cela étant, qu'est-ce que la pyramide des besoins de Maslow et en quoi diffère-t-elle des écrits d'autres auteurs en matière du comportement d'appétence ?

#### *a) Ce que l'on sait de la pyramide des besoins de Maslow*

La pyramide de Maslow diffère des essais précédents dans la mesure où elle s'enracine sur une théorie scientifiquement éprouvée dite théorie de la motivation échafaudée à partir des observations réalisées par Maslow lui-même entre les années 1940-1954.

Par le truchement d'une figure géométrique, Maslow décrit et explique les besoins fondamentaux des individus en les plaçant dans cinq étages que d'aucuns appellent, comme dit ci-dessus, niveaux ou échelle de la pyramide de Maslow. Les deux premiers niveaux constituent des besoins d'ordre inférieur ; les trois autres concernent les besoins d'ordre supérieur.

Dans son *Vocabulaire de la Psychologie*, Piéron (1968) signale par ailleurs que le vocable anglo-saxon "instinctoid" est utilisé par Maslow (1954) pour désigner ainsi des besoins fondamentaux tels que la faim et la soif, qui, tout en ayant une origine constitutionnelle, héréditaire, ne peuvent à son avis s'identifier avec des instincts animaux. Minder (2007) a

merveilleusement bien rendu la substantifique moelle de cette pyramide dont les étages sont superposés de la manière suivante :

- Niveau 1 : nommé rez-de-chaussée dans la littérature, il est le siège des besoins vitaux de l'individu : boire, manger, dormir, respirer et se reproduire. Ces besoins sont aussi qualifiés de "besoins physiologiques":
- Niveau 2 : les besoins de sécurité (physique, économique, etc.) ;
- Niveau 3 : les besoins sociaux, d'appartenance à un groupe, etc. ;
- Niveau 4 : les besoins d'indépendance et d'autonomie et
- Niveau 5 : les besoins de réalisation de soi.

*b) Présentation schématique de la pyramide de Maslow*

Tout bien considéré, cette pyramide de Maslow dont nous présentons le modèle ci-dessous peut être d'une grande aide pour identifier les besoins et donc pour déterminer leur nature.



*Figure 1 : Modèle des besoins en pyramide selon Maslow (Ngub'Usim, 2016)*

*c) Quelques avis et considérations critiques sur la pyramide des besoins de Maslow*

Quels sont les critiques qu'on associe aux axes qui se dégagent de la pyramide des besoins de Maslow ? Un premier constat qu'on peut relever à ce sujet est que de tous les besoins recensés, celui d'appartenance, cette propriété d'être un élément d'un ensemble, semble être l'un des plus marquants pour un individu, notamment en psychologie sociale. Car, ce serait lors d'interactions sociales de groupe que se jouerait tout un tas de phénomènes de groupe pouvant

aboutir à des adaptations individuelles et collectives, en l'occurrence les valeurs et les sentiments supérieurs de l'homme (l'amour du vrai, du bien et du beau).

Par ailleurs, la principale critique qui ceinture le modèle de Maslow repose sur le postulat discutable selon lequel l'individu passerait d'un niveau à l'autre si et seulement si les besoins du niveau inférieur sont satisfaits. Or, tout être humain n'a pas nécessairement ce mode de hiérarchisation de ses besoins, tant dans sa vie personnelle que professionnelle. A un moment donné, ces besoins peuvent être simultanés voire contradictoires. Enfin, il importe de ne pas perdre de vue que trois types de besoins sont non hiérarchisés et non exclusifs. Tout le monde les ressent, que l'on en soit conscient ou non. Il s'agit de ce qui suit :

- Le besoin d'accomplissement : c'est le "self-realization" des Anglo-Saxons (se fixer des objectifs, développer des actions, éviter l'échec, relever des défis...);
- Le besoin d'appartenance (se sentir appartenir à un groupe, se sentir apprécié tant dans la sphère privée que professionnelle);
- Le besoin de pouvoir (proposer aux autres, influencer et contrôler).

Pour clore ce paragraphe, il serait un manque d'objectivité de ne pas reconnaître que la pyramide de Maslow est plus une théorie du contenu orientée surtout vers la compréhension des concepts de motivation et de besoins. Cette théorie est, à la clé, un outil qui, comme toute œuvre humaine, n'est pas un travail de fée, une œuvre parfaite. Néanmoins, c'est l'outil le plus utilisé dans beaucoup de domaines, pour la catégorisation voire l'identification et l'analyse des besoins.

#### ***1.2.6.2. Lapointe et sa contribution en matière d'identification et d'analyse des besoins***

Tout au long de ce point, nous nous proposons de décrire ce que la littérature, sous la plume de Lapointe, nous apprend d'original sur la détermination de la nature des besoins humains et leur analyse. Certes, le travail relatif à ce sujet, comme nous venons de le voir, a reçu un grand coup de pouce avec la pyramide de Maslow qui vient d'être présentée ci-haut. Face à ces critiques, l'attitude la meilleure à endosser consiste à se convaincre que ' Tant valent les utilisateurs, tant vaut l'outil'.

Ce sur quoi nous allons nous appesantir maintenant est une contribution supplémentaire intéressante émanant d'un chercheur canadien, Jacques Jean Lapointe qui a réalisé un travail fantastique consacré à la méthodologie d'identification et d'analyse des besoins de formation dans le cadre d'une ou des organisation(s) éducative(s).

*a) Identification et analyse des besoins selon Lapointe*

De prime abord, nous avons constaté que le travail de Lapointe ne fait nulle part allusion à la contribution de Maslow. Certes, les écrits de cet auteur qu'on retrouve dans son livre intitulé « *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique* » (1992) intéressent aussi bien les professeurs et les étudiants que les directeurs et les professionnels en ressources humaines qui ont à concevoir et à analyser les besoins humains et autres de leur organisation.

De toute évidence, nous n'avons, par ailleurs, constaté aucune confusion ni interférence entre les idées de Maslow et celles de Lapointe. Par contre, la complémentarité de ces deux auteurs est observable en filigrane. Chacun expose des éléments de nature à s'emboîter pour résoudre, par une méthodologie interdisciplinaire, des problèmes de société examinés selon des cadres théoriques différents.

Alors que la pyramide de Maslow s'est évertuée de donner des réponses à la question de savoir comment se hiérarchise la pluralité des besoins humains, les investigations de Lapointe tentent de fournir, de leur côté, des réponses à une double interrogation, celle de savoir comment naissent les besoins de formation dans une organisation et comment les identifier et les analyser.

*b) Origine, construction, identification et analyse des besoins dans une organisation au cœur du travail de Lapointe*

- Origine et analyse des besoins

Pour d'aucuns et y compris Lapointe lui-même, l'analyse de besoins et, partant de leur identification sous l'angle de la dépendance mutuelle, n'est pas un thème nouveau en éducation. De Landsheere (1994) l'a si bien démontré dans le livre qu'il a intitulé « *Le pilotage des systèmes d'éducation* ».

A en croire Lapointe qui ne contredit pas De Landsheere (1994), l'identification et l'analyse des besoins ont connu leur essor outre-Atlantique au début des années 1970 dans un contexte de responsabilité institutionnelle qui entendait appliquer la loi du marché au système scolaire. Ce point de vue est également soutenu dans "*L'industrie de l'enseignement*" par Lê Thành Khôi (1967).

Sur le marché, observent Lapointe comme De Landsheere (1994), la concurrence joue à plein : les consommateurs utilisent un maximum d'informations pour évaluer, apprécier la qualité et le prix des produits qui leur sont offerts. Similairement, les parents, avides d'informations multiformes sur les qualités respectives des écoles, motivent et orientent leur choix en conséquence. Et si l'école fréquentée par leurs enfants se situe défavorablement par rapport aux autres établissements, ces premiers éducateurs de tout enfant que sont les parents n'hésitent généralement pas à exercer la pression voulue pour que cette situation s'améliore.

En vue d'annihiler ou d'atténuer cette pression, des évaluations sont parfois entreprises ; elles portent sur des analyses plurielles parmi lesquelles a toujours figuré une analyse des besoins et des moyens que l'on subordonne, comme le pense De Landsheere (1994), au modèle technologique *entrée, traitement, sortie, rétroaction* qui est aujourd'hui en vogue sur notre planète.

- Analyse des besoins prise en charge par le modèle technologique

S'appuyant sur le modèle technologique, Lapointe mentionne que des chercheurs américains ont réussi à mettre sur pied des modèles d'analyse des faits éducatifs qui aident les décideurs à ne pas naviguer à vue en matière de pilotage des systèmes éducatifs, pilotage qui touche chacun de trois types de pilotage que distinguent Richards (1988). Ce sont :

- le pilotage administratif ou monitoring de conformité,
- le pilotage formatif dit aussi pilotage diagnostique et,
- le pilotage du rendement scolaire.

Il est à peine besoin de signaler qu'aux Etats-Unis, pour citer encore cet exemple, la pratique de l'analyse de besoins fait partie intégrante des projets en matière d'innovations pédagogiques. Avec l'ingéniosité que le monde scientifique lui reconnaît, Lapointe a développé, afin d'épauler les décideurs, la thèse selon laquelle un besoin exprimé dans le cadre de la formation peut se situer à plusieurs niveaux, lesquels déterminent les types des besoins,

même ceux qui sont autres qu'humains ou les deux. Grosso modo, ces besoins se présentent comme suit:

- les besoins de l'organisation ou objectifs opérationnels ; par exemple. récupérer 40% des créances dues :
- les besoins d'amélioration de la performance : par exemple. effectuer un suivi régulier sur les prêts délinquants ;
- les besoins d'amélioration de l'environnement de travail (outils, procédures, processus pour mieux faire le travail). Par exemple, « définir une procédure à suivre en cas de délinquance» ;
- les besoins de formation (les savoirs, savoir-faire et savoir être pour mieux faire le travail :). Par exemple, connaître les étapes à suivre lors de la réalisation de garanties. Ces besoins de formation, comme dit précédemment, sont à la fois humains, individuels ou collectifs et spécifiques à une organisation comme le système éducatif.

### *c) Généralisabilité du travail de Lapointe en RDC*

Nous avons affirmé et démontré dans le point en rapport avec les besoins des enseignants en RDC qu'il existe une diversité de types de besoins auxquels ils sont en train de faire face. Ce n'est pourtant pas un truisme de soutenir aussi que, manifestement, l'identification des besoins en formation continue des enseignants pour une application pédagogique des punitions en classe bat encore de l'aile. Cela pose qu'il y a, en RDC, une nécessité impérieuse d'un passage du métier artisanal vers une professionnalité efficace où l'enseignant construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels.

En référence aux diverses études exposées ci-dessus, nous avons la ferme conviction que la présente recherche n'est pas étrangère aux réalités mises en exergue dans la pyramide de Maslow, tant sur les plans théorique que pratique. Au fait, le cinquième niveau, sans pour autant exclure les quatre premiers, est l'apanage de la majorité du personnel enseignant congolais. Les indicateurs statistiques repris plus loin dans le rapport de cette recherche attestent ce point de vue.

D'un autre côté, par rapport au travail de Lapointe, notre recherche concerne essentiellement les besoins de formation qui s'entremêlent, à maints égards, avec les trois autres types de besoins sus-évoqués, entendez les besoins d'amélioration de la performance, de l'environnement de travail et les besoins de formation individuelle et collective.

De l'avis de Lapointe, peu importe le niveau de besoins dans les différentes théories exposées dans ce travail, l'important est de les reconnaître et de « faire le pont » entre eux, de façon à bien situer la contribution de la formation dans la réponse aux besoins humains et autres que « humains ».

### 1.2.7. Analyse des besoins de formation dans une organisation

Dans ce cas, avec Lapointe, nous nous posons la question de savoir en quoi consiste précisément l'analyse de ces besoins de formation dans une organisation ? Lapointe, dont la thèse et la méthodologie nous paraissent solides et objectives, a répondu à cette question en soutenant les idées suivantes :

- D'abord, il s'agit de documenter le problème de performance, puisque la formation s'inscrit naturellement dans un processus d'amélioration de la performance. Cette préoccupation touche aux fondements épistémologiques d'une étude de besoins et est vitalisée par une série d'interrogations du genre : « Qu'est-ce qui est visé ? Qu'en est-il actuellement ? Observe-t-on un écart important ? Quelles en sont les causes ? Existe-t-il un lien avec les objectifs de l'organisation ? La formation fait-elle partie de la solution ?
- Ensuite, il pose que l'analyse proprement dite des besoins de formation intervient d'habitude conformément aux réponses fournies aux autres questions ci-après : « Quelles sont les compétences actuelles requises ? Quels sont les besoins de formation et dans quelles conditions se fera le transfert des apprentissages au travail? ». Comme on s'en rend compte, ce que c'est la différence entre la situation désirée et la situation actuelle qui engendre le besoin. C'est ce que schématise la figure ci-dessous.

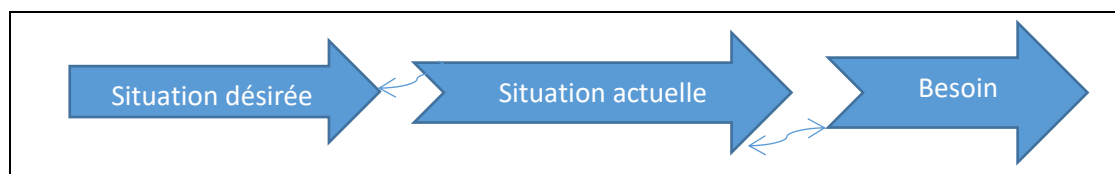


Figure 2 : Apparition et justification des besoins de formation (Mbadu Khonde, 2017)

A la lumière des éléments ci-dessus, lesquels sont censés concourir au processus d'analyse des besoins et dans un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits, opinions, attitudes), Lapointe a conçu une méthodologie et un canevas qui fixent deux phases d'identification de besoins dans une organisation. Il s'agit de la

préconceptanalyse et de la conceptanalyse de besoins que nous détaillons ci-dessous. Mais, avant d'en arriver là, voici quelques directives d'appui sur l'identification des besoins.

### ***1.2.7.1. Principes et de processus de définition et d'identification des besoins***

En ingénierie de la formation, Chiadli et *al.* (2010), Dennery (2006) et Le Boterf (2005) expliquent que l'identification de besoins de formation n'est autre chose que l'existence d'un commanditaire de la formation qui transforme une situation actuelle considérée comme réelle, mais décrite comme une situation problème, en une situation idéale. C'est dire qu'en gestion du personnel, cette identification de besoins de formation devient nécessaire dès que l'entreprise constate un manque d'habilités, de connaissances et de motivation de la part d'un ou des employés (McConnell, 2003 ; Tessier, 2013).

Dans un projet de formation, l'identification de besoins aide à établir les priorités et à produire des objectifs de formation pertinents. C'est aussi une méthode utilisée pour estimer les déficiences (Royse et *al.*, 2009). Pour Makki (2005), l'identification sert à toutes les phases de gestion et de contrôle d'un dispositif de formation, notamment la spécialisation des objectifs de formation, et des procédures d'évaluation.

Par contre, en éducation, l'identification de besoins de formation consiste à analyser et à comparer des données concrètes (mesurables) représentant, d'une part, le rendement actuel d'un système (objectifs, extrants ou variables d'action) et, d'autre part, le rendement désirable comme souhaité à l'interne ou à l'externe ; ceci, dans le but de cerner avec le maximum de précision les besoins spécifiques des enseignants concernés par les activités d'un système.

Tel que signalé ci-haut, en matière de formation, Lapointe (1992) a proposé deux phases d'identification des besoins qui sont : la préconceptanalyse et la conceptanalyse des besoins. Ci-après sont exposés les détails qui concernent chacune des phases pour une réalisation idéale du travail attendu.

### ***1.2.7.2. La préconceptanalyse des besoins***

La phase de la préconceptanalyse des besoins revient à définir d'abord la situation-problème par des arguments solides, à cerner les limites du système, à définir et à valider les variables pour lesquelles il faudra évaluer les besoins lors de la conceptanalyse. Cette phase comporte donc trois étapes essentielles qui sont : la définition de la situation problématique, l'examen des limites de la conceptanalyse et la définition des variables.

#### *a) Définition de la situation problématique*

La définition de la situation-problème consiste pour le chercheur à préciser la situation problématique en construisant une bonne argumentation. Il doit diagnostiquer les symptômes qui peuvent expliquer le déclenchement, la tenue d'analyse des besoins (Essadiki, 1990).

Concernant la présente recherche, le problème soulevé a été mis en exergue par une étude qui a été réalisée en 2021 par Bonzeke Nshole pour le compte de son DES ou son DEA. Pour rappel, ledit problème est le manque de convergence d'opinions et d'agir des enseignants des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en matière de mise en œuvre des punitions scolaires sur leurs apprenants. Ce fait a été pour le tocsin, c'est-à-dire, la sonnette d'alarme qui a justifié la raison d'être de ce travail. Des indicateurs d'appui sont explicités à l'endroit prévu pour la méthodologie et le processus de recueil des données d'appui.

#### *b) Limites de la conceptanalyse des besoins*

Les limites de la conceptanalyse est l'étape par laquelle le chercheur indique les limites du système qu'il compte analyser. Les limites se bornent à la population d'étude pour laquelle les besoins seront déterminés. Pour notre cas, il s'agit de la population enseignante des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle du Kongo central 2. Nous y reviendrons avec les plus amples détails au troisième chapitre sur le cadre méthodologique.

#### *c) Les Variables de l'étude*

A ce niveau, recommande Lapointe (1992), le chercheur établit les variables disponibles à l'étude. Selon cet auteur, le chercheur considère la liste des variables à l'étude comme une banque représentative des finalités, des buts ou des objectifs que doit poursuivre le

système analysé. Ceci permet de délimiter le répertoire des fins, des buts ou des objectifs qui sont proposés ou encore qui sont poursuivis.

Dans la présente étude, l'application pédagogique des punitions en classe, les enseignants des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 et les besoins en formation continue constituent respectivement les variables indépendante, intermédiaire et dépendante. Les variables sociodémographiques retenues sont les suivantes : la sous-division, le genre, le niveau d'études, l'ancienneté, le régime de gestion, l'emplacement de l'école et le cycle d'études. Ces différents éléments reviendront plus loin avec force détail, notamment au moment où interviendra l'exposé sur le recueil proprement dit des besoins.

### ***1.2.7.3. Conceptanalyse de besoins***

La conceptanalyse de besoins consiste à établir l'importance des besoins et leur ordre de priorité parmi les variables de la banque constituée lors de la préconceptanalyse (Yasmine, 2010 ; Piskurich, 2007 ; Smith et Ragan, 2005 ; Lapointe, 1992). Dans cette phase de la conceptanalyse, le chercheur mesure l'écart entre une situation désirée et une situation actuelle. Pour ce faire, il a fixé les sept étapes ci-après qui forment ce qu'il qualifie d'approche systémique d'analyse de besoins (Lapointe, 1992) :

- La détermination et la description des individus ou des groupes cibles auprès de qui les données seront recueillies pour mesurer les valeurs de la situation actuelle, de la situation désirée et des écarts qui pourraient exister entre les deux (Lapointe, 1992). Selon l'auteur, cette étape consiste à déterminer, puis à décrire, là où les populations auprès de qui les informations seront recueillies pour identifier et catégoriser les besoins par ordre d'importance.
- La description des indicateurs et des techniques de mise en priorité de besoins, étant entendu que la priorité du besoin est fonction de l'importance de sa proportion ou de l'écart existant entre la situation actuelle et la situation désirée.
- La conception d'un instrument adéquat par le chercheur pour mesurer les besoins : le chercheur adopte et /ou adapte les outils appropriés pour mesurer les besoins exprimés ;
- La détermination des approches de mise en priorité des besoins : les statistiques, les recoupements et le système de traitement de données à utiliser.

- Le dépouillement, la saisie et le traitement des données nécessitent des connaissances statistiques afin de traduire les données brutes issues du questionnaire en résultats significatifs.
- L'analyse, l'interprétation des données et les recommandations : cette partie consiste à faire parler les données de manière à ce qu'elles conduisent à des recommandations génératrices de changement. Les données recueillies à l'aide du questionnaire et de l'entrevue sont transformées en statistiques : fréquences, pourcentages, etc.
- La production du rapport et la diffusion des résultats : le chercheur produit un rapport. Il peut aussi proposer un modèle de programme de formation continue ou des pistes de solutions.

Yasmine (2010) a adopté ces étapes dans son étude intitulée '*Analyse de besoins technologiques des apprenants à distance à la télé-Universitaire*'. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes efforcé à suivre le même schéma qui est le résumé de ce que Lapointe qualifie d'approche systémique d'analyse des besoins.

**Tableau n°1 : Conceptanalyse des besoins en formation continue de punitions en classe**

Détermination des individus	Enseignants des cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2
Thèmes et techniques des priorités	Ethique, psychologie, législation, administration et administration scolaire
Conception d'instruments	Questionnaires à cinq niveaux et entretiens libres et entrevues sous forme de focus group
Approches et graphiques	Calculs statistiques et analyse de contenu de focus group et des entretiens libres
Dépouillement et traitement	Informatisé avec des logiciels comme SPSS version 25 et stata
Analyse et interprétation	Basées sur la tendance supérieure des résultats
Production des conclusions	La révision du programme de formation des enseignants et la régularité des formations continues en la matière

Les indications de ce résumé seront davantage exploités au niveau du cadre méthodologique d'étude et lors de la présentation et de l'analyse de nos résultats. Entre-temps, le travail d'élucidation des concepts va se poursuivre en parlant de la formation continue et des autres vocables annoncés dans le chapeau introductif de ce chapitre.

### 1.3. FORMATION CONTINUE

Linguistiquement parlant, la “*formation continue*” est une locution figée par l’usage. Elle est composée de deux mots possédant un sens global qu’on ne peut, en principe, expliquer par le détail de chaque mot. Pour des raisons purement didactiques, nous avons estimé *logique* d’approcher ce sens global de la locution par le détail de chaque mot en commençant par le vocable formation. Ceci nous conduira à exposer son utilité, sa portée ainsi que les types de formation rencontrés en RDC, en ce, y compris la formation continue.

#### 1.3.1. Acception du mot formation

Le mot “formation” est d’origine latine : “*formatis, forma, formatio, formare*” dont la signification tourne autour de “former, façonner suivant un modèle”, c’est-à-dire “créer, constituer ce qui n’existait pas”, ou encore, éduquer, façonner par l’instruction, l’éducation”. Autrement dit, la formation ne serait rien d’autre que l’action tendant à développer les possibilités d’une personne, à la préparer à une tâche déterminée, en vue de réaliser son projet.

Dans le lexique placé à la fin de leur livre intitulé “*Guide du formateur*”, De Ketele et al. (1989) soutiennent que la formation est un processus d’apprentissage systématique d’un savoir, d’un savoir-faire, et d’un savoir-être ou d’un savoir-devenir et d’initiation à des types de comportement requis pour l’exercice d’un rôle. Ce terme, ajoutent-ils, désigne parfois aussi le résultat de ce processus.

Pour Sillamy (1983), l’éducation, l’enseignement et la formation s’interpénètrent et concourent au même but qui n’est autre que l’accomplissement de l’individu. Nous pensons, quant à nous, que, dans le cadre professionnel, la formation constitue un ensemble d’activités d’apprentissage planifiées qui a pour but de faire acquérir des savoirs propres de manière à faciliter l’adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel. Elle contribue, à la réalisation des objectifs d’efficacité de l’organisation et naît d’un besoin organisationnel en visant normalement l’atteinte d’objectifs précis pour un groupe d’employés donné.

Des auteurs comme (Kabambi Ntanda, 2016 ; Tessier, 2013 ; Magakian, 2003) défendent, selon des termes propres à chacun, la même position que celle développée par nous qui consiste à croire que le cycle de formation s’intègre au cœur du processus de gestion des ressources humaines. Il est étroitement lié aux orientations des entreprises et il est compté

parmi les critères d'une entreprise qui sait gérer les ressources humaines (Bumba Monga Ngoy, 2015).

Kabambi Ntanda (2016) ajoute que la formation contribue à l'atteinte des objectifs par l'apport de solutions au travers la planification stratégique et la concrétisation de la mission de l'organisation, l'augmentation de l'efficacité et de l'efficience de la mission de l'organisation, l'accroissement des connaissances et des habiletés des employés à tous les niveaux de l'organisation et la valorisation du potentiel des agents dans leur adaptation au travail lors des changements technologiques et dans leur développement de carrière.

### **1.3.2. Utilité et portée de toute formation au sens général**

Aujourd'hui, on ne cesse de proclamer partout l'utilité et la portée de la formation, peu importe la période considérée dans l'existence de l'être humain. La formation est un élément crucial pour tout individu souhaitant évoluer professionnellement. Elle permet de développer de nouvelles compétences ou d'approfondir celles que l'on possède déjà.

De toute manière, la formation, dans le sens général que nous venons de présenter en quelques mots, débute, comme l'éducation, dès la conception de l'individu ; elle se prolonge tout au long de la première enfance et se poursuit jusqu'à la fin de l'existence. L'éducation a davantage trait au type d'homme que le système éducatif d'une société est appelé à produire. Par contre, la formation met l'accent sur un type comportemental qui doit être reproduit par un individu, type remarqué distinctement par autrui avec ses implications éthiques, psychopédagogiques, philosophiques et sociologiques.

Souvent, la formation est la partie émergée de ce que Mbadu Khnde (2017) nomme l'iceberg de la culture humaine. C'est dire donc que la formation d'un sujet peut être considérée comme étant son intégration du passé dans le présent et son orientation vers le futur. A l'instar de l'éducation en général, la formation, entendez l'action par laquelle une chose ou un être est façonné ou se forme est un facteur important par le biais duquel, l'individu devient 'poétique', au sens que donne Ki-Zerbo (cité par Mbadu Khonde, 2016) à ce terme.

La portée de tout cela est que l'être formé est détenteur d'une expertise certaine dans le secteur où il a reçu une formation. Il s'y montre utile à lui-même et est perçu, en principe, positivement par son entourage à travers diverses actions qu'il est appelé à mener dans son milieu ou à travers bien des secteurs d'activités de son environnement. Le formé joue ainsi un rôle de rayonnement là où il se trouve et fait office d'agent de progrès et de développement. Abordons à présent les types de formation que nous présente la littérature.

### **1.3.3. Types de formation**

Dans l'exposé des motifs de la Loi-Cadre n°86/005 du 22 septembre 1986 de l'Enseignement national déjà abrogée, il avait été signalé que le système d'enseignement congolais était organisé et régi par une réglementation incomplète et éparse. Pour preuve, cette loi-cadre, en son article 39, pose le problème, de manière lapidaire, des structures ou des sections de "formation accélérée" qui peuvent être organisées en RDC.

Par contre, l'actuelle Loi-Cadre n°14/004 est venue, tant soit peu, apporter la lumière en matière de formation en dépit de certaines insuffisances techniques. Voici comment se présentent aujourd'hui les assises légales du concept de formation au regard de cette loi scolaire.

#### ***1.3.3.1. Assises légales de la formation en RDC***

Les articles 8 et 9 du chapitre III de la Loi-Cadre n°14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National sont consacrés aux options fondamentales de l'enseignement national congolais. Les alinéas 14 et 15 de l'article 9 dudit chapitre mentionnent respectivement "la formation" et le recyclage des formateurs (point 14) et "l'adéquation entre la formation et l'emploi" (point 15) sans, malheureusement, avoir fait figurer ce terme parmi les 22 concepts retenus et définis au titre I (Des dispositions générales) du chapitre II (De la définition des concepts) de la précitée.

Dans cette loi-cadre, on retrouve de nouveau ce vocable de "formation" au titre III (De l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement national), sous-section 1, article 72, alinéa 1 (...formation de base et générale), sous-section 2, article 112 (...formation professionnelle ainsi que l'éducation professionnelle et permanente). Le même terme réapparaît au paragraphe 1, article 115 (...formation de base...) et article 116 (...année de formation en rattrapage scolaire), ainsi qu'au paragraphe 4, article 123 qui parle de la formation professionnelle.

A l'alinéa 2 de l'article 145, apparaît enfin l'expression de la "formation continue des enseignants". Plus loin, au chapitre 4, section 4, (Des programmes de formation), article 188, alinéa 2, la loi-cadre évoque l'organisation des programmes spécifiques en formation initiale ou continue. Cette loi-cadre stipule en outre à l'article 192 que les programmes de formation incluent l'enseignement des technologies nouvelles appropriées et l'apprentissage des langues étrangères répondant aux besoins du pays.

### ***1.3.3.2. Que retenir de ces prescrits de la Loi-Cadre n°14/004 de l'Enseignement National ?***

De l'examen de ces différents prescrits de la loi-cadre, on peut noter que le vocable formation apparaît en des contextes divers, ceux souvent mis en exergue par le législateur étant : (1) la formation de base, (2) la formation continue, (3) la formation continuée, (4) la formation professionnelle, (5) la formation en rattrapage scolaire, (6) l'éducation professionnelle et (7) l'éducation permanente.

La leçon qui se dégage en filigrane de ce panorama est que la formation ne se déroule que dans des structures instituées à cet effet. Car, comme l'écrit Mialaret (1979), la formation englobe à la fois l'acte d'apprentissage d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-être, d'un savoir-paraitre et l'initiation voire l'entraînement à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle précis. C'est pourquoi, le vocable "formation" non suivi d'un déterminatif manque de valeur ajoutée. C'est en fonction de ce déterminatif que l'on aperçoit les types de formation en vogue dans les systèmes éducatifs du monde.

Dans les domaines professionnels et académiques, il est ainsi important de distinguer deux types de formation: la formation initiale et la formation continue que nous voudrions rapidement épingler dans les lignes qui suivent en termes de tendances et modalités de la formation, avec pour pays de référence la RDC.

### ***1.3.3.3. Typologie des actions de formation en RDC***

Sur pied de l'alinéa 2 de l'article 145 de la Loi-Cadre n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National congolais déjà référencée ci-dessus, les actions de formation continue sont exercées par le corps des inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire créé par l'ordonnance n°78-375 du 6/09/1978.

L'Arrête Départemental n° DEPS/CCE/0001/0002/84 organise au sein de l'Inspection Générale de l'Enseignement Primaire et Secondaire, un service national de la formation dénommé '*Service National de la Formation*', *SERNAFOR*, en sigle, au sein duquel fonctionne le Corps des Inspecteurs qui, conformément à l'article 7 de l'Arrête sus-évoqué, est autorisé à faire appel à la collaboration des services extérieurs (ISP, ISPT, entreprises privées et autres) invités à appuyer certaines actions.

Lato sensu, le Sernafor a pour fonctions de concevoir, de coordonner, de diriger, d'animer, d'exploiter et d'évaluer toutes les actions de formation entreprises sur le terrain de l'Enseignement Primaire et Secondaire. Mais, stricto sensu, de quelles actions de formation s'agit-il sur ce terrain de l'enseignement primaire et secondaire ?

En réponse à cette question, disons que dans les publications d'organismes internationaux (UNESCO, OCDE), comme le stipulent Hallak (1990) et Mialaret (1979), on rencontre, entre autres, les expressions suivantes : '*formation de base, formation initiale, formation professionnelle, formation en cours de service ou d'emploi, formation permanente, formation continue, formation continuée*'.

En vue de ne pas divaguer de demeurer à l'intérieur du périmètre de ce travail, nous avons décidé de ne définir que ces deux expressions, à savoir : la formation initiale, la formation continue et la formation en alternance lesquelles, comme on va le voir, sont interchangeables au niveau des réalités sur terrain.

#### *a) Formation initiale*

Dans l'entendement de De Ketele et *al.* (1995), la formation initiale est un processus qui se déroule pendant la scolarité normale et comportant une formation, de culture générale, de spécialité et une formation professionnelle, théorique et pratique. Dans cet ordre d'idées, note Hallak (1990), les distinctions entre la formation initiale, la formation en cours de service et la formation permanente (des enseignants par exemple) se font dans le cadre de l'école. La formation des enseignants ne peut plus, à l'heure actuelle, se limiter à un cours d'une durée de deux ou trois années avant l'entrée en fonction enseignante.

Comme pour toute autre profession, la formation en cours de service est un élément important du processus de professionnalisation et est devenue obligatoire dans certains pays.

*b) Formation continue*

La formation continue est dite aussi formation continuée, notamment en Belgique. C'est un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir des savoirs et des savoir-faire. Ce type de formation concerne particulièrement ceux qui ont terminé la formation initiale et sont pour la plupart rentrés dans la vie active. Dans le glossaire que véhicule le site '<https://www.groupe-igs.fr>', le Groupe IGS soutient que la formation continue est un mode d'apprentissage proposé aux professionnels salariés et aux demandeurs d'emploi en vue d'améliorer leurs compétences ou d'acquérir de nouvelles connaissances professionnelles.

Concrètement, il s'agit, pour parodier De Ketele et *al.* (2007), d'un processus de formation qui conduit après la formation initiale et qui ne se limite pas à une action d'apprentissage des connaissances et d'acquisition des compétences nouvelles, mais vise également une restructuration du comportement pédagogique, et s'inscrit dans une perspective de transformation éventuelle du système éducatif. Plus que tous les autres professionnels, les enseignants, puisqu'il est question d'eux dans cette étude, ont besoin d'une formation permanente pour mettre à jour leurs connaissances et s'acquitter correctement de leurs tâches.

Selon l'Unesco (1972) cité par Hallak (1990), la formation continue vise à encourager des personnes ayant une formation initiale à apprendre et à exercer sur elles, une influence de nature à renforcer leur agir professionnel, soit de s'instruire, de développer ce dont ils disposent et d'affirmer les connaissances. D'après cette structure, la formation continue est un processus qui permet aux intéressés non seulement d'actualiser leurs connaissances, mais d'en apprendre d'autres qui n'existaient pas au moment de leur formation initiale. Pour tout dire, les enseignants doivent, tout d'abord, apprendre à se connaître et avoir le désir d'innover et d'améliorer leurs méthodes pédagogiques.

Pour Baldé (2014), cette vision de l'Unesco a un sens large au point que la formation continue peut désigner tout type ou toute forme d'enseignement ou de formation suivi par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque et qui exercent une profession ou en assurent des responsabilités dans une société.

Pour nous, la formation continue est une poursuite de l'instruction tout au long de la vie. Ceci permet de garder les connaissances acquises dans la formation initiale et d'en apprendre l'art de s'instruire par soi-même. Toutefois, il se dégage que la formation continue

est une notion vaste et englobant. Elle renferme en son sein la formation permanente, le recyclage, le perfectionnement professionnel, ou encore, le développement professionnel (Perrenoud, 1996).

En effet, il convient de reconnaître que la formation initiale, quels que soient son contenu et sa rigueur, devient vite caduque avec l'arrivée de nouvelles connaissances. Cet aspect des choses donne place à la formation continue pour permettre aux acteurs de se perfectionner ou de se recycler (Desjardin, 1986 ; Marion, 1985 ; Laforest, 1981).

Pour Paré (1983), les connaissances et les techniques évoluent très vite au point qu'une formation initiale, quelle que soit sa qualité, ne peut plus prétendre être définitive. C'est dire donc que nous avons toujours besoin de nous recycler de façon permanente et continue pour non seulement enrichir nos connaissances antérieures acquises lors de notre formation initiale, mais aussi, et surtout, pour s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouvelles méthodes pédagogiques en vigueur (Paré, 1983).

Selon Hassane (1999), la formation continue est le seul moyen d'affronter l'évolution de la science et de la technique en particulier et de la société en général. Il est, de nos jours, fondamental de se perfectionner si réellement nous ne voulons pas être dépassés par ce qui survient chaque jour. Il convient de noter que la formation continue ne devient efficace que si elle se fait tout au long de la carrière professionnelle du personnel (Pelpel, 1988). Elle ne devient utile que si son bénéficiaire détient suffisamment d'habiletés et de compétences qui lui permettent de s'adapter dans son contexte particulier. Dans le cas contraire, elle est sans utilité (Weva, 1991 ; Pelpel, 1988).

*c) Quelques commentaires sur ces deux types de formation*

Dans un premier temps, signalons que ces deux types de formation s'adressent à un public différent : la formation initiale aux apprenants, la formation continue ou continuée aux professionnels (ou demandeurs d'emploi) déjà entrés dans la vie active. En d'autres termes, la formation initiale s'adresse aux jeunes en tout début de parcours.

La formation continue, quant elle, s'adresse aux professionnels, aux salariés, demandeurs d'emploi, entrepreneurs ou jeunes diplômés souhaitant développer un savoir-faire spécifique ou des compétences.

En deuxième lieu, il s'observe que la formation initiale désigne l'ensemble des enseignements et apprentissages dispensés lors de la première phase de scolarité, avant l'entrée dans la vie professionnelle, généralement dans des établissements d'enseignement publics ou privés tels que les écoles, les universités, les instituts de formation professionnelle, etc. Elle concerne donc, comme déjà stipulé, essentiellement les apprenants et les jeunes diplômés. Cette formation permet d'acquérir les compétences nécessaires pour exercer le métier choisi par l'élève. Elle se déroule sous la forme d'un cursus scolaire et/ou universitaire classique, mais peut également s'opérer par le biais d'une formation en alternance.

Par ailleurs, le contenu de la formation initiale est défini par des programmes et des référentiels qui visent à assurer l'homogénéité des connaissances et des compétences acquises par les apprenants. Les enseignements dispensés sont donc souvent théoriques, même si certains cursus prévoient également des stages en entreprise pour une mise en pratique des acquis.

La formation continue, quant à elle, s'adresse à des personnes déjà en activité professionnelle. Elle a pour objectif de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences ou de se perfectionner dans leur domaine d'activité. On observe également que la formation continue peut prendre diverses formes : stages, formations exigeant une politique de présence ou exigeant le coaching, etc. La formation continue est souvent proposée par les entreprises à leurs salariés dans le cadre de la gestion des ressources humaines. Elle est ainsi souvent dispensée par des employeurs ou des organisations professionnelles, mais peut également être proposée par des associations, des établissements d'enseignement et d'autres institutions.

La formation continue peut être initiée par l'individu lui-même, dans une logique de développement personnel ou pour répondre à un besoin spécifique en termes de compétences. De même, la durée de la formation initiale varie en fonction du diplôme préparé et du niveau d'études visé. Elle peut aller de quelques mois pour un certificat de qualification professionnelle à plusieurs années pour un doctorat. Dans tous les cas, la durée de la formation est fixée à l'avance et est généralement longue.

En troisième position, le prix d'accès est une autre différence entre ces formations. La formation continue est, dans bien des cas, payante, tandis que les formations initiales peuvent être soit gratuites, soit payantes.

La durée de la formation continue est plus courte et plus flexible. Elle peut varier de quelques heures à plusieurs semaines, voire quelques mois dans certains cas. Elle est souvent

adaptée aux contraintes des personnes en poste. Les formations courtes sont privilégiées afin que les employés n'aient pas à s'absenter trop longtemps de leur travail. De plus, elles permettent de répondre rapidement à une demande de formation spécifique.

Enfin, les cours de la formation initiale s'organisent principalement à plein temps (hormis le cas des formations en alternance). Ceux de la formation continue se pratiquent en dehors des heures de travail (soir, week-end, temps libre). Il est néanmoins possible de négocier avec son employeur si on désire un aménagement horaire réduisant son temps de travail pour assister aux cours.

#### ***1.3.3.4. Lieux de formation continue des enseignants***

Eurydice (1995) distingue trois (3) lieux habituels de formation continue. Ce sont les universités, les établissements de formation d'enseignants et les établissements scolaires.

##### *a) Formations continues dans les universités*

La formation professionnelle permet d'acquérir le savoir théorique et ce, par le moyen des cours magistraux et des conférences (Eurydice, 1995). Ce type de formation, écrit Djibo (2010), vise à faire le point sur les objectifs et les buts, de même qu'à définir des stratégies nécessaires, ou encore de nouvelles approches pédagogiques à utiliser dans l'enseignement/apprentissage : apprentissage dans lequel les activités se concentrent sur les techniques, les idées et les matériels à utiliser (Masselter, 2004).

Selon cet auteur, nous nous trouvons là en face d'un modèle traditionnel de formation continue visant le développement individuel de chaque enseignant considéré comme « applicateur des techniques ou des transmetteurs de savoir ». De ce fait, Masselter (2004) estime que ce modèle ne considère pas la construction de compétences collectives ni l'organisation et la gestion des écoles comme des enjeux importants. Les activités de formation professionnelle dans ce modèle se déroulent sous forme d'ateliers, de cours magistraux et de séminaires.

Ces activités constituent l'ensemble des activités vécues en continuité au cours d'une carrière dans le domaine de l'éducation. Elles sont généralement d'une courte durée et ne nécessitent pas l'implication active de celui qui est formé. Au contraire, les formateurs s'impliquent personnellement à organiser toutes les activités de la formation.

A côté de ce modèle traditionnel, Tardif et *al.* (1998) présentent un autre modèle de formation continue qui prône la coopération entre les différents partenaires, la mise en commun de différents types de savoirs pour améliorer la formation continue des enseignants. Ce modèle consiste à abolir toutes les frontières qui existent entre la recherche et la pratique.

A ce sujet, Altet (1994), dans livre intitulé ‘‘La formation professionnelle des enseignants’’, présente des outils pour développer à l’université, une professionnalité globale, en formant un enseignant capable de réfléchir en action, à devenir un praticien réfléchi, un professionnel qui s’adapte à toute situation.

*b) Les formations continues dans les établissements de formation d’enseignants (IUFM en France, Ecole normale, ISP...)*

La formation continue dans les établissements de formation d’enseignants s’opère selon un modèle dans lequel une formation de courte durée est offerte aux formateurs ou enseignants chevronnés qui, à leur tour, forment d’autres agents. C’est ce que Masselter (2004) appelle l’imitation du modèle de formation où un enseignant expérimenté transmet son savoir-faire au futur ou au nouvel enseignant. Celui-ci est considéré comme un modèle à imiter, un mage possédant ce charisme suffisant parce qu’il n’éprouve aucun besoin de formation professionnelle (Altet, 1994) ;

Ce type de formation correspond à ‘‘des modèles liés au but de la formation continue’’ tel que le présentent Craig, Krafft et Duplessis (1998). Il s’agit de types de formation visant l’autoformation des enseignants, la rapidité de la formation d’un grand nombre d’enseignants, le partage des ressources humaines et matérielles entre les enseignants, le développement d’un programme national et l’implantation de nouvelles approches pédagogiques.

Dans cette perspective, Djibo (2010) note que dans un contexte de formation en grands groupes, les formateurs sont appelés, d’une part, à choisir un mode d’enseignement pour ce type de formation et, d’autre part, à sélectionner des savoirs théoriques qui sont directement liés aux habiletés à acquérir.

*c) Formations continues dans les établissements scolaires d’appartenance*

Les formations dans les établissements scolaires sont liées à la résolution de problèmes des enseignants et à la pratique de leur développement professionnel (Masselter, 2004). Les

enseignants doivent considérer le processus de formation continue pour leur développement professionnel.

Djibo (2010) définit le concept de formation continue comme étant ‘‘une structuration de l’activité d’apprentissage de l’enseignant en vue de développer les compétences que nécessitent les situations identifiées par les auteurs de la formation’’. L’auteur retient les types de processus décrits ci-dessous :

- Les initiatives personnelles d’autoformation (Guskey, 1995) : l’enseignant se forme par la lecture des revues d’intérêt et d’autres activités personnelles.
- La supervision en classe : ce type de formation permet à l’enseignant d’être observé et analysé par ses pairs.
- La maîtrise de nouveaux programmes : elle permet aux enseignants de mieux comprendre comment améliorer leur performance devant les nouvelles exigences de leur profession.
- La formation en grands groupes : les formateurs font la combinaison des explications théoriques aux habiletés à apprendre pour réussir dans cette forme d’apprentissage.
- Les groupes de recherche : ils cherchent des informations, ils réfléchissent et aussi ils formulent des solutions à leurs problèmes.
- La formation à distance : ce mode de formation continue n’est souvent choisi que par des enseignants hautement motivés capables de se prendre en charge financièrement et qui apprécient l’autodidaxie en vue d’une éventuelle promotion attrayante.

Parmi les modes de formation continue auxquels les enseignants en poste ont le plus souvent recours de par le monde, Masselter (2004) et Djibo (2010) mentionnent, entre autres, les formations de longue durée, la formation par les pairs, la supervision les ateliers de formation. Toutes ces activités ne sont presque à peine opérationnelles dans les établissements scolaires de la Province Educationnelle de Kongo central 2.

#### ***1.3.3.5. Modes de formation continue***

La formation continue, rappelons-le, constitue un rattrapage par rapport à la formation initiale. Elle doit être organisée de telle sorte que les intéressés puissent y participer activement. Vigeant-Galey (1983) préconise la diversification des modes de la formation continue afin d’offrir plus de possibilités aux enseignants concernés de se faire former. Par diversification, il

faut entendre la multiplication des lieux, des animateurs, des ressources financières et des périodes de formation, etc. Ces différents modes d'apprentissage vont permettre aux gestionnaires scolaires, mais aussi à tout un chacun de se former à son rythme (Unesco, 2006).

Parmi ces modes, nous abordons d'abord l'autodidaxie. Il s'agit d'un mode de formation qui repose sur une évaluation préalable des acquis et des manquements du bénéficiaire. Ce type de formation peut se faire en présence d'un facilitateur, mais aussi à distance par le biais des technologies de l'information et de la communication (Unesco, 2006). Ainsi, à partir de l'examen des compétences, des parcours de formation individuelle seront mis en place. Ici, l'objectif visé repose sur le fait que chaque personne bénéficiant de la formation puisse accéder aux contenus correspondant à son niveau.

Avec l'autodidaxie, les apprenants "se font" par l'intermédiaire d'un centre de ressource ou des ateliers pédagogiques individualisés. Tout ceci pourrait être facilité non seulement par les nouvelles technologies, mais aussi par la souplesse de l'utilisation de celles-ci (Perrenoud, 1996). Toutefois, l'individualisation de la formation suppose une variété des modalités de formation et la prise en compte de l'ensemble des apprentissages. Cette situation pose la question du comment agencer de manière cohérente les expériences et les connaissances acquises par un individu tout au long de sa vie professionnelle (Unesco, 1972).

Pour se former de façon continue, les gestionnaires scolaires peuvent aussi participer à des colloques, des congrès et des séminaires. Toutefois, selon Weva (1991), compte tenu du temps imparti à ce type de formation, les chefs d'établissement ne peuvent pas en profiter au maximum puisqu'ils ne sont pas en mesure d'aborder plusieurs thèmes à la fois ; faute de temps, la matière à apprendre devient relativement peu approfondie et insuffisante compte tenu des tâches qui les attendent.

Les cours du soir constituent un autre moyen de formation continue aussi bien pour les gestionnaires scolaires que pour n'importe quel autre travailleur qui veut acquérir des connaissances de façon continue (Weva, 1991). C'est ainsi que dans le cadre d'une démarche personnalisée, les gestionnaires scolaires auront la latitude de choisir une formation en cours du soir ou en fin de semaine. Ce type de formation demande un projet professionnel et une motivation forte de la part de l'intéressé (Unesco, 2006).

Par ailleurs, d'après l'Unesco (2006), quel que soit le mode retenu, la conception de la formation doit être étroitement liée au rôle que l'on attribue aux chefs d'établissement. Par

conséquent, il n'est pas surprenant qu'une évolution se soit produite dans les objectifs et les modalités de cette formation. Si l'étude de Masselter (2004) a montré que les travailleurs « inexpérimentés » ont un besoin de formation continue plus pressant, celle de Paré (1983) est arrivée à la conclusion que les acteurs ont toujours besoin de se former de façon continue pour jouer pleinement leur rôle (Laforest, 1981 ; Marion, 1985 ; Desjardins, 1986).

Parlant des enseignants, Perrenoud (1996) souligne le fait que certains d'entre eux, surtout les plus anciens, demeurent réticents à la formation continue. Ils considèrent la formation continue comme un retour en arrière, ce qui n'est pas vrai du tout au regard de l'évolution sociétale et technologique. Si pareille situation se produit, le formateur doit faire comprendre aux formés qu'il ne s'agit aucunement d'une régression ou d'un manque de compétence de leur part, mais d'un renforcement de capacités. Autrement dit, il doit les assurer que la formation n'est qu'un perfectionnement et ne remet pas en cause la formation initiale, mais la renforce (Perrenoud, 1996).

C'est ainsi que lors des sessions de formation continue, plusieurs idées se dégagent surtout des anciens ; « Les uns disent : » Rien de nouveau sous le soleil ! », ou « On le fait déjà ! » ; et se gauchiront d'un référentiel qui tente d'exprimer savamment de plates banalités ; d'autres s'offusquent qu'on leur propose de développer des compétences qu'ils considèrent comme déjà acquises, parce qu'élémentaires dans l'exercice de la profession et d'autres encore estiment que ces compétences correspondent à des utopies et qu'on ne peut leur en demander autant » (Perrenoud, 1996).

### ***1.3.3.6. Formation en alternance***

La formation en alternance sous-entend une formation qui est organisée à la fois dans l'entreprise et dans un organisme de formation, créant ainsi une alternance entre une formation aux dimensions pratiques et une formation plus théorique (Arenilla et *al.*, 2007). Il convient de signaler que cette alternance peut être organisée par semaines, par journées, voire par demi-journées selon les exigences liées au type de formation, à son organisation, à la disponibilité des formateurs ou des personnes en formation.

La formation en alternance ne confère pas seulement une nouvelle professionnalité plus forte aux lauréats, mais aussi l'acquisition de savoirs pratiques et sociaux dans des situations en gradeurs réelle, au sein de collectifs de travail. Les différentes modalités ci-après peuvent intéressées la formation en alternance, à savoir : la voie professionnelle, l'alternance sous statut ou sous contrat d'apprentissage ou sous contrat de qualification.

Pour clore ce point, nous signalons que la formation en alternance présente une caractéristique commune qui est la souplesse, car elle est fonction des besoins analysés par des professionnels en concertation.

## **1.4. ENSEIGNANT**

D'après Mialaret (1979), le mot enseignant vient du latin : « *docens* » et celui-ci est le dérivé du verbe latin : « *docere* » qui signifie enseigner. Il est apparu au milieu du XVII<sup>ème</sup> siècle alors que le verbe "enseigner" a son origine au XI<sup>ème</sup> siècle. Ce mot, poursuit l'auteur ci-dessus, connaîtra à l'époque moderne des extensions et des restrictions. Dans son extension, le mot enseignant concerne toute personne, adulte notamment, qui transmet une connaissance à son semblable, généralement plus jeune ou moins outillé sur le plan du savoir, du savoir-faire, du savoir-être ou tout simplement sur le plan de l'être.

De ce point de vue, à l'instar de Monsieur Jourdain de Molière que nous citons de mémoire qui faisait de la prose sans le savoir, nous sommes tous, de différentes manières et à différents moments, des enseignants sans le savoir mais, de toute évidence, les parents sont les premiers enseignants de l'enfant, ce bien précieux que l'auteur des choses leur confie et confie aussi à l'humanité.

L'évolution de l'humanité et la croissance effrénée des connaissances et des techniques ont fait que les parents soient devenus, de nos jours, de plus en plus incapables, à partir d'un certain âge de leurs enfants, de continuer à être leurs personnes-ressources pour combattre, à eux seuls, la triple faiblesse de l'être humain à sa naissance, à savoir, l'impuissance physique, la faiblesse morale et l'ignorance intellectuelle qui caractérisent l'homme à son entrée dans la communauté humaine.

Ces trois réalités ont conduit les parents à accepter ou à chercher ce qui peut rendre possible l'éducation intégrale de leur enfant. Il s'offre à eux seulement, la voie présumée royale qui consiste à le confier à d'autres personnes plus à même d'instruire autrui et dotées d'un statut reconnu par eux-mêmes et la société. Ce sont les enseignants. Ceux-ci forment un corps comme l'écrit Le Petit Larousse Illustré (2018) qui est un ensemble des instituteurs et des professeurs.

Déjà en 1966, l'UNESCO (cité par Mialaret, 1979) a proposé dans ses recommandations concernant la condition du personnel enseignant, la définition suivante du concept enseignant pour désigner : « toute personne qui, dans les écoles, a la charge de l'éducation et de l'instruction des élèves. »

A cette définition qui peut être restrictive, Good (cité par Mialaret, 1979) ajoute trois formulations qui ne manquent pas de pertinence et d'intérêt :

- « une personne officiellement chargée de guider ou de diriger les expériences d'élèves ou d'étudiants, dans une institution publique ou privée ;
- une personne qui, grâce à son expérience riche ou exceptionnelle, peut contribuer à la croissance et au développement d'autres personnes qui entrent en contact avec elle ;
- une personne qui en instruit d'autres. »

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'un enseignant est un agent de l'éducation, un délégué des parents et de la société. Au sein de l'établissement scolaire qui l'utilise et particulièrement dans sa classe, il assume le statut d'éducateur délégué et joue un rôle supplétif. Dans la collaboration, il supplée en effet à tout ce que les parents ne peuvent pas faire ou accomplir seuls à cause de certaines limitations qui les ceignent.

De ce fait, l'enseignant qui est appelé aussi "Maître" sous d'autres cieux entre sur la scène de l'éducation avec pour mission d'endosser, dans sa classe, l'étoffe d'un habile organisateur des conditions d'apprentissage, afin d'y être un médiateur, un facilitateur, un passeur au meilleur sens de ce terme. Pour ce faire, l'une des grandes clefs ou des grandes qualités qu'il est censé détenir dans ses mains pour jouer avec succès ces rôles est son autorité. C'est ainsi que Reboul (1977) note que l'éducation ne se conçoit guère sans recours à l'autorité de l'adulte sur l'enfant, du savant sur l'ignorant ou du responsable sur l'irresponsable.

A côté de cette clef, plusieurs autres qualités sont dévolues à l'enseignant idéal que Mbadu Khonde (2018) cite notamment, à savoir : un bon animateur, évaluateur, modérateur, observateur et, comme déjà mentionné ci-dessus, un bon organisateur. Par conséquent, l'enseignant doit avoir l'esprit d'analyse, de critique, d'initiative et de synthèse, non seulement dans ses enseignements, mais aussi dans ses fonctions de régulation du climat de la classe et de gestion de l'affectif du groupe dont le leadership lui revient. En plus, il doit être attentif, cohérent, conciliant, consciencieux, disponible, ferme, juste, motivé, responsable, tolérant, modèle, etc.

Certaines qualités évoquées ci-dessus d'un enseignant idéal sont également soutenues par Banner et Cannon (2002) et qui ajoutent : le savoir, l'éthique, l'ordre, l'imagination, la compassion, la patience, le caractère et le plaisir. Grosso modo, l'enseignant n'est pas seulement le détenteur du savoir, c'est-à-dire, celui qui possède l'ensemble systématique de connaissances relatives à un domaine, mais il est aussi l'artiste qui sait considérer sa tâche professionnelle comme consistant surtout et essentiellement à former la conduite des élèves dans le sens le plus large. Ceci étant, nous ne pouvons pas parler de la conduite des élèves sans dire ce qu'ils sont et comment les éducateurs sont présumés les considérer.

## **1.5. ELEVE**

Le vocable « Elève » est l'un des termes-clé en matière d'enseignement en général et de punition à l'école en particulier. Nous ne pouvons donc, d'aucune manière, le passer sous silence à cette étape où il est question de clarifier tous les concepts relatifs au sujet d'étude.

A ce propos, notons qu'en élevage par exemple, le mot "élève" est utilisé pour désigner un jeune animal né et soigné chez un éleveur. Le même terme est d'usage pour parler d'une plante ou d'un arbre dont on dirige la croissance. C'est sans doute pour cette raison que maints pédagogues évitent l'emploi du mot "pédologie" qui désigne l'étude des sols, de leurs

caractéristiques chimiques, physiques et biologiques, de leur évolution. Ce terme est plus laissé au domaine agricole en lieu et place du terme ‘paidologie’ (du grec *paidos* qui signifie enfant et logos pour désigner étude) ; cela revient à dire que ce terme signifie la science de l’enfance, comme le note Sillamy (1967).

Dans le domaine militaire, « élève » désigne un candidat qui aspire à une fonction ou à un grade dans l’armée. Dans le domaine artistique, un élève est la personne qui suit l’enseignement d’un maître. En éducation scolaire, l’élève est un enfant ou un adolescent qui fréquente un établissement d’enseignement pour y être instruit (élève du primaire, du secondaire, de l’enseignement technique...).

D’après Mialaret (1979), le terme élève est absent des usages populaires jusqu’au Moyen Age. En effet, quand naît vers 600 ans avant Jésus-Christ, en Grèce, le concept d’enseignement, tel qu’on le connaît aujourd’hui, il concernait un maître et un groupe d’élèves. Ces derniers étaient appelés « disciples ».

A l’époque médiévale, le terme usuel utilisé à la place de l’élève est *écolier* qui est le synonyme du mot *étudiant*. Actuellement, un écolier est un enfant qui fréquente l’école primaire ou, selon Lafon (1993), un établissement primaire ou secondaire. Tandis que le lycéen est l’élève qui fréquente un établissement d’enseignement du second degré. A en croire Mialaret (1979), l’étudiant, au sens général, est l’élève qui fréquente un établissement d’enseignement supérieur. A contrario, le mot étudiant paraît plus précis, car on parle de l’étudiant en droit, en lettres, en sciences, en médecine, psychologie et sciences de l’éducation, en art, etc.

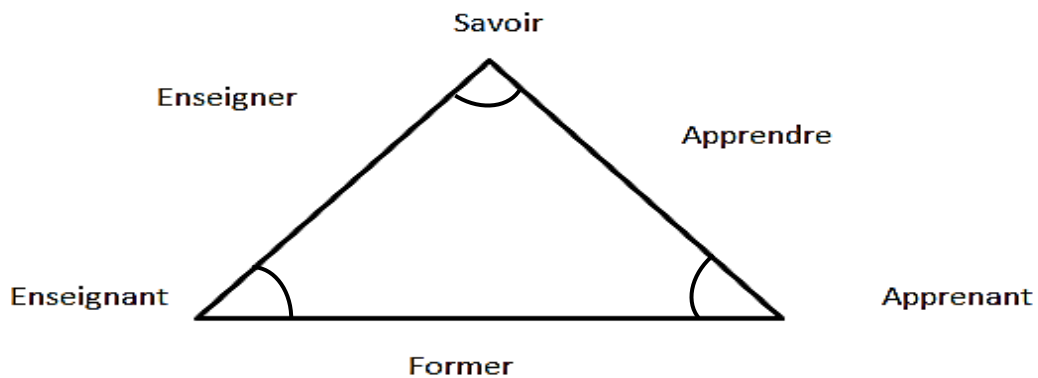
Depuis que le teaching se préoccupe du learning, c’est-à-dire, depuis que la prescription d’enseigner s’articule avec le souci d’apprendre, toute la terminologie que nous venons d’évoquer a subi une révolution spectaculaire en donnant naissance à un terme nouveau en pédagogie scolaire contemporaine, il s’agit de l’apprenant.

L’apprenant, est aussi un mot interchangeable que l’on emploie en lieu et place d’élève, d’écolier, d’étudiant ou de lycéen. Tout ce monde baigne dans l’apprenabilité. Ce terme est bien présent dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie de Bloch et *al.* (2006) dont la paternité revient à Chomsky qui l’a introduit grâce à une comparaison qu’il a faite du développement de l’esprit avec celui du corps. Le corps humain, écrit-il, n’apprend pas à devenir pubère. Il se transforme sous la double détermination de son héritage biologique et du

milieu. On comprend donc pourquoi ce mot n'a pas eu du mal à s'imposer dans le domaine scolaire.

Des esprits créatifs sont aussi parvenus à forger les mots « s'éduquant » et « assimilant », sans avoir pu tenir en éclipse le vocable apprenant. Le Petit Larousse Illustré (2018) le présente en ces termes : l'apprenant est toute personne qui suit un enseignement. Qu'il représente l'élève ou les autres appellations qui viennent d'être explicitées dans les lignes précédentes, l'apprenant fait partie des trois éléments constitutifs de ce que Houssaye (cité par Mbadu Khonde, 2017) appelle « Triangle pédagogique » dit aussi « Triangle didactique ».

Chaque élément de ce triangle, c'est-à-dire, l'élève ou l'apprenant, le professeur et le savoir, occupe un sommet dudit triangle comme l'indique la figure n°3 ci-après :



*Figure 3 : Triangle pédagogique selon Houssaye (cité par Pelpel, p.61)*

Sans nous attarder sur ce que Houssaye (cité par Mbadu Khonde, 2017) développe concernant les réalités du triangle pédagogique, nous tenons à souligner que l'apprenant ou l'élève est l'agent principal de son éducation, de son instruction et de sa formation intégrale. Dans une société interindividuelle dominée par la liberté personnelle et l'intérêt de l'individu, l'apprenant qui est embarqué dans le métier d'élève, fait l'objet de considérations diverses, de plusieurs doctrines, lois et théories dont un bon nombre appartiennent désormais au musée d'histoire de l'éducation.

En effet, pour reprendre les termes de Mialaret (1987), la relation privilégiée de Socrate avec l'esclave de Ménon ou celle du précepteur avec Emile sont des exemples de situations d'éducation obsolètes. Dans le triangle pédagogique, le professeur n'est pas devant « n » élèves (30 par exemple), au contraire, il établit une relation d'éducation avec tout un

chacun. Il se trouve devant deux réalités : d'abord l'individu et ensuite le groupe qui sont des éléments déterminants de la conduite des individus.

Les stratégies à adopter devant le groupe ou devant chaque élève diffèrent ; mais en matière de punitions, maints esprits pensent qu'une "vision insistant sur la personnalité de l'apprenant" doit primer et doit être "le fondement de l'éducation" à en croire Bertrand (1993). Donc, il y a lieu que le statut de l'apprenant dans le triangle didactique ne soit pas celui de la cire molle ou d'une ardoise sur laquelle le maître peut inscrire ce qu'il veut à cause de manquements de son disciple mais celui d'un être poétique, capable de renaître même de ses mauvaises cendres.

## **1.6. DISCIPLINE ET DISCIPLINE SCOLAIRE**

Il n'est pas erroné de considérer la discipline comme une valeur individuelle et collective et aussi comme un aspect du comportement que l'éducation globale doit s'employer à promouvoir chez l'élève. Ce qui doit caractériser cette valeur, c'est un genre de "savoir-vivre" au sens d'une règle de vie appréhendée dans le processus subjectif et objectif. Il y a lieu d'examiner les significations que revêtent les termes discipline et discipline scolaire.

### **1.6.1. Discipline au sens général**

Étymologiquement, le concept discipline, comme le notent Arenilla et *al.* (2007), vient du latin, *disciplina*, et signifie simultanément, enseignement et discipline militaire. À côté de cela, il y a aussi le verbe latin *instruere* pour désigner instruire ou ordonner et ce, exactement comme l'on dispose une armée pour la bataille. Partant de cette étymologie, nous constatons d'emblée que la discipline présente différentes acceptions et le terme est polysémique.

En effet, à titre purement didactique, le Dictionnaire Hachette Encyclopédique (2001), évoque trois (3) acceptions de ce terme :

- domaine particulier de la connaissance ou une matière d'enseignement (Exemple : Disciplines scientifiques, littéraires, etc.) ;
- ensemble des règles, de conduites imposées aux membres d'une collectivité pour assurer le bon fonctionnement de l'organisation sociale et l'obéissance à ces règles.
- règle de conduite que l'on s'impose (cas d'un sportif qui s'astreint à une discipline rigoureuse).

Replacé dans la linguistique diachronique, le même dictionnaire rapporte que *discipline* désignait aussi le châtiment corporel appliqué comme pénitence pour certains péchés. Par extension, la discipline se réfère au fouet dont on se servait comme instrument de pénitence ou de mortification.

En lieu et place d'un tel développement, Mialaret (1979) renvoie le concept discipline dans deux sens différents : général et particulier qui cependant redonnent l'idée d'un ordre et d'une organisation plus ou moins contraignants. En parlant du terme discipline, Lafon (1973, p.253) rapporte les points de vue de Beslay qui paraissent relativement exhaustifs. Selon lui, la discipline peut signifier :

- l'« action directe d'un maître (Exemple de la discipline cartésienne) ;
- la matière d'enseignement (Discipline scolaire). Exemple : le latin, les mathématiques, l'histoire qui sont des disciplines scolaires ;
- la règle de conduite individuelle (discipline de vie, habitude de vie).
- l'ensemble des lois ou règlements qui régissent certains Corps. Par extension : ensemble des règles de conduite propres à un groupe d'individus ayant des activités communes. Exemple. : discipline d'un groupe éducatif, discipline d'une classe ».

Comme on le voit, la définition de Beslay (cité par Lafon, 1993) a l'avantage de présenter les contextes où apparaît le vocable "discipline" et étale ses différentes significations. Nous nous proposons d'opérationnaliser quelques-unes de ces significations dans le cadre particulier de la définition de la discipline scolaire.

### **1.6.2. Discipline scolaire**

Dans le domaine éducatif, la discipline est, pour Dell (1971, p.211) : « d'abord l'établissement et le maintien, en classe, de l'ordre indispensable à l'enseignement. Elle est, ensuite, l'action formative et régulatrice sur chaque individu que l'on amène progressivement à prendre la direction de soi-même ».

La définition de la discipline, particulièrement celle de la discipline scolaire qui est la nôtre dans le présent travail est celle que développe Beslay (cité par Lafon, 1993, p.253). Il s'agit, répétons-le, de « l'ensemble des règles de conduite propres à un groupe d'individus ayant des activités communes ; c'est le cas de la discipline d'un groupe éducatif, de la discipline d'une classe ».

C'est en fait la discipline perçue comme règle de vie et elle concerne toute communauté scolaire. Elle peut être envisagée du côté de la réglementation ou du côté de ceux qui sont astreints à l'observance de cette réglementation. Bien entendu, le document qui en fait foi est essentiellement le règlement intérieur.

Un règlement intérieur a la valeur de contrat et il engage les parties qui veulent l'observer, c'est-à-dire l'administration, les élèves et les parents d'élèves et, implicitement au moins, toute personne travaillant dans l'enceinte de l'école ou de l'établissement. Les élèves sont tenus de se soumettre à la discipline telle que le règlement la décrit.

Il est à peine nécessaire de rappeler que dans le domaine éducatif, la manière de faire respecter la discipline a évolué en fonction des méthodes générales d'enseignement ou d'apprentissage. Elle est passée du passif vers un système actif appelé le self-government ou l'autodiscipline de l'individu ou du groupe. Le self-government est l'auto-éducatif ; c'est, pour ainsi dire, de l'auto-éducation.

Cependant, il convient de ne pas perdre de vue que, pour qu'il y ait autodiscipline, dans l'éducation, autrement appelé Self-Government, selon Des Chênes, (2012) et Scaillet, (1988), l'apprenant doit être doté de la capacité de discernement, c'est-à-dire, la capacité de distinguer le bien du mal. Ce discernement repose sur une autorité extérieure car chaque élève possède des valeurs propres à lui, à sa culture, à sa famille, mais il est possible de lui enseigner des valeurs propres à une discipline de classe.

Ainsi, chacun a ses propres limites et s'autodiscipline de manière personnalisée ; cependant, l'autodiscipline est dirigée par une culture et des lois communes, celles-ci étant élaborées par les autorités extérieures. En situation de classe, ces autorités extérieures élaborent les règles de vie commune. De toute manière, l'autodiscipline est une activité de l'élève ou du jeune qui, assisté des adultes, prend en main sa propre conduite. Ceci dit, examinons maintenant le concept *punition*.

## **1.7. PUNITION SCOLAIRE**

### **1.7.1. Définitions**

Nous ouvrons ce point par une définition tirée de l'Encyclopédie libre Wikipédia (2020), qui stipule que la punition ou la sanction scolaire est, au sens courant, une mesure

disciplinaire appliquée à un élève pour un acte répréhensible, mais qui ne constitue pas un délit. Les sanctions plus graves peuvent prendre la forme de sanctions administratives : elles sont alors prononcées par le chef d'établissement et/ou le Conseil de Discipline, au lieu d'être simplement prononcées par le professeur, et peuvent aboutir à l'exclusion définitive.

De plus, certains pédagogues préfèrent cependant revenir au sens propre du mot « sanction » qu'ils définissent alors comme étant une conséquence prévisible des actes de l'élève, appliquée par l'enseignant et qui peut aussi bien prendre la forme d'une récompense que d'une punition. Nous comprenons de ce fait que la sanction peut être positive (récompense) tout comme elle peut être négative (peine). L'intérêt de ces points de vue de Wikipédia (2020) est qu'ils plantent le décor des avis et considérations qui vont suivre.

Dans son sens étymologique, « punition » vient du terme latin : *punitio* qui signifie l'action de punir. La punition est donc ainsi la peine infligée pour une faute, un manquement au règlement ; elle est une condamnation, une sanction (Le Petit Larousse Illustré, 2018). Selon le Grand Robert de la Langue Française, l'étymologie latine du verbe punir est *punire* qui signifie châtier et venger.

Dans Le Petit Larousse Illustré (2018) punir, c'est frapper d'une peine, condamner ; c'est infliger une sanction. En droit, les juristes parlent de "peine" (du latin *poena* : châtiment) au lieu de punition ; *poena* peut aussi signifier peine, correction, sanction, réparation, paiement en retour, compensation, etc. Quand on parcourt la littérature, on découvre par ailleurs une forte hétérogénéité doctrinale qui frappe ce domaine des définitions du concept punition (scolaire), ses buts et les méthodes qui le caractérisent. Nous le démontrons dans les paragraphes qui suivent.

Pour Boileau (2014), la punition peut traduire le fait de « frapper quelqu'un d'une peine par le simple fait qu'il ait commis une faute ». Pour lui, la punition doit être imposée de manière adéquate. Voilà pourquoi l'enfant doit connaître préalablement sa punition et surtout en quoi elle consiste.

Quant à Barrau (2011), la punition est bel et bien un moyen d'enseigner à un enfant quelque chose qu'il ne pourrait apprendre autrement, compte tenu de son âge, de l'urgence ou de la gravité de la situation. Pour ce pédagogue, la punition doit demeurer un geste réservé pour certaines situations et non devenir la base de l'éducation de l'adulte. De plus, elle doit être de

moins en moins utilisée au fur et à mesure que l'enfant grandit. Elle fait cependant toujours partie intégrante de l'éducation.

La punition est l'une des réponses immédiates exercées sur un élève dans le but de réduire, voire même de supprimer le comportement jugé comme néfaste par le personnel de l'établissement. Elle est donnée par un personnel éducatif. Elle a un caractère informel et n'est pas consignée dans le dossier scolaire.

Il convient de signaler en passant que si l'adulte n'est pas ferme dans sa punition, celle-ci perdra son utilité. Il est donc important que l'attitude de l'adulte soit la plus intelligente et la moins impulsive possible. Pour atteindre cela, l'auteur propose qu'il soit nécessaire que l'adulte tente de contrôler et de contenir sa colère et de penser au fait que la punition ne doit pas blesser l'enfant, mais le faire réfléchir.

Aussi, faudrait-il communiquer à l'enfant la conséquence négative de son mauvais agissement avec une voix tranquille. L'enfant percevra alors de l'affection plutôt que le rejet qui filtre une succession de punitions constantes. Au fait, punir de manière adéquate constitue un défi.

Macaire et Raymond (1975) estiment que la punition est un remède fait pour guérir l'enfant ou pour l'aider à se rendre compte qu'il a mal agi et qu'il accepte volontairement la punition encourue. Pour eux, aucun éducateur conscient de ses vrais devoirs ne saurait échapper à cette nécessité. Breck, (cité par Macaire et Raymond, 1975) relève qu'aucun système scolaire au monde n'a pu s'en dispenser, même là où la discipline s'avère la plus libérale possible. Bref, la punition est un mal nécessaire qui permet l'amendement et la formation de la volonté.

Lazar (cité par Gratti et Vigilant, 2014, p.9) définit la punition comme étant : « la peine que l'on fait subir à l'auteur d'une faute, elle est intentionnelle et donnée pour une raison précise. Cette peine doit toujours être en relation avec l'action ou l'omission de l'action et c'est pour cette raison qu'une pensée n'est pas punissable. La punition doit toujours être accompagnée d'une justification valable afin qu'elle soit utile et éducative ».

Selon Edongo Ntede (2010, p.142) : « la punition s'appuie sur le principe que la privation ou la douleur débouche sur une prise de conscience salutaire entraînant ainsi un changement de conduite. Cette rationalisation est en fait une forme d'autojustification des adultes face à leur décision ».

Il convient de souligner que punir ne signifie pas manquer de la confiance dans la capacité de l'enfant à réparer ses erreurs. C'est pourquoi, il faut préférer la réparation qui tient compte du dommage subi par la victime. C'est elle qui négocie avec le transgresseur, la mesure de réparation raisonnable.

Pour Durkheim (1974, p.35) : « la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle. Il faut dire qu'on punit l'enfant pour qu'il ne recommence plus à faire le mal et pour empêcher les autres de l'imiter ».

### **1.7.2. Types, catégories et fonctions de punitions**

Nous considérons cependant que les punitions ne se situent pas toutes dans la même catégorie. Prairat (1997) les liste selon les intentions du punisseur. Il les répartit en quatre grandes catégories suivantes :

- la « punition expiation » qui correspond au châtement corporel. Elle vise le corps en tant que chair, on expie par la douleur. C'est une punition ambitieuse parce qu'elle ne vise pas seulement l'annulation de la faute actuelle, mais aussi la conversion du coupable. Cette forme de punition a été largement critiquée parce qu'elle ne vise pas au changement du coupable, mais au plaisir du punisseur. Elle ignore l'avenir.
- la « punition signe » que l'on pourrait relier à ce qu'on appelle le « bonnet d'âne ». Elle consiste à obliger le puni à porter un déguisement, de manière à lui faire porter sa faute.
- la « punition exercice » qui n'est pas brutale, mais pénible et tenace. A cet effet, Prairat (1997) estime que l'idée de la durée, pour une peine, est souvent plus effrayante à ceux qui réfléchissent que l'idée de l'intensité de cette même peine.
- Enfin, « la punition bannissement » qui est le renvoi de la classe, comme par l'arrêt, la mise au piquet, la chambre de réflexion, la boîte noire, etc. Les formes sont multiples mais les résultats sont les mêmes. Elles conjuguent les deux grandes peurs des enfants : obscurité et solitude. Les deux évoquent l'absence de la personne aimée. Bannir, c'est par conséquent laisser tomber, vouer à l'oubli.

Selon l'auteur, le trait commun de ces pratiques est qu'elles sont dépourvues de sens pour le puni. Il subit la punition sans en comprendre les motivations et pour cette raison, elles restent dans une dimension culpabilisante et non éducative. Il sied de noter que la punition

acquiert un sens si et seulement si elle est accompagnée d'une parole qui la justifie. Aussi est-il seulement légitimé dans les cas suivants :

- quand elle favorise les apprentissages. Elle est un « *auxilium* ». Si l'enfant n'arrive pas à apprendre, ça veut dire qu'il résiste aux apprentissages. Il y a une volonté à ne pas apprendre qu'il faut réduire. Cette thèse avait déjà été contestée au dix-huitième siècle.
- quand elle garantit l'ordre et favorise l'établissement d'un climat propice. Elle est une arme pour réprimer la tendance à la dispersion.
- quand elle permet la formation morale de l'enfant.

Il convient de noter que Dell (1971) est de ce point de vue évoqué ci-dessus qui paraît encore très éclairant. Cependant, il ajoute à ces catégories des moyens, des contraintes ci-dessous, à savoir :

- les coups : ils les attribuent d'ordinaire au magister depuis la haute antiquité ;
- la surveillance étroite : l'exemple cité ici concerne le cas des Jésuites : l'un des élèves avec le titre de censeur, de décurion supérieur ou de préteur, qu'accompagnent quelques privilèges, est particulièrement chargé de la surveillance de ses condisciples.

Mais, comme on peut s'en apercevoir, la notion de la punition et sa pratique ne datent pas de notre époque ; ainsi, allons-nous en parcourir l'histoire.

### **1.7.3. Bref aperçu historique des punitions**

Nous allons ici, parcourir brièvement l'évolution historique des pratiques punitives afin d'en saisir les particularités, car l'idée de « punir » a toujours été vivante dans les milieux scolaires en dépit du fait que la conception des punitions a beaucoup changé au cours des années et des siècles. Cette évolution illustre les grandes tendances concernant le rapport des adultes aux enfants, comme le souligne Durussel (2012). L'idée même de l'enfant a évolué de façon significative. D'après Ariès (cité par Douet, 1987), pendant le Moyen-âge, le sentiment de l'enfance, c'est-à-dire, la conscience d'une personnalité enfantine n'existait pas encore.

Dans la société antique et médiévale, selon Corneloup (cité par Deuel, 2014), l'enfant était considéré comme un adulte en miniature. Il sortait de la petite enfance et était plongé directement dans le monde des adultes. Pour cela, les pères avaient le droit de vie ou de mort sur leurs enfants et la violence sur eux faisait partie des mœurs. A l'école, le sentiment de punir

était strictement lié à cette idée. Par conséquent, les enseignants n'hésitaient pas à user de châtiments corporels pour punir les délinquants.

C'est seulement à partir de la fin du Moyen âge qu'apparaissent des sentiments nouveaux concernant l'enfance. Ce sont ces nouveaux sentiments qui vont faire émerger la discipline telle qu'on l'entend de nos jours. L'enfant est considéré, soit comme la marque de l'impureté du péché originel, soit comme un âge d'innocence où tout est permis.

C'est seulement à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle que l'idée d'enfance a commencé à changer. A partir de ce moment, on a assisté à l'apparition de deux conceptions complètement opposées. Celles-ci conduiront néanmoins à des attitudes nouvelles desquelles émergera la discipline scolaire. La première conception voit dans l'enfant un être impur, entaché du péché originel et qui doit être purifié. La deuxième est son contraire, l'enfant est une âme pure, innocente, pleine de candeur et qu'il faut protéger. Dans les deux cas, l'enfant sera isolé du monde des adultes et considéré comme trop tentateur. Il sera de ce fait enfermé dans une discipline stricte où les punitions joueront un rôle central.

Tant au niveau de l'éducation que de celui de la scolarité, la punition fait partie intégrante de l'histoire. En ce qui concerne l'école, l'évolution de la punition au cours des années a provoqué des changements importants aussi bien dans la structure de l'institution que dans l'application des punitions.

Entre le XVI<sup>ème</sup> et le XVII<sup>ème</sup> siècle, les maîtres deviennent des responsables des enfants et ils ont la responsabilité de les corriger et de les éduquer. Pour ce faire, ils doivent sans indulgence, faire appel à leur pouvoir de correction et de redressement. Cette nouvelle discipline se définit par plusieurs caractères principaux dont font partie la surveillance constante et l'application étendue des punitions corporelles.

Pendant cette période, la peine corporelle la plus fréquente est le fouet. Les châtiments corporels sont considérés comme étant le seul moyen pour purifier et éduquer l'enfant. L'humiliation, la violence et la douleur sont retenues comme des instruments privilégiés d'enseignement.

A partir du XVII<sup>ème</sup> siècle également appelé Siècle de Lumières, le statut d'enfant commença à se modifier. Il devenait une source d'espoir et porteur des qualités humaines qu'il faut aider à éveiller. Les pays occidentaux ont assisté à un changement radical. Les pratiques

violentes et les châtements corporels, selon Douet (1987), sont mis à l'écart parce qu'étant considérés comme des peines à la fois dérisoires et avilissantes.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, le secteur de l'éducation a assisté à une véritable évolution qui va dans le sens de la libéralisation de cette discipline et des méthodes qui s'adressent à l'enfance. L'enfance est désormais considérée comme, le souligne Ibeki (2000), le paradis perdu pour l'adulte. A ce titre, dans les sociétés occidentales, même si les punitions font encore partie des pratiques de répression utilisées à l'école, elles occupent une place très réduite. Dès les années 70, les châtements corporels sont considérés comme hors la loi.

Au XXI<sup>ème</sup> siècle, en Suisse par exemple, les punitions sont réglementées par la loi. Elles doivent viser l'éducation de l'enfant et doivent également être proportionnelles à la faute commise, à l'âge et aux aptitudes de l'élève. Il sied donc de signaler que d'énormes changements ont fait leur apparition au travers des siècles, autant par rapport aux méthodes de punitions que dans la conception de l'enfance. Ces modifications sociales et culturelles ont influencé la vie scolaire. De plus, la naissance et l'utilisation de plus en plus massive des nouvelles technologies ont permis aux élèves d'avoir toutes sortes de cultures à portée des mains.

D'une certaine manière, cette culture a poussé les élèves à considérer l'école comme un endroit superflu ; ce qui implique des répercussions énormes sur le rapport élève-enseignant. Dans le passé, l'enseignant ayant une fonction symbolique, était considéré comme un guide, comme un point de référence largement soutenu par les parents, il a aujourd'hui perdu son statut, sa légitimité et est souvent considéré comme superflu par les élèves.

#### **1.7.4. Contexte socioculturel des punitions scolaires**

Au cours de ces dernières années, une sorte de recrudescence significative des phénomènes d'incivilités et de violence a été constatée dans de nombreux établissements scolaires de notre pays. Ces comportements ont paru d'autant plus inquiétants qu'ils se sont fréquemment apparentés aux formes de violences antisociales, importées à l'école et dirigées, parfois, contre les enseignants.

Il s'est vite avéré que les réponses classiques, les sanctions disciplinaires ne permettent plus de régler les problèmes. Les Conseils de disciplines, fréquemment réunis, ont fini par ne plus décider pratiquement que d'une sanction qui est l'exclusion définitive. Mais, l'illusion qui consistait à débarrasser ainsi les établissements du noyau dur des jeunes inadaptés et violents s'est vite dissipée.

De plus, dans beaucoup d'établissements, des équipes pédagogiques ont pu ressentir du découragement devant une aggravation des tensions et des incidents qui leur apparaissent comme inéluctables et sans véritable recours. Inversement chez les élèves, un sentiment de malaise s'est parfois développé à cause d'un traitement perçu comme injuste, aléatoire et entraînant un durcissement du climat de l'établissement, sources de nouvelles incivilités.

Il faut avouer que les punitions scolaires sont des pratiques courantes en éducation, mais très peu analysées ; alors qu'une sanction éducative est la réponse à l'acte perturbateur. Elle poursuit la finalité ethno-psychothérapeutique et socioculturelle. Elle est dissuasive et structurale. L'école doit ainsi viser la réorientation du comportement de l'élève de la dérive vers les valeurs républicaines, d'intérêts généraux et de respects des droits humains.

##### ***1.7.4.1. Valeurs républicaines en éducation***

D'après Fillon (2005), la mission de l'école ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances, mais aussi à faire partager aux élèves des valeurs de la République. Autrement dit, l'école ne s'occupe plus seulement d'élever l'enfant, mais davantage, de former un être digne, humainement capable de vivre en cohésion sociale.

De nos jours, la cohésion sociale est devenue la fonction première de l'institution scolaire. Sa mission doit donc fondamentalement changer. Elle est devenue la fabrique de la volonté générale nécessaire à la réalisation de l'idéologie démocratique.

Les valeurs républicaines se rattachent, pour commencer, aux valeurs humanistes qui définissent le cadre civilisationnel d'émergence de la République, telles l'éthique de vérité, l'exigence de raison, le bien public, l'esprit des lois, la tolérance ou la quête de la paix, la discrimination, l'égalité, la liberté, la laïcité, le droit à l'éducation, le droit de l'enfant, etc. Elles se fondent également sur le lien reconnu entre le développement de la personne humaine et la formation du citoyen républicain. Ainsi, l'école républicaine du vingt-unième siècle, pour Peillon (2013), transmet les valeurs républicaines aux enfants.

Cette lutte de transmission des valeurs républicaines à l'école, selon Crotti (2016), passe, entre autre, par le règlement intérieur et l'usage de la hiérarchisation des sanctions ou des punitions scolaires qui conduisent inéluctablement à l'amélioration du climat scolaire. Pour ce faire, l'école doit :

- expliquer et donner du sens au règlement intérieur de l'école.
- enseigner le pluralisme des opinions et des convictions.
- développer la complexité de la pensée par la maîtrise des savoirs fondamentaux et de la culture.
- prévenir les discriminations et les harcèlements.

#### ***1.7.4.2. Travaux d'intérêts généraux en éducation***

En guise de rappel, Marty (2016) soutient que la punition a pour but de faire réfléchir l'élève en lui donnant une tâche utile proportionnellement au comportement déviant, afin de le responsabiliser.

Ainsi, pour lui, la punition répondra à la fonction de responsabilisation et d'insertion sociale. Il est souhaitable qu'en cas de violences verbales, physiques ou en cas d'actes graves, les élèves coupables doivent s'acquitter de travaux pour le compte de l'établissement et dans son enceinte. Il s'agit des tâches d'intérêt commun, par exemple, l'élève peut procéder au nettoyage de la cour, des locaux, etc.

Par conséquent, ces travaux ne doivent pas avoir le caractère de stigmatisation, de dégradation pénible ou d'humiliation. Le seul et unique but poursuivi est la responsabilisation de l'élève.

### ***1.7.4.3. Droits humains en éducation***

L'éducation aux droits humains est un moyen déterminant pour inculquer les connaissances, les capacités, les attitudes et les valeurs qui peuvent permettre le développement d'une culture des droits fondamentaux.

L'Amnesty International évoqué par Marty (2017) définit une culture des droits humains comme un environnement au sein duquel chaque membre d'une communauté donnée comprend et protège les droits humains et reconnaît leur importance, et au sein duquel les politiques et les prises de décisions prennent l'appui sur les valeurs d'égalité, de dignité, de respect, de non-discrimination et de la participation.

L'école est le vecteur de transmission de la culture et des valeurs républicaines. A ce titre, un pays qui se veut démocratique doit avoir des écoles qui placent les droits fondamentaux des élèves au cœur de l'apprentissage et de la vie scolaire de tous les jours.

Selon Marty (2017), une école est dite amie des droits humains lorsque les droits fondamentaux inhérents à l'être humain sont appris, enseignés, appliqués, respectés, protégés, et défendus. Cette approche encourage et soutient le développement d'une culture mondiale des droits fondamentaux en apportant aux élèves et aux enseignants la capacité de façonner des communautés reposant sur des droits humains.

Il convient de souligner que l'approche des écoles dites amies des droits humains ne se limite pas dans la salle de classe, mais vise à toucher la communauté dans son ensemble, afin de changer la manière dont les personnes perçoivent les problèmes liés aux droits humains et agissent pour y remédier. Le but de cette approche consiste à :

- donner aux jeunes les moyens d'intégrer les valeurs et les principes des droits humains dans les domaines essentiels de la vie scolaire et d'encourager la participation active de tous les acteurs de la communauté scolaire.
- permettre aux jeunes de connaître leurs droits fondamentaux ainsi que leurs responsabilités, afin de les protéger, les défendre, etc.

Les caractéristiques essentielles des écoles « Amies des droits humains » sont l'encouragement à la créativité et à l'innovation. En conclusion, l'enfant participe à la vie dans une certaine mesure. Toutes les lois lui présentées, selon Rozenczveig (2013), doivent contenir

des droits et des devoirs. Pour cela, il lui faut du discernement ; c'est-à-dire, être capable de comprendre l'interdit et le permis, le bien et le mal.

A l'école, tout enfant doit respecter les règles de vie en usage. Le rôle de l'adulte dont l'enseignant est appelé à user à son égard a le pouvoir coercitif. En revanche, il ne revient pas à l'enseignant d'exercer des violences physiques. Il doit faire appel à d'autres punitions respectueuses des droits humains qui ne portent pas atteinte à la dignité et à la décence. Un bon système éducatif doit garantir à l'enfant le droit à une autorité qui le protège et l'aide à grandir.

### **1.7.5. Caractérisation des punitions scolaires**

Dans ce point, nous présentons les caractéristiques des punitions adéquates ou pédagogiques et des punitions mal ajustées.

#### ***1.7.5.1. Caractéristiques d'une punition adéquate***

Selon Rozenczweig (2013), il est important d'imposer une punition adéquate par rapport au développement et à l'âge de l'enfant. Cela l'aidera à comprendre qu'il est préférable pour lui de se comporter autrement. Par conséquent, la punition doit être :

- en relation avec la norme qui a été transgressée de manière à ce que l'enfant puisse penser et réfléchir à ce qu'il a mal fait. De plus, les sanctions ne doivent pas être trop longues, sinon elles finiraient par se révéler contre-productives.
- en accord avec les enfants. Ainsi, nous créons chez les enfants les habitudes de communication et de négociation de même qu'une capacité à défendre ses droits propres ainsi qu'à comprendre les normes de la maison. Ces punitions doivent être justes et adaptées pour toutes les parties impliquées.
- avoir un caractère réparateur. Autrement, elle doit être orientée vers la compensation ou la restauration pour les dommages causés. Il est donc préférable que la punition soit liée à la conduite que l'on ne veut plus voir se reproduire. De cette manière, le sentiment de culpabilité diminuera et les liens familiaux se renforceront.

Pour utiliser la punition, l'auteur sus évoqué propose quelques critères, entre autres :

- le rapport de la punition avec le comportement fautif ;
- l'immédiateté de la punition qui permet à l'enfant de faire le lien entre son comportement et ce qu'il subit. Si elle est retardée, elle risque d'être vue comme injuste ;

- la durée de la punition doit être raisonnable en prenant en compte l'âge de l'enfant.
- la proportionnalité de la punition à la faute de l'enfant et non à l'intensité de la colère de l'adulte.
- la non-privation de l'enfant de quelque chose de très essentiel.
- l'humiliation, la menace, la culpabilisation, les punitions corporelles et collectives ainsi que le chantage ne sont pas autorisés.

Pour sa part, Lachiaze (2001) relève les conditions d'une punition efficace. Elle doit tenir compte d'un certains nombres des variables suivantes :

- l'intensité : la relation entre une punition intense et son efficacité doit être directe.
- la durée : lorsque la durée est étendue, l'efficacité ne paraît plus garantie.
- la contiguïté : le fait de ne pas punir immédiatement après l'acte ou le comportement à éliminer fait diminuer l'efficacité de la punition. Il ne faut pas attendre longtemps pour appliquer la stimulation aversive.
- la contingence : lorsqu'on retire la punition avant la disparition totale d'un mauvais comportement, une récupération à court terme et rapide s'effectuera.
- l'expérience stimulante : si la punition est nouvelle pour l'enfant, elle a un effet beaucoup plus fort que si elle est familière.
- alternative : il est important d'avoir des réponses alternatives et substituables à la punition.

Tout compte fait, il est préférable que la punition ne soit pas une surprise, mais prévoyante. L'enfant répare, dans la mesure du possible, le mal qu'il a causé par son comportement.

### ***1.7.5.2. Inconvénients psychologiques d'une punition mal ajustée***

Pour Lachiaze (2001), lorsqu'il faut punir un enfant, l'éducateur doit observer que les punitions ne couvrent pas les inconvénients ci-après :

- elles s'adressent aux symptômes et non aux causes des problèmes. Ainsi, même si la punition met fin à un acte, elle ne règle pas la question du déclencheur. Le problème se présentera de nouveau ou sous une autre forme.
- elles évitent à l'enfant de faire face aux conséquences de ses actes. Au lieu de se sentir responsable de ses actes et comme l'enfant « paye » par la punition, il se dit comme exonéré de la faute et ne s'y attarde donc pas davantage.
- les émotions causées par la punition stimulent le circuit de stress et empêchent l'enfant de réfléchir à ce qu'il a fait. La mémoire fonctionne, mais l'enfant mémorisera le stress, la crainte, la colère et non pas ce qui aura déclenché la punition.
- la punition n'enseigne que la peur du gendarme et non pas la responsabilité et l'autodiscipline. Elle empêche la prise de conscience des conséquences de l'acte commis en détournant l'attention de l'enfant vers des sentiments négatifs à l'égard de l'adulte : sentiment d'injustice, de colère ou de crainte.
- la punition fait honte à l'enfant et donc bloque plus encore le processus sain du sentiment de culpabilité qui aurait permis de prendre conscience de l'acte commis au profit du sentiment d'être mauvais en tant que personne. Ce sentiment n'apportera rien évidemment au progrès.
- la punition altère l'attachement et la confiance dans la relation adulte-enfant et « vide » le réservoir de l'enfant posant ainsi des conditions d'un nouveau dépassement des bornes.
- la peur et la honte engendrées par les punitions inhibent les fonctions cérébrales supérieures, ce qui a un impact sur les performances intellectuelles, la vie émotionnelle et la socialisation.
- les adultes punissent parce qu'ils sont dépassés. L'enfant le perçoit et perd confiance en ces adultes. Cela l'insécurise et cette insécurité se manifeste par davantage de comportements déviants.
- les adultes perdent de l'autorité progressivement, d'une part parce que l'enfant finit par se protéger de ses sentiments désagréables par un « je m'en fiche » et d'une autre part parce que du fait de leur inefficacité sur le moyen et le long terme, les punitions doivent

être de plus en plus sévères. Pour ne pas manifester son autorité, souvent l'adulte punit par manque d'autorité.

- de plus, les punitions étant souvent infligées sous le coup de l'exaspération, elles sont irrationnelles, disproportionnelles et sans rapport avec le comportement qui pose problème.

En conclusion, les punitions sont, parfois, non seulement inefficaces pour obtenir la modification d'un comportement, mais contre productives. Les adultes exercent une autorité naturelle. Si cette autorité est déjà reconnue, il n'est nullement besoin de se montrer encore autoritaire, car cela n'amène qu'à des batailles et à de multiples ruptures des liens.

### **1.7.6. Effets secondaires de punition mal ajustée**

Il existe des punitions qui peuvent directement ou indirectement nuire à la santé physique ou psychologique des enfants. En ce qui concerne les nuisances directe et physique, nous pouvons faire allusion aux punitions corporelles. Quant aux effets psychologiques, Lachiaze (2001) estime que certaines punitions infligées aux enfants produisent de séries d'effets secondaires postérieurs qui ne sont souvent pas identifiés par les adultes.

Cette série de réactions, principalement de nature émotionnelle et comportementale, fait penser que la punition ne peut être le meilleur moyen de faire disparaître ou de diminuer la fréquence des mauvais comportements. Pour sa part, Gueguen (2015) évoque la théorie de «4 R-A » en ce qui concerne les effets de la punition. Il s'agit de :

- rancœur : l'enfant puni peut estimer, d'une part, que la punition n'est pas juste et d'autre part, qu'il ne peut pas faire confiance à l'adulte ;
- revanche : l'enfant qui est puni aura envie de gagner à la prochaine confrontation pour rééquilibrer le jeu de pouvoir ;
- rébellion : la plupart d'enfants punis refusent la soumission. Ils ont alors à cœur de prouver aux adultes que ces derniers ne peuvent pas les obliger à faire ce qu'ils veulent ;
- retrait : le retrait peut s'exprimer sous deux formes : il y a l'élaboration de stratégies du « pas vu » ou de « pas pris ». Il y a aussi la baisse de l'estime de soi : « Je ne vauz rien » ou « je suis nul » ou encore « je mérite de souffrir ou de mourir ».
- agressivité : le comportement se manifeste par la violence.

### **1.7.7. Punitions à infliger**

Macaire et Raymond (1975) proposent les punitions suivantes :

- l'avertissement avant de punir ;
- l'échange d'emplacement dans la classe ;
- la pose des questions de compréhension ;
- la réprimande privée ou publique lorsqu'il s'agit de la première fois que l'enfant commet une faute. Il est préférable de la faire d'abord en particulier. Elle sera bienveillante. Il est mieux que l'élève sente, sous le reproche, une affection réelle. D'ailleurs, Valery (cité par Macaire et Raymond, 1975, p.103) affirme qu'un : « reproche sévère, mais rapide, fait moins mal qu'un mécontentement hostile et boudeur. »
- les travaux d'intérêt général à l'école ou à domicile ;
- la mise de l'élève à la disposition du disciplinaire ;
- la communication avec des parents dans le cadre de la collaboration entre l'école et la famille ;
- la retenue après la classe : ceci concerne surtout les leçons non apprises ou les devoirs bâclés à refaire. Ces retenues ne sauraient être prolongées. L'enfant doit pouvoir rentrer à la maison avant la nuit. Ces retenues se font sous la surveillance d'un responsable.
- la contrainte matérielle de courte durée : par exemple la privation d'un bien pour quelque temps ;
- les pénitences matérielles qui ne doivent jamais excéder les forces physiques de l'enfant. Cette pratique dépend largement d'un pays à un autre.

#### **1.7.8. Punitions à ne pas infliger**

Selon Valery (cité par Macaire et Raymond, 1975), parmi les punitions à ne pas infliger aux élèves figurent :

- le silence ou l'indifférence devant une faute commise par l'enfant ;
- la mise en quarantaine ou l'isolement de l'enfant qui ne lui permet plus d'avoir l'unité logique de la matière enseignée ;
- la confiscation du bien de l'enfant ;
- le monnayage de la punition, car l'enfant n'a pas de source de revenu ;

- la réduction de la cote de l'élève. Il ne faut pas que l'enseignant confonde la notation avec l'application. Celle-ci fait objet de cotation synthétique et celle-là de cotation chiffrée ;
- la position de mise à genoux sur les noisettes ou sur une règle carrée influence les conditions d'apprentissage et peut provoquer la pathologie appelée hygroma du genou qui, selon Désoille (1978, p.166), constitue : « les traumatismes causés par l'effet de l'inflammation des membraneuses des articulations » ;
- les châtiments corporels dont la fessée, le tirage d'oreille, le fouet et autres sont strictement interdits. Ils sont pointés du doigt comme des actes pervers et violents chez l'enfant. Ils exposent les élèves aux accidents forts regrettables, voire aux poursuites judiciaires, selon le cas à charge de l'enseignant ;
- le cabinet noir qui est un espace clos et obscur pour mettre à l'ombre pendant quelques heures les enfants rebelles et la privation de la récréation. Celle-ci contribue efficacement à la physiologie de l'homme au travail et au fondement des principes de neuroscience ;
- le port de symbole peut paraître passer chez les sujets extravertis que chez les sujets introvertis. Il donne le sentiment de honte ou de culpabilité qui peut avoir de l'incidence sur l'épanouissement psychoaffectif. Il en est de même avec l'injure et surtout quand il s'agit de l'injure publique à l'endroit d'un élève. Toutes les violences physiques ou verbales, les attitudes humiliantes, vexatoires ou dégradantes à l'égard des élèves sont à bannir ;
- la retenue de l'élève après le cours est une sanction qui relève de la compétence du chef d'établissement ou du conseil de discipline. Il ne convient pas qu'un enseignant s'y hasarde. Il en est de même avec les exclusions des élèves ;
- les punitions collectives réjouissent les coupables et blessent les innocents en entretenant des mauvaises dispositions des uns, et découragent les efforts des autres. Ceci dénote le caractère injuste pour les innocents. Seul le coupable peut être puni ; En cas de désordre collectif, l'enseignant doit tout d'abord garder son calme et se persuader que le chahut ne comporte généralement, ni la méchanceté ni une véritable préméditation. Le plus souvent, il s'explique par la psychologie du groupe très différente de celle de l'individu ;

- l'élève puni travaille pour le compte de l'intérêt général et non de l'enseignant qui a puni. Les travaux d'intérêt général priment sur les travaux d'intérêt particulier de l'enseignant ;
- la destruction du bien de l'enfant n'est pas une bonne attitude, car un tel comportement n'enseigne pas les valeurs républicaines attendues pour un futur citoyen.

En conclusion, le principe d'une et une seule punition pour une et une seule faute doit être respecté.

## **1.8. SANCTION DISCIPLINAIRE**

Il est difficile de parler du concept « punition » sans faire allusion au terme sanction qui, à première vue, paraissent comme des synonymes alors que les deux termes sont différents.

### **1.8.1. Définitions**

Le concept sanction suppose, selon Deuel (2014, p.7) : « la conséquence bonne ou mauvaise d'un acte posé par une personne. Elle évoque la mesure prise pour rendre irrévocable la loi. Elle est précédée de sommations. Elle est responsabilisante, réfléchie et dissuasive. Elle incarne la règle, sans passion, ni l'arbitraire ».

La sanction obéit à une autre dynamique que la simple punition. Elle permet à l'enfant de se confronter à la réalité grâce au lien entre son acte et les conséquences qui en découlent. Elle aide aussi l'enfant à intégrer dans sa psychologie que la loi est extérieure au désir. Ce dernier n'est pas tout puissant. L'adulte entre alors dans un rôle de témoin de la réalité.

De plus, la sanction n'est pas une agression contre l'enfant et ne vise ni à l'humilier, ni à le diminuer, ni à l'enlever (Deuel, 2014). Au contraire, c'est une balise qui lui permet de s'entraîner et de se contrôler face à la pression des désirs. Les sanctions disciplinaires sont attribuées selon les cas, par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline. Elles concernent des atteintes aux personnes ou aux biens ainsi que des manquements graves aux obligations des élèves. Bref, la sanction peut être considérée comme une contrainte non-violente.

La sanction est un moment de rappel à la règle, un moment pour transformer un acte perturbateur dans un moment de civisme. Elle permet au coupable de se réintégrer dans le

groupe. L'essence de la sanction est la rétribution. La sanction vise trois fins : psychologique, éthique et politique ;

- Psychologique, parce qu'elle vise à réconcilier un sujet divisé. Une sanction est un coup d'arrêt ; elle est là pour signifier une limite, pour arrêter un fantasme de toute puissance, une attitude violente ou de régression. Elle est là pour faire césure et donc réorienter un comportement à la dérive ;
- Éthique, parce que, comme le dit Meirieu (cité par Gatti et Vigilante, 2014, p.9) : « sanctionner, c'est attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et ce faisant, on attribue à son éducation. Il est question de faire advenir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes. Il faut le caractère de responsabilisation de la faute » ;
- Politique, parce que la sanction aide à réhabiliter la loi. Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité du groupe. Une sanction n'est pas une stratégie de réactivation du pouvoir de l'adulte, de l'éducateur ou du maître : elle est là pour rappeler la centralité de la loi.

### **1.8.2. Distinction entre la punition et la sanction**

Les punitions scolaires sont distinctes des sanctions disciplinaires. Les faits d'indiscipline, de transgression ou de manquements aux règles de la vie collective peuvent faire l'objet soit de punition, qui soit décidée en réponses immédiates par les personnels de l'établissement, soit de sanction disciplinaire qui relève de la compétence du chef d'établissement ou du conseil de discipline, comme nous l'avons souligné ci-haut.

La punition se démarque de la sanction par le fait qu'elle ne poursuit aucune finalité pédagogique. Son but est de faire cesser un comportement immédiat, et non d'enseigner à l'élève quelque chose ou de le faire réfléchir sur son acte. Les effets de la punition, selon Durussel (2012) sont immédiats, mais de courte durée car ils n'ont aucune prétention pédagogique ; alors que toute intervention visant à modifier un comportement doit avoir un caractère éducatif, c'est-à-dire conduire l'élève vers le meilleur comportement. Le seul fait de faire cesser le comportement indésirable paraît insuffisant.

Richoz, (cité par Gatti et Vigilante, 2014, p.10), explique de façon claire les différences entre ces deux concepts : « La distinction fondamentale à faire entre sanction et punition tient

donc à l'intention qui accompagne l'acte de sanctionner ou de punir et au sens qui lui est précisément attribué par les personnes et suivant l'intention que l'enseignant donne à son acte au moment même où il signifie la sanction ou la punition à l'élève ».

Pour Traube, (cité par Durussel, 2012, p.12) : « la punition est une mauvaise sanction dans ce sens qu'elle n'est ni responsabilisante, ni dissuasive, ni réfléchie. Elle peut être administrée sous le coup de la colère ou de l'agacement pour ne pas perdre sa légitimité ». Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) évoqué par Deuel (2014) présente sous forme de tableau les éléments de différence entre la punition et la sanction. Nous le présentons dans le tableau n°2 qui suit.

**Tableau n°2 : Quelques éléments de différence entre sanction et punition**

<b>Comment reconnaître la sanction :</b> La sanction est en lien avec la faute commise avec une visée éducative, intentionnelle. Bref, l'on se centre sur les faits actifs.	<b>Comment reconnaître la punition :</b> La punition est sans lien avec la faute commise avec l'idée de vengeance. Bref, l'on se centre sur les émotions. Elle est réactive.
<b>Ce que l'on utilise pour sanctionner :</b> La prise de recul, la répétition du cadre, l'autorité acquise dans les limites claires, comprises, posées et incarnées. Bref, il y a distinction entre l'être et le ressenti de l'autre.	<b>Ce que l'on utilise pour punir :</b> La répétition fastidieuse ou l'agacement. L'autorité est mise en jeu avec des limites peu claires, non comprises, mal exprimées et mal incarnées. Il y a amalgame entre l'acte et l'auteur.
<b>Les conséquences émotionnelles de la sanction :</b> Il y a confiance et valorisation.	<b>Les conséquences émotionnelles de la punition :</b> Il y a humiliation, méfiance et culpabilité.
<b>Les autres conséquences de la sanction :</b> Il y a la remise de pendules à zéro et la responsabilisation	<b>Les autres conséquences de la punition :</b> Il peut y avoir le cas de récidive et de violence.

Malgré la nuance faite entre ces deux concepts, il convient de reconnaître, dans la plupart des cas, que les praticiens de la pédagogie les utilisent comme des synonymes.

### 1.8.3. Différence entre gestion de classe et discipline en classe

Mbadu Khonde (2018) définit la discipline en classe (ou discipline des élèves) comme le cadre de conduite commune pour « faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe ». Rappelons que, de façon plus sévère, les dictionnaires tiennent la discipline pour un ensemble de règles imposées aux élèves pour qu'il règne un bon ordre dans la classe.

Il convient de distinguer la discipline en classe de la gestion de la classe qui, selon Mialaret (1979), est l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. La discipline en classe est, selon lui, une partie de la gestion de classe ou son pendant ; la discipline s'occupant des comportements des élèves alors que la gestion porte sur les contenus des enseignements. On peut insister sur le lien qui existe sur la discipline et l'ordre. La discipline scolaire désigne la tenue du bon ordre scolaire, la police des établissements et la répression des conduites répréhensibles. L'ordre aurait de la valeur par lui-même lors qu'un travail est réalisé selon des règles et des méthodes sûres.

A l'inverse, on peut partir de l'indiscipline et centrer sur l'inefficacité, qui prévaut sur le désordre. Pour Mialaret (1979), un fait d'indiscipline scolaire peut se définir comme une conduite d'élève empêchant d'apprendre et de s'éduquer sereinement, efficacement, dans une salle de classe. En d'autres termes, un fait d'indiscipline se résume par le fait que les conditions de travail ne soient plus requises à cause de comportements inappropriés ou de règles non respectées par les élèves récalcitrants en classe.

L'indiscipline perturbe volontairement ou involontairement et dérange le groupe-classe. Pour autant dire, elle ne sort pas du champ pédagogique ; c'est-à-dire, un élève indiscipliné reste toujours un élève et un comportement inadapté relève toujours de l'éducation. Les actes d'indiscipline foisonnent dans les établissements scolaires. Fondamentalement, ce sont les mauvais comportements auxquels les enseignants ont à faire face.

Dans la littérature, ils sont classés en cinq grandes catégories en ordre décroissant quant au degré de gravité (Mbadu Khonde, 2018). Il y a :

- l'agression physique ou verbale commise par un élève à l'endroit de l'enseignant ou d'un autre élève ;
- les actes immoraux, comme la tricherie, le mensonge, le vol ;
- le défi à l'autorité, c'est-à-dire le refus, parfois accompagné d'hostilité de faire ce que demande l'enseignant ;
- la perturbation des activités de la classe : parler à tue-tête, interpeller un autre élève, déambuler dans la classe, faire le clown, lancer des objets, etc.
- le refus de travailler : faire le pitre, ne pas effectuer le travail assigné, lambiner ou rêvasser ».

Selon Blin et Gallais-Deulofeu (cités par Riffard, 2010), il existe une liste ouverte de quelques situations difficiles en classe. Il s'agit de : absentéisme, retards, bavardages, agitation, chahut, refus des règles de classe, moqueries, dénigrement, bouc émissaire, tricherie critique de l'enseignant, vols, racket, indécence, vulgarité, insolence, provocations, racisme, sexisme, menaces, chantage, dégradations, vandalisme, violences physiques, violences sexuelles, possession, consommation de produits illicites, bizutage, élève en souffrance, etc.

## **CHAPITRE 2. CHAMP DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES THEORIQUES DE L'ETUDE**

### **2.1. PREAMBULE**

Le champ des connaissances scientifiques théoriques sur l'autorité et la discipline dans tout système éducatif et surtout en classe ne peut faire l'objet de tabula rasa auprès des chercheurs en psychopédagogie et tel est le cas pour cette étude. Il s'agit d'un domaine tellement vaste que nous ne saurons le circonscrire dans le cadre de cette recherche.

De tout le temps, les systèmes éducatifs ont connu deux extrêmes en matière de maintien d'ordre en classe et à l'école ; il y a : l'autorité et l'indolence. Entre les deux extrêmes, se retrouvent diverses variantes d'autorité ou de discipline en classe. Elles tournent autour de théories dont certaines sont fondamentalement pédagogiques comme la théorie de pied-de-biche (Mbadu Khonde, 2017) que nous expliquons ci-dessous ; et d'autres sont foncièrement psychologiques.

### **2.2. THEORIES PEDAGOGIQUES DE L'AUTORITE ET DE LA DISCIPLINE EN CLASSE**

Parmi les diverses théories pédagogiques sur l'autorité et la discipline en classe, nous en avons retenu six dont la théorie de pied-de-biche, la théorie de l'arbitre, la discipline en classe, la théorie de l'autorité du maître, la théorie de l'autorité pédagogique, la théorie sur le pouvoir (leadership dans la discipline en classe) et la théorie de l'apprentissage social par la discipline et les punitions en classe.

#### **2.2.1. Théorie de pied-de-biche**

Reboul (1971, p. 33) insiste sur le fait que : « L'éducation ne se conçoit guère sans recours à l'autorité ». Dans son sens propre, le pied-de-biche est une pièce de la machine à coudre qui maintient et guide l'étoffe, et entre les branches de laquelle passe l'aiguille. Le pied-de-biche et les principaux éléments évoqués dans sa définition (étoffe, machine à coudre, branches et aiguilles) sont pris au sens figuré. Ils signifient :

- la machine à coudre représente l'éducation dans sa globalité, ses engrenages, ses processus et ses moyens ;
- l'étoffe symbolise le sujet de l'éducation ou l'être humain ;

- le pied-de-biche représente les moyens d'action de la machine à coudre ; sans le pied-de-biche, le travail du tailleur ne peut avoir lieu. Cette pièce désigne, en matière d'éducation, l'autorité à laquelle tout système éducatif fait recours.
- les branches et les aiguilles qui sont des éléments situés au niveau du pied-de-biche, forment l'outillage de pilotage mis en action par des mouvements et des efforts appropriés, pour confectionner l'habit désiré. Cette tâche revient aux aiguilles pour la construction de sens à partir d'informations des opérateurs du domaine de la couture.

En changeant ce qu'il faut changer, il appert que les branches et les aiguilles sont, en éducation, l'outillage obligé pour la formation du type d'homme que le système éducatif se propose de produire.

A cet effet, il est entendu que les branches et les aiguilles ne sont autres que le leadership et le pouvoir de l'éducateur. Elles permettent aux opérateurs éducatifs de veiller à ce que l'on ne s'écarte pas du chemin (le chemin de la discipline) qui aide les jeunes à bien s'épanouir, les branches et les aiguilles étant des balises qui guident et déterminent leurs faits et gestes.

Ces précisions fournies, analysons présentement le concept essentiel qui est l'*autorité*. Sur ce, Sillamy (1983) et Mialaret (1979) nous apprennent que le concept *autorité* vient du latin : auctoritas (= autorité, garantie), dérivé de *augere*, « augmenter » ou « faire grandir ». Il signifie l'influence exercée sur les autres pour obtenir d'eux une certaine conduite. Selon Lafon (1973, p. 106), l'autorité, c'est : « le pouvoir de se faire obéir ; c'est le pouvoir d'un être sur d'autres ; c'est enfin de l'ascendant personnel ».

Dans son acception populaire, l'autorité n'est pas seulement le pouvoir de se faire obéir, mais, comme le dit Littré (cité par Reboul, 1976), le fait que ce pouvoir se donne comme légitime, soit que la personne qui l'exerce le détient en fonction d'un rôle, d'une tâche, d'une mission à remplir, soit qu'elle le doit à sa supériorité, à son ascendant ou à son prestige.

Ces quelques définitions parmi tant d'autres, valables isolément, peuvent s'intriquer parfaitement. Les acceptions de ce vocable autorité sont manifestement nombreuses et il convient de noter que l'autorité est essentiellement un phénomène social qui se manifeste dès qu'un groupe est réuni. Comme l'affirme Sillamy (1983), on observe l'application de l'autorité

non seulement chez les êtres humains, mais aussi chez les animaux ; c'est-à-dire, aucun groupe ne peut se passer de l'autorité.

A cet effet, Jaspers (1969) rappelle avec raison que l'*auctor*, c'est-à-dire celui qui détient l'autorité, donc le leader, terme préféré à meneur, pour désigner aussi celui qui soutient et aide au développement. Pris au sens de tout ce qui peut favoriser l'accroissement des pratiques culturelles, l'autorité est une référence incontournable en matière de discipline et d'application pédagogique des punitions en classe.

### **2.2.2. Théorie de l'arbitre dans la discipline en classe**

Pour cette théorie proposée par Mbadu Khonde (2017), si pour l'arbitre, punir est une nécessité du jeu ; de la même manière, il est une nécessité éducative pour l'enseignant. Tous deux agissent dans le cadre d'une relation d'autorité qui repose sur plusieurs composantes : l'autorité de statut (droit et devoir de faire respecter un cadre de travail), l'autorité de compétence (maîtrise ou expertise dans un domaine du savoir ou du savoir-faire), l'autorité relationnelle (présence et capacité à entrer en relation) et l'autorité intérieure (maîtrise de soi, détermination et courage).

Selon cette théorie, l'arbitre est un bel exemple à suivre par l'enseignant concernant la discipline en classe. Il avertit verbalement de façon bienveillante et respectueuse ; siffle le plus souvent des coups francs immédiats et lève de temps en temps ses cartons jaunes ou rouges sans l'air menaçant, de manière absolument déterminée et montrant parfois qu'il est désolé pour le joueur qui a commis la faute qui doit payer car lui, maître du terrain, est le garant du respect des règles du jeu.

De la même manière que l'arbitre a appris l'art de sanctionner, l'enseignant doit aussi apprendre l'art d'appliquer pédagogiquement des punitions en classe. Ignorer les connaissances inhérentes à cet art, c'est naviguer à vue dans le métier. Dans une classe, l'autorité de statut donne à l'enseignant le droit d'exiger et d'obtenir que les élèves respectent des règles de fonctionnement et de travail qui garantissent le maintien de la discipline et le déroulement normal des activités d'apprentissage.

On appelle discipline en classe (ou discipline des élèves), le cadre de conduite commune pour faire comprendre et respecter les consignes de travail et les règles de vie

collective dans la classe. De façon plus sévère, les dictionnaires tiennent la discipline pour un ensemble de règles imposées aux élèves pour qu'il règne un bon ordre dans la classe.

### **2.2.3. Théorie de l'autorité du Maître de Bastide**

L'autorité du Maître de Bastide (1967) stipule que le fait d'être « chahuté » par les élèves en classe ne soit plus considéré comme une maladie honteuse qu'il faille faire à tout prix, mais comme un phénomène objectif qui demande à être décrit et analysé dans un but sinon thérapeutique du moins prophylactique, une attitude saine et courageuse.

Cette théorie, comme le stipule les nombreux auteurs en sciences de l'éducation, n'a apporté guère d'éclaircissements sur l'origine et la nature de la détérioration malade de la rencontre entre un adulte et un groupe d'enfants qui conduisent au chahut. L'auteur indique que c'est pendant la possession de la qualité du maître qu'il ne doit être chahuté.

Pour Bastide (1967), ce qu'on appelle autorité n'est autre que l'aptitude du maître à pratiquer une pédagogie autoritaire. Cette analyse est ainsi sous-tendue par une doctrine rigide de l'éducation qui apparaît notamment dans les critiques extrêmement rapides souvent contradictoires et mal fondées adressées aux méthodes pédagogiques nouvelles.

### **2.2.4. Modélisation des statuts sur l'autorité pédagogique**

En pédagogie scolaire et selon l'avis de Mialaret (1979), l'autorité pédagogique est inhérente à l'action du maître sur les élèves, à l'influence éducative des éducateurs sur les éduqués. Pour ce qui est de l'autorité du maître, il faut reconnaître que ces trois dernières décennies, l'éducation autoritaire a connu un arrêt net pour faire place à une éducation basée sur la relation affective, le respect et l'autodiscipline que s'impose un individu ou un groupe, sans intervention coercitive extérieure.

Ainsi, l'autorité, selon Nanchen (cité par Gatti et Vigilante, 2014), est une force tranquille qui ne s'impose pas par la peur ; elle n'écrase pas. Elle trouve sa source dans sa légitimité et dans les compétences de celui ou celle qui l'impose. L'autorité n'est pas le résultat d'un dressage ni d'un rapport d'emprise ou de séduction. Elle naît de l'estime qu'un enseignant sait inspirer à la jeune génération.

A en croire ces auteurs, on épingle trois différents types d'autorité qui sont : l'autorité qui vient du statut de l'enseignant, celle qui s'instaure grâce aux compétences et à la motivation des enseignants et celle qui provient de l'expérience. Richoz (2013) explique son idée en rapport avec l'autorité en mettant en évidence, non pas trois mais quatre de ses composantes. Il s'agit de l'autorité du statut, de la compétence, de la relation et de l'autorité intérieure.

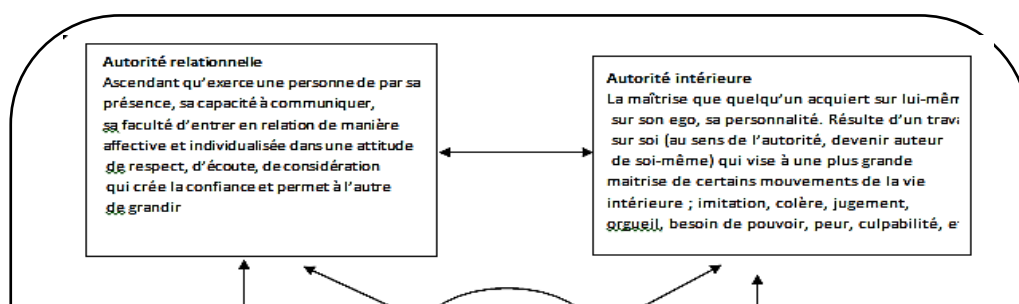
L'*autorité de statut* peut être considérée comme l'élément nécessaire pour instaurer une relation d'autorité. C'est l'autorité de droit qui donne à une personne, par le biais d'une désignation, le « pouvoir » de faire appliquer un règlement. Dans une classe, cette autorité confère le droit d'exiger que les élèves respectent les règles nécessaires au bon déroulement des activités.

La deuxième composante est l'*autorité de compétence* qui est définie comme la maîtrise qu'une personne possède dans son domaine. Dans l'enseignement, la maîtrise implique une très bonne connaissance de la matière enseignée. Celle-ci doit être accompagnée d'un savoir-faire professionnel et d'une capacité à motiver les élèves pour les apprentissages.

Le troisième élément est l'*autorité relationnelle*. Celle-ci ne résulte pas d'un pouvoir supérieur, mais découle d'un savoir-être et d'une capacité à interagir avec les autres. Richoz, (2013, p.146), définit cette autorité comme : « l'ascendance ou l'influence qu'exerce un individu par sa présence, sa capacité à entrer en relation, à communiquer et à convaincre, son aptitude à rassembler et à diriger un groupe de personnes ».

Quant à la dernière composante *autorité intérieure*, contrairement aux autres, elle ne se vérifie pas dans la relation avec les autres, mais seulement dans le rapport avec soi-même. L'autorité intérieure constitue le premier pas vers une maîtrise de soi de sa propre personnalité et de son ego. Sans la présence de ce type de contrôle, la relation d'autorité ne peut pas se vérifier.

Notons que ces quatre composantes ont une importance primordiale dans le choix à opérer entre une sanction et une punition. Les enseignants qui arrivent à instaurer dans leurs classes une relation d'autorité stable et solide avec les élèves, arrivent également à comprendre l'importance primordiale de sanctionner plutôt que de punir. De façon schématique, la situation se présente de la manière suivante :



*Figure 4 : Modélisation de quatre statuts de l'autorité*

Il existe une relation très forte entre la capacité de ressentir l'empathie pour ceux qui sont autour de nous, d'arriver à instaurer un lien de respect et de confiance, et l'habilité à sanctionner de la bonne manière et au bon moment. La maîtrise et l'estime de soi jouent aussi un rôle fondamental dans ce domaine. Si le manque d'autorité est une des causes principales des problèmes de discipline à l'école, la première solution consiste à établir les règles claires, simples et pertinentes qui aident à instaurer un cadre structuré.

L'idée de sanctionner ou de punir sans avoir préalablement posé un cadre n'est pas envisageable. Les élèves doivent, à tout moment, savoir pourquoi ils sont sanctionnés ou punis et quelles règles ils ont négligées. Le cadrage doit être effectué les premiers jours d'école, de façon à expliquer aux élèves quels sont les comportements les plus adéquats à adopter en classe.

Malgré la réussite de la pose du cadre en début d'année, il peut arriver qu'un recadrage de la classe soit nécessaire. Dans ce cas, les enseignants doivent essayer de rétablir les règles transgressées et, en même temps, réparer la relation affective avec la classe ou l'élève concerné. Les règles ont plusieurs fonctions et toutes sont également importantes.

Premièrement, elles doivent permettre le bon déroulement des activités, en donnant aux enseignants et aux élèves la possibilité d'accomplir leur travail et leurs tâches en toute tranquillité.

Deuxièmement, les règles ont la fonction de sécuriser les élèves dans leur travail. Tous les élèves ont besoin de savoir qu'ils se trouvent dans un endroit où ils peuvent apprendre sans être dérangés par les bruits des autres camarades. Cette situation de sécurité est indispensable pour l'apprentissage.

La troisième fonction des règles est de permettre aux élèves de se confronter à des adultes qui se positionnent très clairement par rapport à ce qui est admissible ou non en classe. Cette fonction est d'autant plus importante pour les étudiants qui ne sont pas habitués à ce qu'on leur pose des limites et à ce qu'on les sanctionne lorsqu'ils les transgressent.

La quatrième et dernière fonction est que les règles contribuent à la socialisation des élèves. A travers les règles de savoir-vivre apprises à l'école, les élèves apprennent à se confronter avec différentes cultures, à utiliser un langage adéquat au milieu scolaire et à ne pas utiliser la force, mais le dialogue.

Pour des professeurs qui ne connaissent pas la différence et ne savent pas comment appliquer l'une ou l'autre solution, le choix entre les sanctions ou les punitions n'est pas simple. Prairat (2013) soutient que jusque vers les années 80, les opérateurs pédagogiques utilisent les deux termes (sanctions et punitions) sans différenciation.

En définitive, les exigences ou les qualités d'une bonne autorité sont réparties du point de vue physique, intellectuel et moral. Du point de vue physique, les éléments sont les suivants : une santé normale, une forte résistance, une bonne présentation et une voix claire et modérée. Du point de vue intellectuel, il y a : un jugement droit et logique, une culture générale très poussée, une compétence professionnelle éprouvée. Sur le plan moral, le maître doit être un modèle de la société, honnête, tolérant, patient, calme, juste et impartial, conscient, etc.

Au cas où les règles sont négligées, les enseignants doivent alors recourir à des sanctions ou à des punitions pour rétablir l'ordre en vertu de leur autorité, de leur pouvoir et du type de leadership qu'ils privilégient. Quel sens convient-il de donner à ces concepts : *pouvoir et leadership* dans le cadre de la discipline scolaire ?

### 2.2.5. Théorie du pouvoir et de leadership dans la discipline en classe

Dans le contexte scolaire, le pouvoir et le leadership sont des concepts fortement liés et peuvent être considérés comme des facteurs de l'autorité. Au niveau du groupe-classe où règnent l'interpersonnel et l'intergroupe, le pouvoir permet à l'autorité de produire des effets désirés sur autrui.

Théoriquement, on peut soutenir avec Bloch et *al.* (2000) que 'A' a un pouvoir sur 'B', 'A' peut influencer 'B' dans une direction désirée ou 'A' peut amener 'B' à faire quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de 'A'. Dans le cadre de la théorie du champ, Lewin (1948) définit le pouvoir de 'A' sur 'B' comme le rapport entre la force maximale que 'A' peut induire sur la résistance maximale que 'B' peut offrir.

Les différents types de forces peuvent être induits, correspondant aux différentes bases du pouvoir : la récompense, la coercition, la référence, la légitimité, l'expertise et l'information. Les deux premières bases (la récompense et la coercition) correspondent à la capacité de punir et de récompenser et sont donc liées aux ressources de 'A' et aux besoins ainsi qu'aux désirs de B.

Le pouvoir de référence correspond à l'identification de B envers A (B cherche à ressembler à A). La légitimité renvoie à l'internalisation chez B de valeurs relatives au bon droit et à la justice de position supérieure de 'A'. Enfin, l'information correspond au contenu persuasif des informations dont 'A' dispose et que B ne dispose pas, l'expertise renvoie à la crédibilité de 'A' telle qu'elle est perçue par B.

S'agissant du leadership, un butinage dans la littérature montre qu'on peut le définir de plusieurs manières. Certains auteurs le conçoivent en termes de « fonction assumée, avec un certain style, par un individu, un sous-groupe, ou un groupe placé dans une situation définie, visant à influencer de manière significative ou même à transformer la conduite d'autrui (homme, groupe, organisation) afin que celui-ci progresse vers les buts qui lui sont assignés ou réalise la tâche exigée.

D'autres soutiennent que le leadership est l'art d'amener des personnes à accomplir des tâches volontairement, ce qui suscite en elles la motivation nécessaire pour qu'elles consacrent leurs efforts à la réalisation de buts communs. Il est le résultat d'une dynamique qui existe au sein des membres d'une équipe.

Par rapport à la discipline à l'école, il semble que le dénominateur commun entre le pouvoir et le leadership soit celui de l'influence. Le pouvoir est la capacité d'imposer sa volonté, de forcer l'obéissance ou de faire prévaloir son opinion au sein d'une organisation. Le pouvoir, aimé ou méprisé, existe. Il permet la réalisation de grand-choses, positives ou non. Tout comme, il peut être légitime ou non. Il peut être utilisé sagement ou de façon abusive. On peut remarquer que le jugement des apprenants sur le pouvoir est souvent obscurci par les émotions générées par le fait de subir le pouvoir.

Le pouvoir est enclin à donner des ordres et des instructions. Il ne prend pas le temps d'écouter. Il se prive ainsi partiellement de la créativité des autres, sauf pour exécuter. À l'inverse, le leadership est fondé sur l'adhésion ; il consulte, écoute et fonde son autorité sur ce travail de synthèse. S'il donne des axes de travail ou des directives, la liberté laissée aux uns et aux autres en vue de leur permettre d'exprimer leur créativité et manifester leur identité propre et crée des apports personnels forts. Implicitement, le leadership exprime un respect de la valeur ajoutée de chacun, qui renforce l'adhésion, le sentiment d'appartenance à un groupe en termes d'une équipe paradoxalement variée mais unie.

Tout enseignant devrait être conscientisé pour intérioriser les subtilités ci-dessus et s'en souvenir, particulièrement au moment de punir. D'où l'importance, déjà en période de formation initiale, de manifester des qualités et de cultiver une panoplie d'attitudes qui, à en croire, Rogers (cité par Pelpel, 2005), facilite l'apprentissage et les relations interpersonnelles entre les apprenants et les enseignants ; d'autant plus que la pratique de l'enseignement comporte une forte dimension relationnelle. La figure ci-dessous illustre l'exercice du style d'autorité.

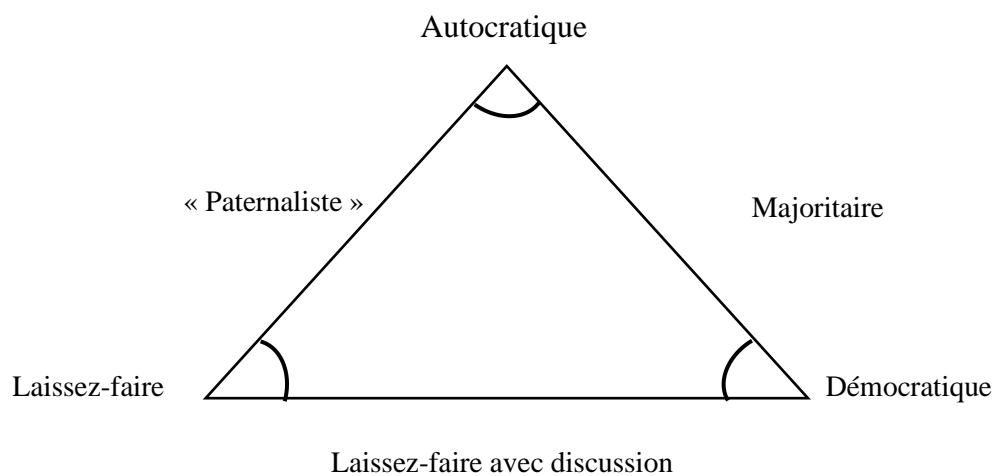


Figure 5 : Modélisation du style d'autorité des enseignants (Pelpel, p.156)

Pour Rogers (cité par Pelpel, 2005), il est souhaitable de reconnaître une place fondamentale aux attitudes en pédagogie, car l'on n'enseigne pas seulement ce que l'on connaît, mais aussi et surtout ce que l'on est. Il revient donc à l'enseignant d'éviter certaines attitudes pour en rechercher d'autres, car il existe des effets psychopédagogiques ou des conséquences des attitudes de l'enseignant envers les apprenants comme le souligne Pelpel (2005).

L'enseignant doit faire prévaloir l'attitude d'amour et de liberté vis-à-vis des apprenants. En agissant ainsi, il sera accueillant, coopératif, démocratique et fera la promotion de la culture d'autonomie. Ceci se résume dans le quatrième quadrant de la quadrature du cercle ci-dessous proposée par Pelpel (2005).

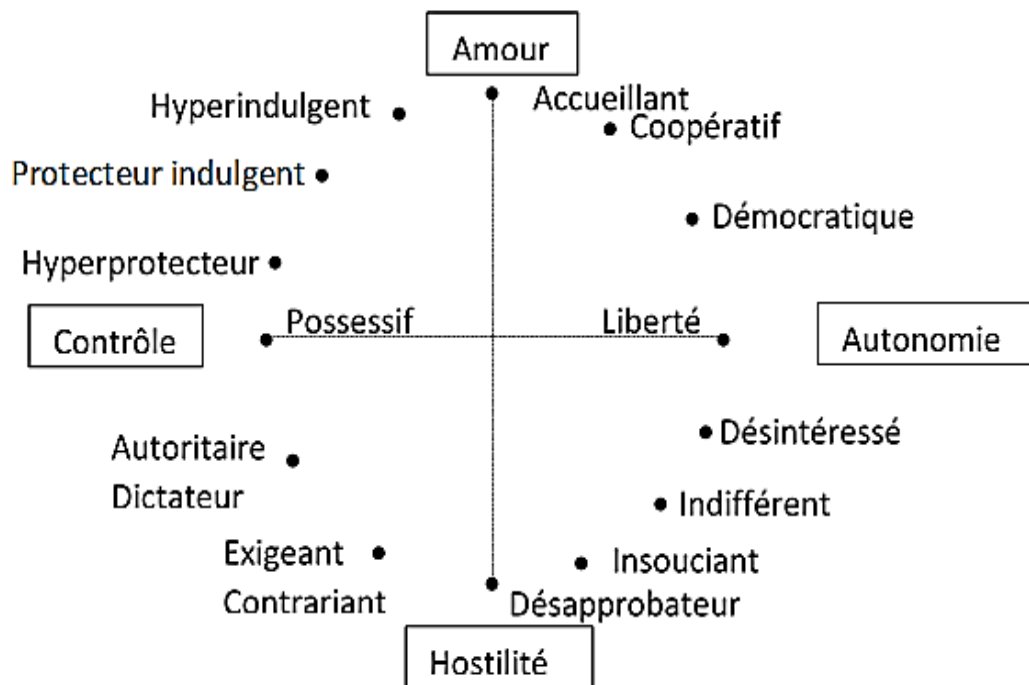


Figure 6 : quadrature du cercle (Pelpel, p.151)

### 2.2.6. Théorie de l'apprentissage social en discipline et en punitions

Les psychologues et les pédagogues reconnaissent que vivre, c'est entre autre apprendre ; ils s'accordent aussi à soutenir que les comportements sociaux se modèlent progressivement, au gré des expériences personnelles vécues par l'être humain, particulièrement par le petit de l'homme au sein des divers milieux éducatifs : la famille, l'école et le milieu social.

L'apprentissage social est connu aussi sous l'expression d'apprentissage par observation ou apprentissage vicariant. On doit à Bandura (1990) le fait d'en avoir proposé une théorie générale. Selon ce chercheur, la vie sociale serait impossible si les gens apprenaient uniquement par essais et erreurs. L'observation constitue un moyen rapide et efficace pour acquérir les savoirs et savoir-faire qui guideront l'action. L'apprentissage social se distingue des autres formes d'apprentissages par le fait qu'un comportement peut être appris sans être effectué et, a fortiori, sans que le sujet subisse quelque renforcement que ce soit.

Les principales théories de l'apprentissage social sont celles qui se basent, d'une part, sur les renforcements et, d'autre part, sur le processus d'identification et d'imitation. Avant d'envisager brièvement l'impact et le rôle du renforcement et des divers agents pédagogiques en matière de comportements des élèves à l'école, évoquons quelques théories qui sont des ressorts à exploiter dans les buts recherchés à travers la pratique des punitions négatives et positives.

Plusieurs théories reçoivent la dénomination de théorie de l'apprentissage social. La plus connue d'entre elles est celle de Bandura (1990). Les principales se basent, d'une part, sur les renforcements et, d'autre part, sur le processus d'identification et d'imitation.

La théorie de l'apprentissage social est un courant du comportementalisme qui s'intéresse à la construction de la personnalité, envisagée comme un ensemble d'habitudes apprises en réponse aux stimuli de l'environnement. Le processus d'apprentissage obéit au principe du conditionnement instrumental et s'effectue par imitation lors de l'exposition au modèle. Il est de plus particulièrement influencé par le jeu des récompenses et punitions qui émanent du milieu social. Là réside sa place dans la présente étude.

Certains théoriciens ont mis l'accent sur la dimension cognitive de l'apprentissage social, intégrant de la sorte les aspects subjectifs du processus. Ainsi, Bandura (1990) met en évidence les mécanismes de régulations internes de l'estime de soi qui jouent un rôle de renforcement du comportement. Pour cet auteur, deux modalités d'apprentissage sont à l'origine de tout comportement : d'une part, l'apprentissage direct qui concerne le résultat des actions. Il agit comme renforcement lorsqu'il est positif et comme inhibiteur lorsqu'il est négatif. Progressivement, c'est l'anticipation de la conséquence de l'action qui motive le sujet dans une situation donnée à adopter telle ou telle conduite.

De plus, au cours du développement, la préférence se déplace des gratifications extérieures et matérielles vers les gratifications symboliques et immatérielles et d'autre part, l'apprentissage par observation nécessite la présence d'un modèle comportemental suscitant l'attention et la mémorisation chez le sujet.

Selon la théorie de l'apprentissage social, le choix d'un comportement, qu'il soit conforme ou déviant, se fait en fonction des avantages qu'il procure (renforcement positif) et des inconvénients qu'il permet d'éviter (renforcement négatif). C'est l'équilibre des récompenses et des punitions attendues qui guide la conduite humaine.

Contrairement à la théorie du contrôle social qui ne conçoit qu'une source possible de socialisation (de nature conventionnelle), la théorie de l'apprentissage social envisage l'existence de processus de socialisation tant conventionnels que déviants. C'est le contenu de la socialisation qui joue un rôle explicatif décisif et il n'est pas nécessaire de postuler une déviance inhérente à la nature humaine qui resurgirait en cas d'affaiblissement du lien avec la société conventionnelle, comme l'envisage la théorie du contrôle social.

L'adoption de comportements déviants résulte dès lors avant tout, d'un processus d'apprentissage et d'observation se déroulant au sein du groupe des pairs. L'exposition aux modèles déviants est un aspect central de la théorie, dans la mesure où une telle exposition exerce une socialisation directe vers la déviance. Ceci se produit par le biais des renforcements sociaux au sein du groupe déviant sous la forme d'encouragements et de récompenses relationnelles qui sanctionnent les actes conformes aux normes du groupe.

#### ***2.2.6.1. Théorie de l'apprentissage social sous forme de loi***

Les aspects de la théorie de l'apprentissage formulés sous forme des lois ou des théories sont notamment ceux qui se basent, d'une part, sur les renforcements et, d'autre part, sur le processus d'identification et d'imitation.

#### ***2.2.6.2. Théorie des renforcements de Minder***

Dans sa définition, le *renforcement* est un phénomène ou une procédure d'apprentissage qui se traduit dans le fait qu'un comportement devienne progressivement plus vigoureux. C'est que Sillamy (1983) présente comme l'action de rendre plus fort. Selon lui, le

renforcement d'un comportement est obtenu par des agents renforçateurs tels que l'approbation sociale, la connaissance des résultats, les récompenses et les punitions.

Il existe deux sortes de renforcement : le renforcement positif et le renforcement négatif. Les stimuli qui constituent des renforcements positifs suscitent des réponses d'approchement, alors que des stimuli qui constituent des renforcements négatifs suscitent des réponses d'évitement. Pour d'autres, la punition étant une pratique consistant à infliger une peine, physique ou morale, dans le but d'empêcher la réapparition d'un comportement considéré comme indésirable par l'éducateur, elle joue le rôle de renforcement négatif.

Elle peut néanmoins avoir un pouvoir stimulant comme dans le cas de punitions qui corrigent des erreurs et qui peuvent produire une amélioration du rendement de l'élève, comme le souligne Minder (1983).

### ***2.2.6.3. Théorie de l'identification et de l'imitation***

L'identification est l'apparition d'une ressemblance entre le comportement d'un modèle et celui d'une autre personne dans des conditions où le comportement du modèle a servi comme indice déterminant pour la ressemblance des deux comportements, selon Bandura (1990).

Selon Kagan, (cité par Bandura, 1990), les caractéristiques du modèle qui influencent principalement l'identification sont les suivantes :

- le modèle doit être perçu par l'enfant comme affectueux.
- il doit disposer de ressources et d'attributs valorisés par l'enfant, tels que l'amour, le pouvoir, la compétence dans les domaines que l'enfant considère comme importants.
- l'enfant doit percevoir des bases objectives de similitude entre lui-même et le modèle.

Les caractéristiques du modèle, la rétention, la reproduction motrice et l'action de renforçateurs constituent les principales composantes du processus d'imitation.

## **2.3. THEORIES PSYCHOLOGIQUES D'AUTORITE ET DE DISCIPLINE EN CLASSE**

Il y a trois grandes théories psychologiques d'autorité et de discipline en classe qui ont retenu notre particulière attention. Il s'agit de la théorie du leadership pédagogique, des théories des modèles et des théories constructiviste et socioconstructiviste que nous décrivons dans les lignes qui suivent.

### **2.3.1. Leadership pédagogique**

Pour Poulet (2020) et Kanga Kalemba Vita (2016), le leadership peut se définir comme le pouvoir de donner envie aux autres de s'impliquer et d'agir pour réaliser une ambition collective ou atteindre un objectif commun. Les caractéristiques du leadership résident sur le fait que le leader influence et fait fédérer un groupe pour atteindre un but commun dans une relation de confiance mutuelle et à durée limitée. Un bon leader communique avec transparence et sincérité dans toutes les situations. Il doit encourager en cas de réussite mais aussi et surtout assumer les erreurs en cas d'échec.

Le leadership pédagogique est le processus qui consiste à pousser les différents acteurs de l'école que sont les enseignants, les apprenants, les parents et les membres de la communauté, à se concentrer sur un but commun. Il s'agit de faciliter l'apprentissage de tous les élèves quels que soient leurs niveaux et leurs origines (Roseline & Arcambault, 2010). C'est dans ce sens que Murphy, Elliott, Golding & Porter (2007) défendent l'idée selon laquelle le leadership pédagogique centré sur l'apprentissage et celui orienté vers le changement sont des éléments particulièrement importants pour la réussite des apprenants. Il est surtout basé sur le processus de relations ou de contact avec les autres. Ce qui disqualifie toute direction qui est constamment absente de l'école ou qui reste confinée dans son bureau, la porte fermée.

### **2.3.2. Théories de modèle en discipline et en punition**

Les théories des modèles de discipline ont pour toile de fond les notions de leader ou de leadership et de pouvoir. Lewin (1948), psychologue américain d'origine allemande, distingue trois styles de leadership : autoritaire, démocratique et laisser-faire, dit aussi style de débonnaire que l'on peut retrouver dans l'enseignement. Ils se présentent comme suit :

- le style « autoritaire » : l'animateur se montre directif en passant les ordres qui ne sauraient être discutés. L'animateur se présente donc comme un chef paternaliste.

- le style « démocratique » : l'animateur se fait participatif avec les membres du groupe. Il écoute et tient compte de l'avis des autres.
- le style « laisser-faire » : l'animateur reste assez éloigné des demandes du groupe. Il observe, il n'intervient pas.

C'est ici l'occasion de ramener en surface les recherches restées populaires, menées avant et après la deuxième guerre mondiale par Lewin, Lippit & White, (cités par Mbadu Khonde, 2017) qui ont permis d'établir la supériorité du style démocratique (qualifié aussi de style coopératif-fonctionnel) sur son antipode, la conduite autoritaire, et sur le style débonnaire (c'est-à-dire bon jusqu'à la faiblesse) appelé aussi le style laisser-faire.

Pour d'aucuns, quand on considère la gestion de la classe et même de l'éducation tout court, on constate que le style autoritaire est le principal intervenant en famille comme en matière de discipline scolaire. Ce style vise l'obéissance de l'élève, prône l'ordre et les règlements, utilise la sanction vue sous l'angle des récompenses ou des punitions.

À l'inverse, les pédagogues comme Rousseau, Tolstoï et Neill (cités par Mbadu Khonde, 2017) avec leur pédagogie libertaire, ont, pour leur part, soutenu de laisser l'élève libre et responsable, pour qu'il trouve par lui-même les savoirs et se conduise de lui-même, de façon autonome. On ne le punit pas et on croit en la spontanéité.

Rousseau (1966) prêche une pédagogie qui écarte les livres, se fie à la bonté naturelle de l'homme, cherche plus à éviter le vice qu'à imposer la vertu, développe plus les sens que la raison, compte davantage sur la résistance des choses, la "sanction naturelle", que sur les punitions du maître. (Si l'enfant casse une vitre, on ne le punit pas, on le laisse avoir froid). Entre ces deux positions extrêmes, les pédagogies dites « libérales » ou « libertaires » que Reboul (1971) qualifie de thèse autoritaire et/ou de thèse libertaire, d'autres existent aussi. Mais, la pédagogie, même si elle admet l'autoritarisme, refuse le dressage, et, même si elle admet le laisser-faire, refuse le laxisme.

Cette revue des théories sur les modèles de discipline reconforte l'idée selon laquelle les éducateurs, quel que soit le niveau de leur intervention, doivent s'efforcer de réaliser la synthèse des préoccupations de la thèse autoritaire et celles du pôle libertaire. Comme on dit, il y a toujours lieu de trouver le juste milieu.

A ce propos, nous devons reconnaître avec Leif et Rustin (cités par Dell, 1971) qu'un des plus grands problèmes de l'éducation est de savoir comment on peut concilier la soumission à l'impératif de la loi avec le pouvoir d'user des impératifs démocratiques et de sa liberté.

### **2.3.3. Modèle constructiviste et socioconstructiviste en discipline et en punition**

#### **2.3.3.1. *Modèle constructiviste***

Le modèle constructiviste repose sur trois présupposés suivants :

- c'est en agissant que l'on apprend ;
- quel que soit l'âge, l'esprit n'est jamais vierge ; d'où les représentations initiales s'érigent souvent en obstacles aux nouvelles connaissances ;
- la connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement, elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

Selon Emile (2013), pour ce modèle, l'acquisition de connaissances passe par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables. Pour accéder à un état de connaissance supérieur, il faut donc remettre en cause et réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant les nouvelles données. L'élève ne sera pleinement prêt à cet effort difficile (car il implique une phase de déstabilisation) que s'il a pris conscience de l'insuffisance de ses représentations.

L'enseignant placera donc l'élève dans une situation propre à lui créer un conflit cognitif provoqué par une contradiction entre son anticipation (basée sur sa conception initiale) et une réalité observée. Le démenti peut provenir de la situation elle-même (c'est le concept de situation-problème) ou de ses pairs (lors d'un travail de groupe). Cependant, il est essentiel qu'il ne vienne pas de l'enseignant, l'élève risquant sinon de résoudre le conflit en distinguant la vérité scolaire de celle de la vie « réelle ».

Le rôle de l'enseignant est très complexe, car il doit d'abord repérer les obstacles récurrents, puis mettre en place des situations destinées à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ses conceptions. Finalement, il doit aider l'élève à construire les nouveaux savoirs, puis à les consolider par des exercices ad hoc.

Le rôle de l'élève est d'approprier le problème posé, d'y investir ses connaissances initiales, d'accepter la déstabilisation procurée par le démenti, de reconnaître la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir progresser (ce qui doit faire l'objet d'un contrat didactique approprié). Finalement, il doit construire, avec l'aide de l'enseignant, la nouvelle connaissance, puis la consolider par des exercices ad hoc.

Les erreurs sont révélatrices de conceptions inadéquates. En ce sens, elles sont constitutives de l'apprentissage. Les avantages du modèle constructiviste sont entre autre que l'élève est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruite ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable. Les limites du modèle constructiviste sont les suivants :

- L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps.
- Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons.
- Il est parfois difficile de trouver des situations-problèmes adéquates.
- La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves (en particulier ceux en grande difficulté).

### ***2.3.3.2. Modèle socioconstructiviste.***

La théorie socioconstructiviste est basée sur le modèle social de l'apprentissage, développée essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social (Bandura, 1986). L'approche socioconstructivisme appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration, (Unesco2004).

Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (cité par Bandura, 1986), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élève et élève-élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprenant. Le socioconstructivisme est un modèle d'apprentissage pour lequel trois éléments sont indissociables pour permettre le progrès :

- La dimension constructivisme qui fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant.
- La dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant.

- La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu de la punition.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés). Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour l'assimiler.

## **2.4. ETUDES ANTERIEURES LIEES AU THEME DE RECHERCHE**

Dans ce point, nous présentons les études antérieures menées à l'étranger et en RDC d'autant plus que nous n'avons nullement la prétention d'être classé parmi les tout premiers à avoir exploité ce thème de recherche en rapport avec les punitions scolaires. Les précurseurs dont la qualité et la pertinence de la recherche scientifique qui ont attiré notre particulière attention sont cités dans les lignes suivantes.

### **2.4.1. Etudes menées à l'étranger**

Parmi les études menées à l'étranger que nous avons retenues, il y a celle de l'Association d'AEF, de Prairat, d'Edongo Ntede, de Durussel, de Sadjago, de Douet, de Deuel, de Gratti Vigilante et celle de Giannini.

#### ***2.4.1.1. Etude de l'Association des Enseignants francophones (AEF)***

L'Association des Enseignants francophones (1996) a constaté dans le manuel intitulé : « Discipline et gestion de classe » qu'il y avait de plus en plus une augmentation de cas d'indiscipline au niveau de la classe et de l'école. Les enseignants composent avec cette situation, mais souhaitent une intervention concertée au niveau de l'école et du district scolaire ou du conseil scolaire.

La présente étude a servi de guide pratique et facilite à consulter pour le maintien de la discipline en milieu scolaire. Il constitue une amorce à une action et à des solutions qui sont spécifiques au milieu concerné. Il contient, dans les stratégies de prévention, des suggestions quant à des protocoles qui pourraient être établis d'avance pour tenir compte de situation d'urgence qui peuvent survenir de temps à autre.

#### ***2.4.1.2. Etude de Prairat***

Pour Prairat (2003), la sanction scolaire est une pratique connue en éducation. Paradoxalement, elle a été peu réfléchie, peu pensée et semble être un sujet tabou. Ses études ont montré qu'on préfère s'interroger davantage sur sa légitimité que sur sa fonction et les mécanismes psychologiques qu'elle met en jeu.

L'histoire des pratiques familiales et scolaires et des grandes conceptions punitives ayant marqué la tradition et la réflexion éducatives montre que la sanction a varié tant dans ses formes que dans ses objectifs, alors qu'on assiste à une « judiciarisation » des formes punitives au sein de l'institution scolaire. Bref, les effets de la sanction dans le processus éducatif et l'analyse des conditions requises doivent permettre à ce que cette dernière participe à la responsabilisation de l'enfant.

#### ***2.4.1.3. Etude d'Edongo Ntede***

Edongo Ntede (2010) a traité de l'ethno-anthropologie des punitions en Afrique. L'argument central avancé par le chercheur est que l'éducation est une activité culturelle. Par conséquent, la sanction doit être comprise comme un aspect de la culture. L'acte de punir est un « fait social », révélateur du système des valeurs des membres d'une société donnée. Autrement dit, les significations culturelles orientent la sanction en accord avec les valeurs culturelles dominantes.

A partir d'une méthode essentiellement ethnographique et d'un paradigme d'intelligence fonctionnaliste, l'auteur aboutit aux résultats qui dévoilent en filigrane que tout système éducatif renvoie souvent à la vision et à la conception de l'homme et des valeurs de sa communauté. Ainsi, les sanctions doivent refléter l'éthos culturel. Pour lui, l'école moderne favorise la remise en question de l'autorité des enseignants et est en déphasage avec le profil d'homme exigé par la socio-culture de son pays, le Togo.

#### ***2.4.1.4. Etude de Durussel***

Durussel (2012) a écrit sur le sens de la punition en milieu scolaire et a identifié les représentations liées à la pratique disciplinaire. Il les a analysés en relevant et en soulignant les points de discordance. Les résultats ont montré que l'acte de punir tel qu'il est perçu et pratiqué par le corps enseignant ne correspond pas au ressenti de la plupart d'élèves interrogés. Il existe

bien un décalage entre les intentions du maître, sa conception de la discipline et la sensibilité des élèves à cette pratique.

#### ***2.4.1.5. Etude de Sadjago***

Sadjago (2013) a écrit sur la prohibition des punitions corporelles et ses difficultés d'application dans les écoles publiques au Togo. L'objectif poursuivi dans son étude était d'éclairer les facteurs qui justifient la non-application de la prohibition des punitions corporelles dans le système scolaire togolais. En clair, il est question d'élucider les causes qui justifient l'usage des punitions corporelles par certains enseignants, bien que la pratique soit explicitement interdite.

Après les investigations sur le terrain, les résultats auxquels il est parvenu montrent que les enseignants continuent à pratiquer les punitions corporelles bien qu'interdites parce que : d'une part, elles développent chez l'élève, semble-t-il, le goût de l'effort. Elles améliorent son comportement et l'amènent à améliorer ses résultats scolaires et à se ressaisir vite, d'autre part, parce qu'elles se réfèrent à la pédagogie traditionnelle.

Au regard de ces résultats, l'auteur a proposé, pour faire respecter la réglementation concernant la lutte contre la violence en éducation scolaire, la formation des enseignants à l'usage des méthodes de pédagogie nouvelle et qu'il soit construit des infrastructures qui permettront d'avoir des classes aux effectifs tolérés par la législation scolaire.

#### ***2.4.1.6. Etude de Douet***

Douet (2014) a analysé les attitudes des enseignants et des élèves face à la discipline et aux punitions à l'école maternelle et primaire. Pour lui, la discipline et la punition constituent une voie d'accès privilégiées pour étudier les modèles éducatifs, l'évolution et aussi pour analyser ce qu'ils recouvrent, pour en comprendre les principaux déterminants.

En d'autres termes, Douet (2014) s'est proposé de décrire les différents systèmes disciplinaires et les punitions tels qu'ils sont utilisés en France. Il sied de signaler que cet acteur pédagogique affirme que cette question de discipline et punitions scolaires peut être abordée sur le plan historique, polémique, idéologique, sociologique, pédagogique et psychologique.

#### ***2.4.1.7. Etudes de Deuel***

Le travail de Deuel (2014) sur les punitions à l'école primaire, pose le problème de l'abolition ou pas de la punition et surtout sur ce que pense la société à ce sujet puisqu'une telle décision ne peut être prise, d'après elle, sans que la société soit prête à mettre cela en application surtout en changeant ses habitudes. Après avoir mené cette recherche sur tous les plans, à savoir, une méthode pédagogique sans punition, l'auteur est arrivé à cette conclusion que théoriquement, il était possible d'y parvenir connaissant les différents aspects positifs et négatifs des punitions.

#### ***2.4.1.8. Etudes de Gatti et Vigilante***

Gatti et Vigilante (2014) ont travaillé sur les représentations et pratiques des sanctions et punitions. Le but de cette étude était d'arriver à améliorer la compréhension de pratiques des punitions et des sanctions en posant la problématique de la perception des enseignants mis face à ces différentes méthodes. Ils ont conclu que les enseignants ont une vague conception de la différence entre sanction et punition. Ils identifient mal l'autorité de la loi à l'autoritarisme du maître.

#### ***2.4.1.9. Etudes de Giannini***

Le Sous-Directeur pour l'éducation à l'Unesco, Giannini (2019) stigmatise la violence en milieu scolaire sous toutes ses formes, laquelle porte atteinte aux droits des enfants et des adolescents à l'éducation, à la santé et au bien-être. A cet effet, aucun pays ne peut assurer une éducation de qualité inclusive et équitable si les élèves sont confrontés à la violence et au harcèlement dans les écoles. Pour l'Unesco, il est essentiel de réfléchir sur cette question pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD). Ce qui va permettre l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous.

### **2.4.2. Etudes menées en RDC**

Il y a deux études qui nous ont intéressé ; celles de Mukendi Kamono et celles de Bonzeke Nshole.

#### ***2.4.2.1. Etude de Mukendi Kamono***

Pour le compte de la République Démocratique du Congo, nous avons pu mettre la main sur deux travaux disponibles. Il s'agit de celui de Mukendi Kamono (2016) sur les punitions scolaires lequel a révélé que certains établissements scolaires primaires dans la Ville Province de Kinshasa continuent à infliger des punitions corporelles aux enfants. Les fouets, lattes, baffles et chiquenaudes et autres techniques sont encore d'usage dans certaines écoles de la capitale de la République Démocratique du Congo.

#### ***2.4.2.2. Etude de Bonzeke Nshole***

La recherche de Bonzeke Nshole (2021) a portée sur les opinions des enseignants de la Cité de Mbanza-Ngungu sur les pratiques des punitions scolaires. L'auteur a inventorié les pratiques des punitions scolaires utilisées par les enseignants de cette entité administrative. Il a été démontré que ces enseignants ont des opinions divergentes et appliquent des punitions mal ajustées.

Ce point en rapport avec la clarification des concepts, les théories et les études antérieures étant terminé, nous passons à la deuxième grande partie de notre rapport de recherche qui a trait au cadre physique et méthodologique du travail.

## **CHAPITRE 3. CADRE PHYSIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE**

Dans ce chapitre, nous décrivons premièrement, le cadre physique dans lequel cette étude a été menée. Il s'agit, géographiquement et administrativement, de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

En second lieu, nous abordons l'arsenal méthodologique relatif aux points importants de notre recherche, parmi lesquels nous citons les techniques d'échantillonnage, de collecte des données, d'analyses et de traitement statistique des résultats en vue d'atteindre les objectifs assignés.

### **3.1. CADRE PHYSIQUE DE L'ETUDE**

La Province Educationnelle de Kongo Central 2 est située dans l'aire géographique de l'ancien District des Cataractes, dans la Province de Kongo Central en République Démocratique du Congo. Avant de présenter la Province Educationnelle de Kongo Central 2, nous présentons très brièvement l'ancien District des Cataractes.

#### **3.1.1. Présentation de l'ancien District des Cataractes**

Sous ce point, nous abordons les étapes suivantes : la création, la situation géographique et la configuration de l'ancien District des Cataractes.

##### ***3.1.1.1. Création de l'ancien District des Cataractes***

Selon le rapport annuel de l'ancien District des Cataractes pour l'exercice 2020, l'histoire retient que cette entité administrative fut créée depuis l'époque coloniale par l'ordonnance n°21/384 du 10 décembre 1955. Il a connu la scission par l'ordonnance-loi n°78/100 du 7 février 1978 pour générer celui de la Lukaya.

Les raisons majeures évoquées pour justifier cette scission sont entre autres la densité en croissance exponentielle de sa population et la grandeur de sa superficie. La loi organique n° 08/ 016 du 07 octobre 2008 portant composition, organisation et fonctionnement des Entités Territoriales Décentralisées et leurs rapports avec l'Etat et les Provinces suspend cette appellation du District des Cataractes. Par conséquent, l'appellation du District des Cataractes est actuellement désignée par l'ancien District des Cataractes.

### ***3.1.1.2. Situation géographique de l'ancien District des Cataractes***

L'ancien District des Cataractes, selon le rapport annuel (2020), a une superficie de 24.362 Km<sup>2</sup>. Il est borné :

- Au Nord par la RDC qui fait frontière commune de plus de 300 Km<sup>2</sup> avec le Territoire de Luozi.
- Au Sud par la République d'Angola à plus ou moins 250 Km.
- A l'Est par le District de la Lukaya à travers l'agglomération de N'sele et,
- A l'Ouest par la rivière Mpozo qui la sépare de la ville de Matadi et du District du Bas-Fleuve.

### ***3.1.1.3. Configuration de l'ancien District des Cataractes***

L'ancien District des Cataractes compte trois territoires qui sont les suivants :

- a) Le Territoire de Mbanza-Ngungu qui couvre une superficie de 8.460 Km<sup>2</sup>
- b) Le Territoire de Songololo avec une superficie de 8.190 Km<sup>2</sup> et
- c) Le Territoire de Luozi qui a une superficie de 7.772 Km<sup>2</sup>.

Nous présentons ci-dessous la Province Educationnelle de Kongo-Central 2.

### ***3.1.1.4. Présentation de la Province Educationnelle de Kongo Central 2***

Dans ce point, nous évoquons la création et la situation géographique de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

### **3.1.2. Création**

Créée le 14 septembre 2017 par l'arrêté ministériel n°MINEPST/CABMIN/1403/2017, la Province Educationnelle de Kongo Central 2 est la conséquence de la scission de la Division Provinciale de Kongo Central qui a généré trois Provinces Educationnelles, à savoir : la Province Educationnelle de Kongo Central 1, de Kongo Central 2 et de Kongo Central 3.

Son siège est situé dans la Cité de Mbanza-Ngungu qui est le Chef-lieu de l'ancien District des Cataractes. La Province Educationnelle de Kongo Central 2 fut débaptisée en 2018 par l'arrêté ministériel n°MINEPESP/CABMIN/3782/2018 du 01/11/2018 portant débaptisation des Provinces Educationnelles dans la Province du Kongo Central.

### ***3.1.2.1. Situation géographique et configuration***

La superficie et les limites de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 correspondent à celles de la Division Unique des Cataractes évoquées ci-dessus. Elle compte six Sous-divisions, à savoir : Mbanza-Ngungu 1 et 2, Songololo 1 et 2 et Luozi 1 et 2.

Le rapport annuel de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 pour l'exercice 2021 illustre les limites et les statistiques spécifiques à chacune des Sous-divisions. Ce qui nous permet de passer l'essentiel de chacune des Sous-divisions en rapport avec ce travail.

#### *a) Sous-division de Mbanza-Ngungu 1*

La Sous-division de Mbanza-Ngungu 1 couvre les sites suivants : N'sele, Kinduna, Boko, Bulembami, Kola, Fuma, Gombe Matadi, Nionga, Londe Fuese, Luvaka, Lembe, Lukunga et Mbanza-Ngungu.

Elle compte 1811 enseignants du niveau primaire dont 1059 sont du genre masculin et 752 du genre féminin. Au cycle secondaire, on enregistre 1340 enseignants au total dont 1054 sont du genre masculin et 286 du genre féminin.

#### *b) Sous-division de Mbanza-Ngungu 2*

La Sous-division de Mbanza-Ngungu 2 est la conséquence de la scission de la Sous-division de Mbanza-Ngungu 1. Elle couvre les sites allant de Tadi Diakosi jusqu'à Kimpangu en passant par Muala Kinsende, Kivulu, Lufu, Lukala, Poste 18, Gombe Sud, Minsie et Kwilu-Ngongo. Elle regorge 1827 enseignants du cycle primaire dont 1028 du genre masculin et 799 du genre féminin. Pour le cycle secondaire, il y a au total 1745 enseignants dont 1552 hommes et 193 femmes.

#### *c) Sous-division de Songololo 1*

La Sous-division de Songololo 1 part du site de Nkunza vers celui de Kimbemba en passant par Yanga, Nkonda, Kilueka, Nzolo, Malanga, Mbanza-Matadi, Songa Lumueno, Kasi et Mukimungu et Kimpese. Elle compte 1862 enseignants du cycle primaire dont 1035 hommes et 827 femmes. Quant au cycle secondaire, il y a lieu de compter 1200 enseignants dont 990 hommes et 210 femmes.

*d) Sous-division de Songololo 2*

La Sous-division de Songololo 2 regorge le site de Konzo, de Ponzo en passant par celui de Lombe, Minkelo, Salongo, Kenge et Songololo. Elle compte en son sein 1273 enseignants du cycle primaire dont 805 hommes et 468 femmes. Les statistiques du cycle secondaire se présentent de la manière suivante : 514 hommes et 60 femmes.

*e) Sous-division de Luozi 1*

La Sous-division de Luozi 1 tire ses limites du site de Mpete jusqu'au site de Nkenge en passant par Nkundi, Lukuanga, Kilanda, Ngombe Beya et Luozi. Elle compte 1320 enseignants du cycle primaire dont 817 hommes et 503 femmes. Pour le cycle secondaire, les effectifs se présentent de la manière suivante : 712 hommes et 187 femmes. Nous signalons en passant que cette Sous-division créée en 1974 a connu une scission en 2017 donnant ainsi lieu à la Sous-division de Luozi 2.

*f) Sous-division de Luozi 2*

La Sous-division de Luozi 2 couvre l'espace allant du site de Bienga jusqu'à Nsundi-Mamba en passant par Mbanza-Lele, Nkitete et Mangembo. Elle a dans son actif 595 enseignants du primaire dont 421 hommes et 174 femmes. Quant au cycle secondaire, il y a au total 640 enseignants dont 588 hommes et 52 femmes.

Comme on peut s'en rendre compte, cette présentation indique que notre champ d'investigation comporte six groupes. A présent, nous passons à l'étape de la présentation du cadre méthodologique de l'étude.

### **3.2. CADRE METHODOLOGIQUE D'ETUDE**

Ce point s'inscrit dans le principe selon lequel la description de la démarche méthodologique est une nécessité dans la rédaction d'un rapport de recherche scientifique afin de prétendre répondre aux questions de recherche soulevées dans la problématique. A ce titre, il ne peut échapper aux exigences universelles de rigueur scientifique réputées à toute démarche méthodologique dont la clarté, l'exhaustivité et le fondement, (Ngub'Usim, 2016 ; Jhonson et Christensen, 2010).

### 3.2.1. Population d'étude

De manière générale, notre population d'étude est constituée de 15.086 enseignants œuvrant dans 1.348 écoles de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 dont 842 écoles sont du cycle primaire et 506 du cycle secondaire. Parmi ces enseignants, 10.605 sont du genre masculin, 4.481 du genre féminin, 8.688 enseignants sont au cycle primaire et 6.398 au secondaire.

Ces statistiques nous ont été fournies par la Direction de Statistiques de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 moyennant la présentation de notre attestation de recherche. Il s'agit d'une population dite finie, (Bura Pulunyo, 2017 ; Howell, 2017 et Ngub'Usim, 2016). Pour ces auteurs, une population est dite finie lors que les sujets, les objets ou autres éléments faisant objet d'une étude sont déterminés ou précis. Dans le tableau n°3 qui suit, nous présentons notre population d'étude selon les variables sociodémographiques de notre étude.

**Tableau n° 3 : Population d'étude selon les Sous-divisions, les cycles d'études et le genre (N = 15086 ou 100 %)**

<i>Caractéristiques / population</i>	Primaire			Secondaire			Totaux		Totaux	%
	M	F	T	M	F	T	M	F		
Mb. Ng. 1	1059	752	1811	1054	286	1340	2113	1038	3151	21
Mb. Ng. 2	1028	799	1827	1552	193	1745	2580	992	3572	24
Songololo 1	1035	827	1862	990	210	1200	2025	1037	3062	20
Songololo 2	805	468	1273	514	60	574	1319	528	1847	12
Luozi 1	817	503	1320	712	187	899	1529	690	2219	15
Luozi 2	421	174	595	588	52	640	1009	226	1235	8
Total	5165	3523	8688	5410	988	6398	10595	4511	15086	100

*Source : Direction de Statistiques scolaires de la Province éducationnelle de Kongo central 2*

*Légende : M = Masculin, F = Féminin et T = Total*

La première caractéristique de la population d'étude consignée dans le tableau n°3 est la « Sous-division ». Tenant compte de l'ordre décroissant, il ressort de l'analyse que sur 100 % ou 15.086 enseignants de notre population d'étude, la Sous-division de Mbanza-Ngungu 2 regorge 24 % ou 3.572 enseignants, celle de Mbanza-Ngungu 1 compte 21 % ou 315, Songololo 1 atteint 20 % ou 3.062, Luozi 1 avec 15 % ou 2.219, Songololo 2 totalise 12% ou 1.847 et Luozi 2 couvre 8 % ou 1.235. Pour la deuxième caractéristique qui est le « Cycle d'études », sur

100 % ou 15.086 enseignants, 58 % ou 8.688 sont du cycle primaire et 42 % ou 6.398 sont du cycle secondaire. Enfin, pour la troisième caractéristique qui est « Genre », sur 100 % ou 15.086 enseignants, 70 % ou 10.595 du sexe masculin et 30 % ou 4.511 sont du sexe féminin.

Dans le tableau n°4 ci-dessous, nous présentons également notre population d'étude selon les quatre autres variables socioprofessionnelles retenues dans le cadre de cette étude, à savoir : l'emplacement, l'ancienneté, le régime de gestion et le niveau d'études.

**Tableau n°4 : Caractéristiques de la population selon l'emplacement, l'ancienneté, le régime de gestion et le niveau d'études (N = 15086 ou 100 %)**

Var Stat	Emplacement		Ancienneté		Régime de gestion			Niveau d'études			
	CV	BL	< 5ans	> 6 ans	NC	C	PA	D4	D6	G3	L2
N	6904	8182	8688	6398	2172	11305	1609	453	9916	2814	1903
%	46	54	58	42	14	75	11	3	66	18	13
Total	15086 (100 %)		15086 (100 %)		15086 (100 %)			15086 (100 %)			

Source : *Direction de Statistiques scolaires de la Province Educationnelle de Kongo Central 2*

*Légende : Var. = variable, N = Taille de la population, CV = Centre-ville, BL = Banlieue, NC = Non conventionnée, C = Conventionnée, PA = Privée agréée, D4 = Diplômé du cycle court, D6 = Diplômé d'Etat, G3 = Gradué et L2 = licencié.*

La lecture du tableau n°4 ci-dessus indique en ordre décroissant que, par rapport à la première variable dans le tableau qui est l'« Emplacement de l'école », sur 100 % ou 15.086 enseignants, 54 % ou 8.182 exercent leur emploi dans les centres villes et 46 % ou 6.904 dans les banlieues ou milieux ruraux. Pour la deuxième variable d'étude qui est l'« Ancienneté professionnelle », sur 100 % ou 15.086 sujets, il y a 58 % ou 8.688 ont une ancienneté allant de 0 à 5 ans et 42 % ou 6.398 en ont allant de six ans et plus. Quant à la troisième variable d'étude qui est le « Régime de gestion », sur 100 % ou 15.086 enseignants qui constituent notre population d'étude, 75 % ou 11.305 évoluent dans les écoles conventionnées ; 14 % ou 2.172, dans les écoles non conventionnées et 11 % ou 1.609, dans les écoles privées et agréées. Enfin, lorsqu'il s'agit de considérer la quatrième variable d'étude qui est le « Niveau d'études », la lecture du tableau ci-dessus montre que sur 100% ou 15.086 enseignants que regorge la Province Educationnelle de Kongo-central 2, 66 % ou 9.916 sont des diplômés d'Etat, 18 % ou 2.814 ont le diplôme de graduat, 13 % ou 1.903 en ont de licence et 3 % ou 453 ont le titre de brevet.

### 3.2.2. Echantillon d'étude

Nous partageons l'avis de Stafford & Bodson (2006) qui stipule qu'il est difficile d'entreprendre une recherche scientifique sur toute une population d'étude. A cet effet, il est recommandé d'en tirer un ensemble réduit appelé « échantillon » à la seule condition que celui-ci représente effectivement la population ciblée, (Howell, 2017 ; Hogan, 2017 ; Bura Pulunyo, 2016 et Stafford & Bodson, 2006).

Pour déterminer la taille de notre échantillon au regard de la réalité évoquée ci-dessus, afin d'obtenir la précision souhaitée et au seuil de confiance déterminé équivalant à 95 %, nous nous sommes conformé à la table statistique d'échantillon randomisé proposée par Krejcie & Morgan (1970). D'après les chercheurs sus-évoqués, pour une population finie comprise entre 15.000 à 20.000 sujets comme la nôtre, l'échantillon randomisé y correspondant doit cibler 375 sujets. A cet effet, pour des raisons de représentativité, nous avons opté pour un échantillon stratifié pondéré.

Nous pouvons noter, avec Van der Maren (2004, p. 23) : « Un échantillon stratifié et pondéré ou mieux randomisé est celui qui a la même composition que la population parente ». Au fait, un échantillon randomisé est celui au sein duquel les strates et les variables qui le constituent ont, chacun, sa place et à des proportions qui leur reviennent.

Ceci revient à dire qu'à l'intérieur de chaque strate, les éléments ou les sujets d'enquête ont été extraits au hasard en suivant la procédure ou la méthode de nombre au hasard proposée selon la terminologie de D'Hainaut (1986). Concrètement, il s'agit d'un modèle réduit de la population qui sert à comparer des sous-populations au regard des variables étudiées. Notons avec Howell (2017) et Bura Pulunyo (2016) que la formule ci-dessous coïncide pour déterminer un échantillon stratifié et pondéré :

- $N_1 = \frac{n.V_1}{V}$  ;  $N_2 = \frac{n.V_2}{V}$  ;  $N_3 = \frac{n.V_3}{V}$  ; etc. où,
- $N_1$  = Effectif d'une strate de l'échantillon
- $n$  = Effectif total de l'échantillon
- $V_1$  = Effectif d'une strate correspondante de la population
- $V$  = Effectif total de la population d'étude.

Schématiquement, en suivant la procédure susmentionnée, nous avons dressé le tableau n°5 ci-dessous qui présente les données en rapport avec les détails de notre échantillon d'étude.

**Tableau n°5. Echantillon par sous-division, cycle d'études et genre (n = 375 ou 100 %)**

N/Etudes S/D	Primaire			Secondaire			Totaux		Totaux	%
	M	F	T	M	F	T	M	F		
Mb. Ng. 1	26	19	45	26	7	33	52	26	78	21
Mb. Ng. 2	25	20	45	38	5	43	63	25	88	24
Songololo 1	26	20	46	25	5	30	51	25	76	20
Songololo 2	20	12	32	13	1	14	33	13	46	12
Luozi 1	20	13	33	18	5	23	38	18	56	15
Luozi 2	11	4	15	15	1	16	26	05	31	8
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>88</b>	<b>216</b>	<b>135</b>	<b>24</b>	<b>159</b>	<b>263</b>	<b>112</b>	<b>375</b>	<b>100</b>

La composition du tableau n°5 indique, en ordre décroissant, pour la première caractéristique d'étude qui est la « Sous-division » que sur 100 % ou 375 sujets retenus dans notre échantillon, 24 % ou 88 sont de la Sous-division de Mbanza-Ngungu 2 ; 21 % ou 78 de la Sous-division de Mbanza-Ngungu 1 ; 20 % ou 76 de la Sous-division de Songololo 1 ; 15 % ou 56 de la Sous-division de Luozi 1 ; 12 % ou 46 de la Sous-division de Songololo 2 et 8 % ou 31 de la Sous-division de Luozi 2. Pour la deuxième caractéristique qui est le « Cycle d'études », sur 100 % ou 375 sujets enquêtés, 58 % ou 216 sont du cycle primaire et 42 % ou 159 sont du cycle secondaire. Enfin, au sujet de la troisième qui est le « Genre », sur 100 % ou 375 sujets d'enquête, 70 % ou 263 sont du sexe masculin et 30 % ou 112 du sexe féminin.

Nous basant sur la même logique de représentation de notre population d'étude selon les variables sociodémographiques retenues dans cette étude, nous présentons dans le tableau n°6 ci-dessous, notre échantillon d'étude selon les variables : « Emplacement d'école, ancienneté professionnelle, régime de gestion et niveau d'études ».

**Tableau n°6. Composition de l'échantillon selon l'emplacement, l'ancienneté, le régime de gestion et le niveau d'études (n = 375 ou 100 %)**

Var Stat	Emplacement		Ancienneté		Régime de gestion			Niveau d'études			
	CV	BL	< 5 ans	> 6 ans	NC	C	PA	D4	D6	G3	L2
n	256	119	61	314	54	281	40	42	229	79	25
%	68	32	16	84	14	75	11	11	61	21	07
Total	375 (100 %)		375 (100 %)		375 (100 %)			375 (100 %)			

*Légende : n = taille de échantillon*

Pour la première composition de l'échantillon d'étude qui est l'« Emplacement », il ressort de l'analyse du tableau n°6 que sur 100 % ou 375 sujets enquêtés, 68 % ou 256 exercent leur profession dans les centres villes et 32 % ou 119 dans les banlieues. Pour la deuxième composition de l'échantillon d'étude qui est l'« Ancienneté », sur 100 % ou 375 sujets d'enquête, 84 % ou 314 ont une expérience professionnelle de plus de six ans et 16 % ou 61 en ont de moins de cinq ans. Quant à la troisième composition de l'échantillon d'étude qui est le « Régime de gestion », sur 100 % ou 375 sujets d'enquête, 75 % ou 281 sujets sont tirés des écoles non conventionnées, 14 % ou 54 des écoles conventionnées et 11 % ou 40 des écoles privées et agréées. Enfin, pour la quatrième qui est le « Niveau d'études », sur 100 % ou 375 sujets d'enquête, 61 % ou 229 sont des diplômés d'Etat, 21 % ou 79 ont le diplôme de graduat, 11 % ou 42 ont des brevets et 7 % ou 25 ont des diplômes de licence.

### **3.2.3.1. Estimation de l'erreur type de l'échantillon**

En dépit de toutes les dispositions que le chercheur peut prendre, l'éventualité de la mortalité expérimentale demeure inhérente à une expérimentation (Howell, 2017). Elle a pour conséquence, la compromission de la généralisation des conclusions issues de la recherche (Stafford & Bodson, 2006).

Dans le cadre de cette étude, nous avons connu une mortalité expérimentale de l'ordre de 38 protocoles. Après calcul statistique, il a été révélé que l'intervalle de confiance par rapport à la taille de notre échantillon, au seuil de signification équivalant à 5 % et estimé à 1,96 varient entre 339 et 411 sujets à enquêter. A cet effet, cette mortalité expérimentale que nous avons connue a effectivement affecté de manière significative la représentativité de notre échantillon stratifié et pondéré. Par conséquent, nous avons repris le travail du terrain pendant trois semaines, afin de contourner cette difficulté scientifiquement éloquentes qui est la mortalité expérimentale.

### 3.2.3.2. Intervalle de confiance

Pour y parvenir, il fallait calculer l'intervalle de confiance (IC) et nous avons opté pour la formule ci-dessous (Bura Pulunyo, 2016) :

$$IC = n \pm (\infty . SP), \text{ où :}$$

- IC = intervalle de confiance
- n = taille de l'échantillon
- SP = estimation de l'erreur type dont la formule est la suivante :

$$S.P = \sqrt{N.P.q} \text{ où :}$$

- N = Effectif de la population
- p = Proportion et q = proportion avec erreur type.

La proportion se calcule de la manière suivante :

- $p = \frac{f}{N}$  Où :
- f= fréquences et N = effectifs.

### 3.2.3. Méthodes utilisées

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé la méthode d'enquête, l'observation, la statistique et la méthode de focus-group (groupes focalisés) dans l'objectif d'aboutir aux résultats quantitatifs et qualitatifs pour l'interprétation exhaustive de nos résultats de recherche. Il s'agit de l'approche mixte comme le soutiennent Corbière et Larivière (2014) et Bardi (2001).

Pour Reichardt et Rallis (1994), les résultats quantitatifs et qualitatifs donnent une vision binoculaire d'un dialogue découlant de la complémentarité des méthodes en vue de saisir toute la complexité de la réalité de fait étudié. St-Cyr et Saintonge (1999) estiment que l'approche mixte constitue un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités entre elles, c'est-à-dire, les unes aux autres ou alors avec d'autres réalités, tout en admettant que certaines soient irrémédiablement différentes.

Labesse (2008) et d'Albarello (2006) affirment que le modèle d'étude ou d'analyse de besoins de formation continue, tel est le cas pour notre recherche, s'apparente à un devis de recherche. Pour y parvenir, l'approche mixte, c'est-à-dire, l'application des méthodes quantitatives et qualitatives, est vivement souhaitée.

### ***3.2.3.1. Méthode d'enquête***

L'enquête est un mode d'expression qui utilise la forme interrogative, c'est-à-dire, en proposant des questions choisies de façon rigoureuse à des personnes dont le nombre et le type sont préalablement déterminés (Ngub' Usim Mpey Nka, 2016 ; Borsenberger, 2015). Son objectif est la recherche des réponses valables, concrètes et utilisables à un problème dont l'intérêt déborde le cadre limite des personnes interrogées (Borsenberger, 2015). A cet effet, l'enquête n'a de la valeur que si elle se plie à des normes précises (Howell, 2017).

Parmi les différentes formes de la méthode d'enquête, il y a la méthode d'enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS). Elle est un mode d'expression qui fournit une série de base des questions nécessaires pour obtenir des estimations, basées sur une population, par un grand nombre d'indicateurs et des sujets fortement catégorisés (Unicef, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené les enquêtes sur terrain auprès des enseignants des cycles primaire et secondaire de six Sous-divisions de la Province Educationnelle de Kongo Central 2, afin d'identifier les besoins en formation continue des enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe et de les ventiler. Il sied de signaler que les six Sous-divisions et autres variables socioprofessionnelles qui seront développées dans les lignes qui suivent, ont constitué les grappes des sujets d'enquête.

### ***3.2.3.2. Méthode d'observation***

La méthode d'observation est beaucoup utilisée en psychologie par le fait qu'il est aisé d'observer le comportement d'un individu sans qu'il ne puisse s'en rendre compte et dans son milieu naturel, afin qu'il produise un comportement naturel (Ngub'Usim, 2016 ; Corbière et Larivière, 2014). L'observation participante est l'une des formules de l'observation utilisée en psychologie. Elle consiste pour l'observateur de prendre part aux activités des sujets d'enquête ou d'épouser leurs points de vue pour mieux comprendre leurs attitudes (Kanga Matondo, 2016).

En ce qui nous concerne, nous avons accepté de dispenser les enseignements dans l'une des écoles secondaires de la place pendant cinq années scolaires. Cette démarche a été exploitée pour nous permettre l'intégration facile au risque que notre présence puisse constituer ou se transformer en biais. Il y a lieu d'avouer que cette expérience professionnelle nous a

permis d'affermir notre conviction dans le choix et dans l'exploitation de ce thème de recherche.

### ***3.2.3.3. Méthode statistique***

La méthode statistique est basée sur l'analyse des données quantitatives ou chiffrées. Elle permet de traduire les résultats obtenus en langage mathématique pour tirer les conclusions judicieuses (Dancey et Reidy, 2016 ; Corbière et Larivière, 2014).

Les statistiques descriptives (le pourcentage, le calcul de la moyenne et de l'écart-type, la corrélation et la variance) et inférentielles (le chi-carré, l'analyse de variance et la régression multiple) ont été exploitées comme des outils ou instruments de la méthode statistique utilisée tout au long de cette recherche. Tous ces instruments statistiques seront développés dans le point relatif à l'analyse statistique des résultats.

### ***3.2.3.4. Focus group ou groupes focalisés***

Les entrevues ont été utilisées pendant la période de collecte des données sous forme de focus group. Celui-ci est exploité dans la recherche qualitative. Il prend la forme au sein d'un groupe spécifique culturel, sociétal, ou idéologique, afin de déterminer la réponse de ce groupe et l'attitude qu'il adopte au regard d'un point de vue (Borsenberger, 2015 ; Corbière et Larivière, 2014).

En d'autres termes, le focus group est un type d'entretien auquel plusieurs personnes participent en même temps. Il revient au chercheur de poser des questions au groupe et de faciliter la discussion dans l'objectif de collecter des données sur des aspects particuliers de l'interaction entre les personnes qui constituent le groupe. L'application de la méthode de focus group est intervenue en deux temps. D'abord, au moment de l'élaboration de nos deux questionnaires pendant les étapes de validation et de fidélité et ensuite, pendant l'étape d'interprétation et de discussion des résultats de recherche.

Pour concrétiser l'application de cette méthode, nous avons eu à former six focus groups en raison d'un focus group par Sous-division. Le nombre de participant par focus group était fixé à huit. Pendant le déroulement, nous avons insisté sur la consigne concernant le respect de prise de parole qui doit être de rigueur. Le temps imparti pour chaque entretien a varié entre 90 à 120 minutes (N'da, 2015 ; Borsenberger, 2014 ; Corbière et Larivière, 2014).

### 3.2.4. Techniques de collecte des données

Les questionnaires, la documentation, l'observation et l'entrevue ont servi d'instruments de collecte des données dans le cadre de cette étude.

#### 3.2.4.1. Questionnaires

Un questionnaire est une série de questions structurées et méthodiquement posées afin de définir un cas, une situation, une demande parmi un grand nombre de possibilités (Ngub'Usim, 2016 ; N'da, 2015, Corbière et Larivière, 2014). Pour notre cas, en l'absence des modèles préétablis, nous avons conçu deux questionnaires d'enquête aux réponses fermées adaptés au modèle de l'échelle de Likert et un autre questionnaire aux réponses ouvertes.

Pour les deux questionnaires aux réponses fermées, nous avons prévu les réponses à quatre niveaux qui ont été, finalement fusionnés à deux lors de l'analyse des résultats. Ces niveaux sont : pas d'accord (1), pas tellement d'accord (2), d'accord (3) et tout à fait d'accord (4). Nous avons pris soin de ne pas considérer la position médiane qui constituerait notre cinquième niveau, afin de stimuler les répondants à exprimer leurs opinions.

Nous avons présenté nos deux questionnaires sous forme de check-list. Celle-ci est l'une des formes du questionnaire dont le but est de procéder à un inventaire d'informations que l'on cherche par un pointage des propositions y relatives (Van der Maren, 2017 ; Ngub'Usim, 2015). Les normes métrologiques d'un instrument de collecte des données dont la validité et la fidélité de nos trois questionnaires sont les étapes qui nous ont préoccupées lors de la conception, de l'élaboration et de la présentation des outils de collecte des données de cette recherche.

Le premier questionnaire a trait aux modules de formation continue des enseignants sur l'application pédagogique des punitions en classe. Il compte cinq modules avec 55 thèmes de formation continue. Quant au deuxième questionnaire sur les modes de cette formation continue, il y a quatre modes avec 21 thèmes de passation de cette formation continue sur les punitions en classe. Nous avons pris soin de mettre les trois questionnaires dans les annexes de ce rapport de recherche.

Schématiquement, nous présentons dans le tableau n°7 ci-après ce qui illustre le rapport existant entre les modules et leurs thèmes de nos deux questionnaires.

**Tableau n°7. Modules et nombre des thèmes par questionnaire**

<b>Questionnaire 1 : modules</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questionnaire 2 : modes</b>	<b>Thèmes</b>
Ethique et déontologie	5	Période de passation	6
Psycho de développement humain	7	Qualité du formateur	5
Législation scolaire	22	Lieux de formation	5
Administration scolaire	14	Sources de financement	5
Relations psychopédagogiques	7		
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>Total</b>	<b>21</b>

L'analyse du tableau n°7 ci-dessus indique que notre premier questionnaire portant sur les modules de formation continue compte cinq modules avec 55 thèmes ou modules au total. En ordre décroissant, il y a : vingt-deux pour la législation, quatorze pour l'administration scolaire, sept ex-aequo pour la psychologie du développement humain et les relations psychopédagogiques et cinq pour le thème relatif à l'Ethique et déontologie professionnelle.

Quant au deuxième questionnaire portant sur les modes de passation de cette formation continue, il compte quatre modes et 21 thèmes au total. En ordre décroissant, la ventilation se présente de la manière suivante : six items pour la période de passation et cinq items ex-aequo pour les trois thèmes suivants : qualité du formateur, lieux de formateur et sources de financement. Pour le troisième questionnaire, il est constitué de cinq questions ouvertes dont la deuxième était constituée de six sous-questions.

#### ***3.2.4.1.1. Conception de questionnaires***

Pour concevoir nos deux premiers questionnaires, nous avons sélectionné cinq spécialistes par mode y compris nous-même pour répondre à la seule question de donner dix thèmes de formation continue pour punir pédagogiquement un élève récalcitrant en classe. Il en était de même pour les modes de passation de formation continue souhaités par des enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

Parmi les experts sélectionnés et selon le cas, il y a eu un psychopédagogue, un juge du Tribunal pour Enfant, un enseignant débout, un Chef d'Etablissement et un Inspecteur itinérant. Après la collecte des protocoles, nos résultats ont été soumis à l'analyse de contenu. Pour Lasswell (cité par Ngub'Usim, 2016 ; Van der Maren, 2014), l'analyse de contenu est la technique qui permet la description objective, systématique et quantitative du contenu d'une

communication ou d'une information que le chercheur veut rendre intelligible et facilement saisissable par des unités quantitatives.

Les différentes réactions collectées auprès des experts ont produit cinq modules avec 55 thèmes pour le questionnaire en rapport avec les modules de formation continue et quatre modes avec 21 thèmes pour le questionnaire en rapport avec les modes de passation de la formation continue, comme évoqué ci-haut. Le tableau n°7 ci-dessus explicite cette situation.

Pour calculer le degré de concordance inter juges de nos instruments de collecte des données, nous avons utilisé le coefficient de concordance W de Kendall, comme le propose Howell (2017). En effet, le coefficient de concordance W de Kendall génère une mesure d'accord entre les juges ou observateurs, en l'occurrence cinq pour le cas sous examen où chaque enregistrement est le classement par juge de plusieurs éléments (Hogan, 2017). Ceci étant, nous présentons les résultats d'analyse générés par le logiciel de statistique dénommé « SPSS » dans sa version 25, dans le tableau ci-dessous n°8 en commençant par les résultats du questionnaire n°1 pour terminer par ceux du questionnaire n°2.

**Tableau n°8. Coefficients de concordance W de Kendall**

Modules	N	W	$\chi^2$	ddl	Sig.	Modes	N	W	$\chi^2$	ddl	Sig.
Ethique	5	0,561	14,01	5	0,016	Périodes	5	0,568	17,03	6	0,009
Psychologie	5	0,451	15,78	7	0,027	Formateurs	5	0,565	14,14	5	0,015
Législation	5	0,373	40,98	22	0,008	Lieux	5	0,709	17,73	5	0,003
Administration	5	0,494	34,55	14	0,002	Sources	5	0,772	19,30	5	0,002
Relations	5	0,524	18,34	7	0,011						
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>0,324</b>	<b>89,02</b>	<b>55</b>	<b>0,003</b>		<b>20</b>	<b>0,449</b>	<b>47,15</b>	<b>21</b>	<b>0,001</b>

*Légende : J = juges, W = coefficient de concordance de Kendall, dl = degré de liberté, Sig = niveau de signification.*

La lecture du tableau n°8 ci-dessus renseigne pour notre premier questionnaire en rapport avec les modules de formation continue proposés, que toutes les valeurs calculées de W de Kendall ayant trait aux différents thèmes de formation continue sont supérieures à 0,30 (Hogan, 2017) et dans l'ensemble, pour N = 5, notre W = 0,324 ;  $\chi^2(55) = 89,02$  ; et  $p < 0,05$ . Eu égard à ces statistiques, nous pouvons nous permettre d'affirmer que l'hypothèse alternative qui soutient que la concordance inter juges est réellement effective.

Pour le deuxième questionnaire, la lecture des données statistiques tirées toujours du tableau n°8 indique pour le deuxième questionnaire que  $N = 5$ ,  $W = 0,449$ ,  $\chi^2_{(21)} = 47,15$ , et  $p < 0,05$ . Nous affirmons également l'hypothèse alternative selon laquelle, il y a la concordance inter juges qui est positive ou existante par rapport aux indicateurs proposés.

*a) Pré-test*

Après vérification de la concordance inter-juges qui s'est avérée positive ou significative, nous avons pris soin de faire passer nos deux questionnaires au prétest. A cette étape, nous avons sélectionné cinq sujets d'enquête par catégories des variables socioprofessionnelles. Ils étaient au nombre de 35 dans l'ensemble. Les résultats du prétest ont révélé quelques inadaptations sur le plan de la stylistique française, de redondance et d'incompréhension qui ont été manifestes.

Ces observations ont été prises compte et intégrées lors de la rédaction des versions finales de nos deux questionnaires. Il convient de signaler qu'à cette étape, un expert en linguistique, en droit, en psychométrie et un autre en Sciences de l'Education avaient contribué pour l'amélioration de ces versions finales de nos deux instruments de collecte des données.

*b) Fiabilité de questionnaires*

La fiabilité d'un instrument de collecte des données est un processus par lequel le chercheur détermine le degré de confiance qu'il accorde aux inférences associées aux réponses à un outil de mesure (Hogan, 2017 ; Corbière et Larivière, 2014 ; Gilles et al. 2008 ; Streiner et Norman, 2008). Elle suppose, le fait de faire correspondre à des données matérielles qualitativement définies, des expressions représentant les quantités ou le nombre d'unités que ces données contiennent (Corbière et Larivière, 2014).

Pour les auteurs ci-dessus cités, la fiabilité de l'instrument de collecte des données soulève la question des valeurs métrologiques ou psychométriques de l'instrument de collecte des données que le chercheur utilise ou a utilisé dans une recherche. Concrètement, elle couvre deux aspects dont la validité et la fidélité.

*c) Validités de questionnaires*

La notion de validité est très importante dans la mesure où son objectif consiste à préciser ce que l'outil de mesure évalue réellement et avec quel degré d'exactitude il le fait

(Anastasi, 1994). En ce qui nous concerne, après avoir soumis nos questionnaires à l'expertise d'un linguiste, d'un psychométricien, d'un juriste et d'un pédagogue qui ont donné les avis sur le plan de la forme et de la pertinence des indicateurs retenus pour chaque thème.

Pour consolider cette validité de nos instruments, nous les avons soumis à l'analyse factorielle exploratoire des items en utilisant la méthode d'extraction en axe principal. C'est ainsi que le test de Kaiser-Meyer-Olkin et de Bartlett (KMO) ont permis de vérifier la présence de facteurs liant les items entre eux, mais aussi et surtout de tester l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de corrélation entre les items. La valeur calculée du test de KMO doit être supérieure à 0,60 pour être réputée satisfaisante (Lacorbère et Larivière, 2014 ; Gilles et al., 2008).

Dans le cadre de cette recherche, les données statistiques en rapport avec l'application de ce test sont consignées dans le tableau n°9 ci-dessous :

**Tableau n°9. Coefficients de validité**

Modules	KMO	$\chi^2$	ddl	Sig.	Modes	KMO	$\chi^2$	ddl	Sig.
Ethique	0,692	198,29	10	0,001	Période	0,601	249,4	15	0,01
Psychologie	0,635	141,51	21	0,001	Formateurs	0,624	142,1	10	0,01
Législation	0,822	1536,6	231	0,001	Lieux	0,591	93,2	10	0,01
Administration	0,760	470,55	91	0,001	financement	0,655	152,7	10	0,01
Rel. Psychopéda	0,798	612,50	21	0,001					

Le tableau n°9 ci-dessus indique que les différentes valeurs du test KMO relatives aux modes de notre premier questionnaire varient entre 0,63 à 0,80 et pour le second instrument, elles varient entre 0,59 à 0,66. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les validités de construit de nos instruments de collecte des données sont fiables.

#### *d) Fidélités des questionnaires*

Nous épousons le point de vue de Pichot (cité par Ngub'Usim, 2016 ; Gilles et al., 2008) qui définissent la fidélité d'un instrument de recherche comme étant la propriété en rapport avec la constance des notes obtenues par les mêmes individus au cours d'une série de mesures.

L'analyse de fidélité permet au chercheur d'étudier les propriétés des échelles de mesure et les éléments qui les constituent. Pour affirmer la fidélité de nos instruments de

collecte des données, le test statistique d'Alpha de Cronbach a été exploité pour vérifier cette hypothèse. Les résultats se présentent de la manière suivante dans le tableau au n°10.

**Tableau n°10. Coefficients de fidélité**

<b>Modules</b>	<b>Thèmes</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Modes</b>	<b>Thèmes</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Ethique et déontologie	5	0,603	Période de passation	6	0,77
Psychologie de développement	7	0,502	Qualité du formateur	5	0,66
Législation scolaire	22	0,791	Lieux de formation	5	0,64
Administration scolaire	14	0,681	Sources de financement	5	0,70
Relations psychopédagogique	7	0,765			
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>0,87</b>		<b>21</b>	<b>0,84</b>

L'analyse du tableau n°10 ci-dessus montre que les valeurs globales calculées d'Alpha de Cronbach pour nos deux instruments sont respectivement 0,87 pour 55 thèmes et 0,84 pour 21 thèmes. Elles sont largement supérieures au seuil acceptable qui équivaut à l'intervalle allant de 0,60 à 0,80 (Corbière et Larivière, 2014). Par conséquent, nous concluons que les items inscrits dans nos deux questionnaires d'enquête sont constants et présentent de seuils de fidélité très satisfaisants.

*e) Administration des questionnaires*

L'étape de l'administration de nos trois instruments de collecte des données était caractérisée par un certain nombre d'activités, parmi lesquelles, nous citons : le recrutement et la formation du personnel de terrain, l'enquête pilote, le déploiement et la communication sur terrain de collecte des données et la supervision du travail de terrain.

*f) Recrutement et formation du personnel de terrain*

Pour couvrir toute l'étendue de la zone de notre recherche et au regard de la taille de notre échantillon d'étude, nous avons fait recours à deux collaborateurs d'appoint de niveau de licencié en pédagogie appliquée à qui nous avons donné une formation accélérée en matière de conduite d'une enquête sur terrain.

*g) Déploiement et communication sur terrain*

Les enquêtes sur terrain se sont déroulées pendant la période allant du mois de janvier au mois d'avril 2022 ; soit, quatre mois de terrain. Les dispositions en rapport avec la perte des

protocoles d'enquête ont été prises comme indiqué plus haut. Nous avons garanti l'anonymat et la mise en confiance en pointant les objectifs poursuivis par cette étude.

#### *h) Supervision de travail de terrain*

Dans l'étape de supervision de travail de terrain, nous y avons été nous-même en notre qualité de chercheur et nous étions accompagné de deux collaborateurs comme nous avons eu à le signaler précédemment. Dans certains milieux notamment les Sous-divisions de Mbanza-Ngungu 1 et 2 ainsi que de Songololo 1 et 2, nous étions ensemble pour administrer nos questionnaires d'enquête. Tandis que dans les autres milieux, par exemple, pour couvrir les sous-divisions de Luozi 1 et 2, nous étions dans l'obligation de nous éparpiller dans les différentes grappes qui couvrent ces milieux d'étude pour des raisons d'accessibilité difficile et de temps.

L'obligation de se présenter à l'arrivée et au départ aux différentes directions scolaires pour faire viser notre attestation de recherche ou ses copies dont le modèle se présente en annexe du présent rapport de recherche, était la condition sine qua non avant que les enquêteurs et nous-même ne nous déployions sur terrain. Cette exigence nous a permis de nous familiariser avec ces autorités scolaires qui nous ont facilité le travail de terrain en se montrant très coopératives.

### **3.2.5. Description des variables d'étude**

Une variable d'étude, selon Howell, (2017) ; Dancey et Reidy, (2016) ; Borsenberger, (2015) est un fait, un facteur ou un comportement qui peut être mesuré ou manipulé. Cette manipulation peut être qualitative ou quantitative en cherchant à obtenir chez le sujet une réaction quantifiable.

Pour Stafford & Bodson (2006), la variable joue le rôle central dans toutes les recherches en sciences sociales et en gestion, dont la psychologie. Elle constitue donc un critère par lequel l'on classe des individus ou des objets dans des catégories. D'ailleurs, l'analyse des données tient compte des variables indépendantes et des variables dépendantes. Schématiquement, les études psychologiques sont essentiellement orientées dans la perspective explicative de la relation entre trois variables, à savoir : la variable indépendante, intermédiaire et la variable dépendante (Grawit, 2008).

#### **3.2.5.1. Variable indépendante**

La variable indépendante est celle qui est destinée à être manipulée par le chercheur. Autrement dit, il s'agit du traitement auquel sont soumis les sujets d'enquête ; c'est donc un facteur causal qui semble déterminant dans l'explication d'un phénomène (Dancey et Reidey, 2016 ; Borsenberger, 2015 ; Stafford & Bodson, 2006). Dans le cadre de cette étude, l'application pédagogique des punitions en classe constitue notre variable indépendante.

### **3.2.5.2. Variables intermédiaires**

La variable intermédiaire est une caractéristique ou des caractéristiques du sujet ou des sujets susceptibles d'être mesurée (Ngub'Usim Mpey Nka, 2016 ; Bura Pulunyo, 2016 ; Borsenberger, 2015). Partant de cette logique, il est toujours souhaitable de vérifier si les résultats des sujets ayant les caractéristiques différentes présentent de différence aussi significative.

Nous avons retenu les variables intermédiaires ou catégorielles ou encore mieux sociodémographiques suivantes : la Sous-division, le cycle d'études, le genre, l'ancienneté, le niveau d'études, le régime de gestion et l'emplacement ; soit au total sept variables.

### **3.2.5.3. Variable dépendante**

La variable dépendante est celle qui varie à cause de la fluctuation des modalités de la variable indépendante (Borsenberger, 2015). En d'autres termes, pour Dancey et Reidy (2016) et Ngub'Usim (2016), la variable dépendante est la réponse ou les réponses observées auprès d'un sujet à la suite de la manipulation de la variable indépendante.

Pour Gilles *et al.* (2008) et Stafford & Bodson (2006), la variable dépendante est fonction de la variable indépendante. Les besoins en formation continue constituent effectivement notre variable dépendante de la présente étude. Pour opérationnaliser nos variables, nous présentons la figure n°7 ci-dessous basée sur le modèle d'analyse comportementale proposé par des behavioristes dont le schéma se présente de la manière suivante :  $S \rightarrow O \rightarrow R$ . Où : S = Stimulus, O = organisme et R = Réaction.

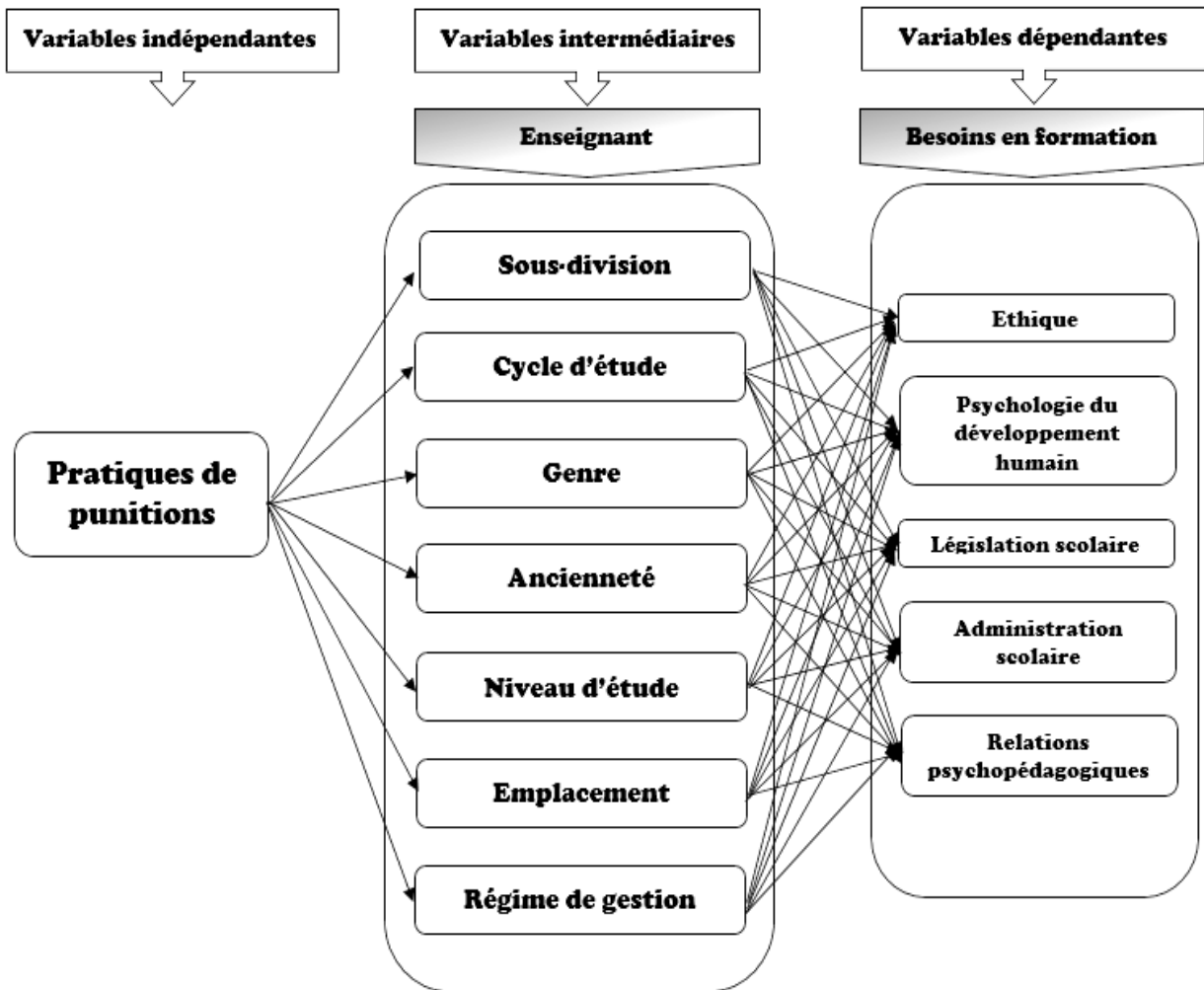


Figure 7. Opérationnalisation des variables d'étude

La figure n°7 montre que les besoins en formation continue des enseignants sur l'application pédagogique de pratiques des punitions en classe sont fonction de chacune des variables socioprofessionnelles, de chaque thème ainsi que de chaque module retenu dans le cadre de cette étude.

### 3.2.6. Normalité des distributions sous étude

Avant d'envisager les analyses statistiques, il convient de prendre soin de la vérification de la normalité ou de l'homogénéité de nos différentes distributions des données. Les tests de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk sont les mieux indiqués (Corbière et Larivière, 2014). Selon Hair et ses collaborateurs (2010), ce test est peu utilisé en cas de petits échantillons (inférieur à 30 observations) et de grands échantillons, c'est-à-dire, supérieur à 1000 observations.

Dans le cadre de cette étude, la taille de notre échantillon étant de 375 sujets, il n'est donc pas concerné dans l'intervalle évoqué par l'auteur susnommé. Donc, nous pouvons tester la normalité de notre distribution grâce au test de Kolmogorov-Smirnov. En effet, ce test compare les données de l'échantillon à un ensemble de résultats se distribuant normalement de mêmes moyennes et de mêmes écarts types (Corbière et Larivière, 2014). L'hypothèse nulle de ce test postule qu'il y a la normalité de la distribution si le test est non significatif ; c'est-à-dire,  $p < 0,05$  et  $p < 0,01$ .

Cela signifie que la distribution de l'échantillon n'est pas significativement différente d'une distribution normale et qu'elle est probablement normale. Cependant, le rejet de celle-ci au seuil de signification retenu reflète le non-respect de cette condition d'application.

Dans le tableau n°11, nous présentons par modules et par indicateurs ou modules de formation continue, les valeurs calculées ainsi que les degrés de signification de test de Kolmogorov- Smirnov qui a été appliqué.

**Tableau n°11. Coefficients de normalité des distributions**

Thèmes	Kol-Smir. Z (Ethique)	Kol-Smir. Z (Psychologie)	Kol-Smir. Z (Législation)	Kol-Smir. Z (Administration)	Kol-Smir. Z (Relations)
1.	5,524	4,883	4,960	4,773	5,275
2.	4,130	5,269	4,173	4,024	4,133
3.	5,421	4,083	5,680	5,141	4,179
4.	5,301	4,745	5,930	4,299	4,787
5.	4,356	4,153	5,944	4,968	5,540
6.		4,452	5,543	5,519	4,581
7.		4,482	5,647	5,216	4,557
8.			4,676	4,978	
9.			4,352	4,393	
10.			5,237	4,737	
11.			5,248	6,178	
12.			7,059	5,147	
13.			4,155	4,947	
14.			5,267	5,594	
15.			5,268		
16.			4,701		
17.			4,337		
18.			4,786		
19.			4,524		
20.			3,981		
21.			5,202		
22.			3,680		
Asymp Sig	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Exact Sig	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Probabilité	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

L'analyse du tableau n°11 ci-dessus indique que nos coefficients de normalité ou d'homogénéité des distributions présentées ci-dessus sont positifs et supérieurs au seuil de 5% estimé à 1,96. Donc, toutes les valeurs de Z calculé sont positifs et largement supérieures au seuil d'acceptabilité.

### **3.2.7. Statistiques exploitées pour l'analyse des résultats**

Pour vérifier nos hypothèses, les statistiques descriptives exploitées et inférentielles ont été mises à contribution. Le logiciel statistique, SPSS version 25 et il sied de le rappeler, nous a permis d'atteindre cet objectif. Les résultats sont présentés sous forme des tableaux simples et/ou croisés commentés et ce, au cas par cas.

En guise de rappel, parmi les outils de la statistique descriptive, nous pouvons citer : les calculs de pourcentage, de moyennes, d'écart-types et de variances. Quant outils de la statistique inférentielle, il y a le Khi-carré, l'analyse factorielle, l'analyse de variance, et la régression multiple.

#### **3.2.7.1. Pourcentage**

Pour le calcul de pourcentage, le but est de calculer la fréquence ou le nombre des unités (participants) qui sont regroupées dans chaque modalité d'une variable nominale ou catégorielle. La formule de calcul du pourcentage se présente de la manière suivante :

$$\% = \frac{f}{n} \times 100 ; \text{Où : \% = pourcentage ; } f = \text{effectif observé, } n = \text{taille de l'échantillon et } 100 = \text{constance.}$$

#### **3.2.7.2. Moyenne et de l'écart-type**

La moyenne arithmétique est la somme des valeurs divisée par le nombre de valeurs. Elle est toujours comprise entre la plus petite valeur et la plus grande de la série. L'écart-type est une mesure de dispersion des valeurs d'un échantillon statistique ou d'une distribution de probabilité (Gilles et *al.*, 2008).

Pour obtenir la moyenne et l'écart type de plusieurs sous-groupes de l'échantillon, donc en fonction d'une variable nominale, Gilles et *al.* (2008) proposent de calculer la moyenne sur l'ensemble des participants qui constituent l'échantillon. Dans le cadre de cette étude, les moyennes et les écarts-types ont été calculés pour chacune des variables catégorielles.

### 3.2.7.3. *Khi-carré*

Le principe du test de Khi-carré est de comparer une distribution observée ; c'est-à-dire la distribution « réelle » des participants à une distribution théorique ; c'est-à-dire la distribution qu'il aurait fallu obtenir si l'hypothèse d'indépendance des variables était vraie (Corbière et Larivière, 2014 ; Gilles et *al.*, 2008).

Le principe général consiste à analyser l'écart existant entre la distribution théorique et la distribution observée. C'est le calcul de la différence entre la valeur réelle et la valeur théorique pondérée. Plus l'écart entre les deux distributions est grand, moins la valeur réelle est proche de celle de l'indépendance. Cela signifie qu'il y a dépendance entre les variables, donc l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) est acceptée (Howell, 2017 et Dancey, 2016). Quant à la formule du test statistique Chi-deux, elle se présente de la manière suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_e - f_o)^2}{f_e} \quad \text{Où :}$$

$f_o$  = fréquences observées et  $f_e$  = fréquences attendues.

Dans le cadre de cette étude, le calcul de Khi-deux est utilisé pour tester s'il existe une différence significative à l'intérieur ou entre des variables catégorielles retenues dans le cadre de cette étude.

### 3.2.7.4. *Analyse de variance (ANOVA)*

L'analyse de variance permet de tester si la différence observée entre deux moyennes est statistiquement significative, et donc si cette différence ne peut pas être expliquée par le fait de hasard (Howell, 2017 ; Dancey et Reidy, 2016 ; Borsenberger, 2015).

Elle prend en compte non seulement l'importance de la différence des moyennes, mais également la dispersion des réponses des participants autour de la moyenne (l'écart-type). Elle peut aussi tester la différence entre plusieurs moyennes, c'est-à-dire, l'ANOVA avec une variable numérique et une variable nominale à plus de deux modalités, tout comme, la différence entre plusieurs moyennes définies par plusieurs variables nominales (Howell, 2017 ; Dancey et Reidy, 2016 ; Gilles et *al.*, 2008). Si cette dispersion est forte, la différence entre les moyennes risque de ne pas être significative ; tandis que si les réponses des sujets d'enquête sont proches de la moyenne (faible dispersion), la différence entre les moyennes a plus de chance d'être significative.

Notons que pour comparer deux moyennes à l'aide d'une ANOVA, le logiciel SPSS calcule un indice appelé F (Fischer de Snédecor). C'est la valeur de ce « F » et la probabilité « p » qui lui est associée qui vont permettre ou non de confirmer l'hypothèse nulle (Gilles et *al.* 2008). En fait, l'application de l'ANOVA à une série d'observations suppose que le chercheur puisse réunir un certain nombre des conditions dont les plus importantes sont les suivantes : les données doivent être numériques, les échantillons doivent être extraits de manière aléatoire des populations parentes et qu'ils soient indépendants les uns des autres, la normalité de la distribution de la variable dépendante doit être supposée dans la population et l'homogénéité des variances doit être vérifiée (Howell, 2017 ; Dancey et Reidy, 2016 ; Sanders et Allard, 1992).

Dans le cadre de cette étude, nous avons appliqué l'ANOVA pour tester la signification des différentes variables indépendantes retenues dans le cadre de cette étude sur la variable dépendante mise en constance.

#### **3.2.7.5. Régression multiple**

La procédure de régression multiple estime les coefficients de l'équation linéaire impliquant une ou plusieurs variables indépendantes qui estiment le mieux la valeur de la variable dépendante (Dancey et Reidy, 2016). Elle fonctionne sur le même principe que l'analyse des corrélations ; c'est-à-dire que cette analyse permet de quantifier le type (positif ou négatif) et la force du lien (valeur du r) existant entre deux ou plusieurs variables.

Pour Gilles et *al.* (2008), l'analyse de régression multiple teste l'impact d'une ou plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante. Le principe est qu'à partir du nuage de points obtenu sur la base des corrélations entre les variables incluses dans l'analyse, le logiciel statistique SPSS définit une droite résumant le mieux possible ce nuage ou la droite de meilleur ajustement : la ligne de régression.

#### **3.2.8. Interprétation des résultats**

Pour interpréter nos résultats, nous nous sommes basé sur les fréquences ayant la valeur la plus élevée et sur les principes d'interprétation de chaque instrument statistique évoqué dans cette recherche. Pour le focus group nous avons interprété nos résultats grâce aux techniques d'analyse de contenu.

### **3.2.9. Ethique de la recherche**

L'éthique humaine pendant la recherche constitue une règle d'or à laquelle aucun chercheur ne peut s'en passer. Elle consiste à consacrer la dignité humaine d'autant plus qu'elle est sacrée (Constitution de la RDC). Pour répondre à ce principe, nous avons pris soin d'arracher le consentement de nos sujets d'enquête en leur expliquant l'objet et les objectifs poursuivis par cette recherche en leur présentant, à chaque occasion, notre attestation de recherche délivrée par notre université.

En plus, dans le traitement de réponses, nous avons garanti l'anonymat à nos sujets d'enquête qui est consigné dans la partie introductive de nos questionnaires d'enquête. Enfin, nous avons pris l'engagement d'exploiter rationnellement les statistiques et les conclusions de notre étude dans la dignité ; c'est-à-dire dans le cadre de cette recherche uniquement. A cet effet, nous affirmons que nos sujets d'enquête ont été intéressés par la nature de notre thème et ont répondu librement en donnant le meilleur d'eux-mêmes.

### **3.2.10. Difficultés rencontrées**

Parmi les difficultés rencontrées, nous pouvons énumérer : l'absence de modèle de l'instrument de collecte des données, des études antérieures locales sur la formation continue des enseignants en matière des punitions scolaires, le coût financier et les conditions matérielles et environnementales pour l'accessibilité aux données de cette étude. Toutes ces difficultés ont été contournées l'une après l'autre. En commençant par la mise en place des instruments de collecte des données, nous avons réalisé des modèles dont les paramètres ou qualités métrologiques ont été suffisamment contrôlées ; c'est-à-dire, la validité et la fidélité.

Après la description de notre milieu d'étude et de sa population, il a été démontré que sa superficie est vaste. Ainsi, nous avons tenu à mettre en place un échantillon qui soit stratifié et représentatif avec une mortalité expérimentale contrôlée. Afin de couvrir l'étendue de notre aire de recherche, nous nous sommes fait aider par deux collaborateurs en utilisant des moyens de transport de bord. Pour le manque de littérature suffisante sur les punitions scolaires, nous nous sommes contenté des études menées au Canada, en Europe et en Afrique du Nord qui, d'ailleurs, ont servi de modèle ou d'inspiration.

Quant au coût de la recherche, il sied de signaler que nous avons utilisé les moyens de bord pour couvrir les charges d'exploitation, notamment la motivation de nos deux collaborateurs et des chefs d'établissement pour la facilitation à l'atteinte des objectifs de la recherche.

## CHAPITRE 4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

### 4.1. LIMINAIRES

Dans ce chapitre, nous présentons, analysons et interprétons les résultats de notre recherche. Les points de mire vont consister à exposer deux volets d'informations complémentaires et hautement importantes :

- d'abord, il va être question de présenter le tuf des enquêtes réalisées au moyen des questionnaires inspirés de la méthodologie des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) en vue de résoudre le problème éducatif majeur abordé dans cette étude. Notre souci est la mise en application et d'évaluation des modules avec des thèmes respectifs ainsi que les modes pour la mise en œuvre d'un programme de développement des compétences professionnelles des opérateurs pédagogiques qu'il importe de prioriser et d'approfondir par les précités dans le contexte d'une formation projetée pour l'application pédagogique des punitions en classe ;
- ensuite, nous passerons à rapporter les résultats des interviews effectuées dans quelques écoles primaires et secondaires de la Province Educationnelle du Kongo Central 2 pour identifier les besoins et circonscrire les différentes dimensions des acquisitions à maîtriser par le public-cible potentiel.

Pour ce faire, nous signalons que pour bien pénétrer et disséquer la problématique examinée dans cette étude, l'important est d'avoir présent à l'esprit que l'école, selon les justes propos de Lê Thành Khôi dans "L'industrie de l'enseignement" (1967), est une entreprise au sens managérial du terme.

Ainsi, à l'instar de ce qui se passe dans une entreprise en cas de besoin de formation du personnel sur le tas, la démarche de départ a toujours été d'identifier au préalable un paquet des besoins sur lesquels il faut travailler en vue de la formation continue projetée.

Cette formation est envisagée ici pour les enseignants du primaire et du secondaire au prorata de l'existence de l'écart réel constaté entre les compétences actuelles des précités et celles requises pour atteindre un résultat souhaité. De Ketele et *al.* (2007) en parlent en termes des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable susceptibles d'être comblés par une formation adéquate. Le résultat visé ici est, à la clef, de réduire ou de faire disparaître le gap entre les compétences actuelles des enseignants et celles requises pour appliquer une punition

pédagogique sur un élève en dotant ces enseignants de mécanismes à mettre en œuvre par chaque intéressé au moyen de ce qu'il importe d'incorporer dans le calendrier des activités à entreprendre.

Il est à peine besoin de préciser qu'une formation est toujours attestée par un niveau de formation ou d'études atteint suivant un modèle de programme dicté par un contexte sociopolitique donné couvrant le système éducatif qui l'a régenté. Ce modèle peut s'avérer à un moment socialement obsolète et/ou techniquement dépassé avec pour conséquence de ne plus répondre aux attentes de la profession tant pour les novices que pour les chevronnés.

A cet effet, nous avons décidé d'inscrire notre démarche dans un raisonnement énoncé, il y a belle lurette, par Raymond Macaire dans son livre "Notre beau métier" (1975). Selon cet auteur, la pédagogie se définit comme la science et l'art de l'éducation ; l'art étant, pour paraphraser Altet (1994), la connaissance relevant de l'ordre de l'intimité de la personne, la résultante d'une appropriation personnelle interne qui n'est pas communicable comme telle mais peut être influencée par la science certes mais surtout par la formation et l'expérience.

A notre humble avis, cet alliage d'art, de science et d'expérience devrait constituer la feuille de route à rechercher pour orienter la mise en œuvre d'une sanction à l'endroit d'un comportement perturbateur d'un apprenant à l'école et/ou à la maison. Leinardt (cité par Altet, 1994) insinue cela en parlant du "double agenda de l'enseignant". En effet, dans sa pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires : une fonction didactique de structuration et de gestion de contenu ainsi qu'une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe.

De ce fait, les préoccupations auxquelles les résultats que nous allons exposer ont pour finalité d'examiner, comme déjà dit ci-dessus, deux situations qui s'emboîtent reprises dans le titre de ce travail, à savoir : primo, l'identification des besoins pour orienter le projet et, secundo, la ventilation desdits besoins pour mettre sur pied une ou plusieurs session(s) de formation dans l'espace et dans le temps au regard des ressources potentielles.

## **4.2. DEFINITION DES BESOINS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION CONTINUE**

Hormis la punition qui consiste à changer, dans la salle de classe, l'emplacement d'un apprenant auteur d'un fait répréhensible, nous rappelons, une fois de plus, que nous avons observé une divergence quasi généralisée d'opinions chez les enseignants du primaire et du secondaire en matière d'application de la plupart de punitions scolaires (Bonzeke, 2021).

Cette pratique unanimement acceptée et répandue au sein de notre système éducatif nous a incité à rechercher les moyens psychopédagogiques d'augmenter la qualité des ressources humaines dont disposent les établissements de la Province Educationnelle du Kongo Central 2, afin que les autres formes de sanctions inscrites dans le règlement scolaire ne soient pas de simples marques déposées.

Une telle préoccupation a ouvert le chemin qui a guidé notre tâche d'identification et de collecte des besoins de formation collectifs voire individuels des opérateurs éducatifs de la microstructure dont l'influence sur les apprenants est susceptible d'obtenir sur eux une certaine conduite.

## **4.3. RECUEIL ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION**

Point n'est besoin de répéter que le recueil des besoins en formation est une phase cruciale dans la construction d'un plan de formation et peut-être le garant de son efficacité. Pour la présente recherche, cette étape a été réalisée au moyen d'entretiens semi-structurés dont le guide figure en annexe.

Outre les items directeurs, ce guide véhiculait les éléments ci-après : le(s) statut(s), la (les) fonctions et la (les) caractéristique (s) du public-cible potentiel. Nous comptons détailler ces données-là plus loin. Avant l'utilisation effective de la grille d'entretien, nous avons sollicité les avis de cinq experts dont deux pédagogues, deux psychologues et un linguiste, comme indiqué dans la partie méthodologique. En guise de rappel, ces avis portaient sur le fond et la forme des items qui étaient tous des questions ouvertes. Cela a permis d'éliminer les questions vagues et celles qualifiées de tendancieuses par les critiques.

La phase expérimentale de nos entretiens a été réalisée au sein de l'Ecole d'Application de l'Institut Supérieur Pédagogique de Mbanza-Ngungu. Cet Institut fait partie des établissements où œuvrent des enseignants dont certains proviennent des humanités

pédagogiques qui pullulent dans la Sous-Division de Mbanza-Ngungu 1, l'une des pourvoyeuses en enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

Il y a cinq moments qui ont marqué cette phase expérimentale : le premier était consacré au dialogue avec quelques enseignants du degré élémentaire du primaire ; ensuite pour terminer par leurs collègues du degré terminal. Nous les prenions par groupe de six. Au niveau du secondaire, cette phase était plus laborieuse car les professeurs qui ont pu échanger avec nous, au nombre de 13, étaient essentiellement ceux exerçant des fonctions administratives au sein des Départements et des Sections de l'Institut Supérieur Pédagogique de Mbanza-Ngungu.

Quand il est intervenu l'étape proprement dite de recueillir les besoins en formation, nous avons mis en application la méthode d'entretien de recherche connue sous l'appellation de *focus group* par le questionnement, lequel permet de connaître le point de vue de chaque personne présente. Convaincu que "deux têtes valent mieux qu'une", nous n'avons donc pas hésité de choisir cette technique d'investigation scientifique. Car la supériorité d'un travail de groupe pour élucider une problématique et travailler à sa résolution est attestée dans de nombreuses recherches en équipe. Pour d'autres, seul, certains problèmes peuvent être difficiles à résoudre. Bien souvent, travailler en équipe permet de trouver des solutions plus efficaces et plus rapidement possible.

C'est dire qu'en ce qui nous concerne, le *focus group* a occasionné des débats d'opinions intéressants sur un sujet de vie professionnelle autour d'un noyau des connaissances éprouvées. Et, comme on le sait, le *focus group* est une méthode d'entretien de recherche utilisée pour mener une étude qualitative exploitant un principe qui repose sur l'interrogation simultanée d'un groupe de 6 à 12 personnes en moyenne, lesquelles sont concernées par une politique de développement ou d'une intervention.

Le but de cette technique est de générer des échanges et des interactions entre les membres, afin de créer une synergie et de faire émerger des idées. Pour mettre en pratique cette technique, nous avons eu à former six groupes de discussion en raison d'un *focus group* par Sous-Division. Le nombre de participants par équipe constituée était fixé à huit.

Le début du déroulement de chaque séance était marqué par une adresse portant sur les quatre règles d'or du brainstorming pour produire de grandes idées, règles symbolisées par les lettres **CQFD** qui, selon Mbadu Khonde (2012), signifient :

- **C** barré = critique abolie ni de la part des autres ni de soi-même, tout en cherchant à créer un climat chaleureux dans le groupe;
- **Q** = faire primer la quantité des idées sur la qualité en coopérant plutôt que d'être en compétition ;
- **F** = accepter toutes les idées, en encourageant même les plus farfelues, les idées folles ;
- **D** = travailler en faveur de la démultiplication des idées, c'est-à-dire, renchérir et développer de nouvelles idées exprimées à partir des autres.

Au total, en termes de temps, nous passons entre 90 et 120 minutes d'entretien dans chaque entité, temps jugé suffisant par maints chercheurs (N'da, 2015, Corbière et Larivière, 2014 ; Borsenberger, 2014).

Après ce paragraphe sur la procédure suivie pour le recueil des besoins en formation continue, nous allons poursuivre ce premier sous point par l'examen du public-cible potentiel à inscrire à la formation continue en répondant à la question de savoir si cette formation est une activité opportune et a des raisons d'être envisagée.

#### **4.4. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC-CIBLE EN FORMATION CONTINUE**

Pour rassembler les arguments en faveur des modules de formation continue des enseignants sur l'application pédagogique des punitions en classe, nous avons estimé que les indications statistiques relatives notamment au niveau de qualification des enseignants, à leur ancienneté dans la profession et à leur lieu de travail constituent des sources d'idées très instructives. A cet effet, nous nous sommes rendu à la Direction de Statistiques Scolaires de la Province Educationnelle du Kongo Central 2 en sa qualité de Gestionnaire des Ressources Humaines et des Statistiques de cette entité administrative.

Pour rappel, ladite Province éducationnelle était desservie par une population finie de 15.086 enseignants comme indiqué dans le tableau n°1. Sa répartition était de 6.398 unités ; soit 42,4 % de membres du personnel enseignant prestant dans les écoles secondaires et de 8.688 ; soit 57,6 % dans l'enseignement primaire. Au niveau de l'échantillon de 375 sujets, ces

statistiques se confirment : 216 sur 375 sujets pour le primaire ; soit 57,6 % et 159 sur 375 sujets pour le secondaire ; soit 42,4 %.

Dans le tableau unique en paysage de la page suivante, nous représentons ces divers indicateurs de nature à justifier l'impérieuse nécessité de la formation des enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

Notre échantillon étant un échantillon randomisé, nous présumons que les indicateurs phares ci-dessous relatifs à la population finie le caractérisent tout naturellement. Les détails de l'échantillon précité exploités pour les besoins des opérations envisagées sont :

- Les Sous-divisions respectives
- les cycles d'études concernés (primaire et/ou secondaire),
- le niveau d'études des enseignants,
- leur ancienneté,
- leur sexe,
- les régimes de gestion et
- l'emplacement des établissements.

Tableau n°12. Indicateurs phares pris en compte pour légitimer la formation continue au primaire et secondaire

Variables Entités	QUALIFICATION								ANCIENNETE				REGIME DE GESTION						EMPLACEMENT				TOTAL GEN	
	D4		D6		G3		L2		-5 ans		5ans +		N.C		CONV.		P.A.		M.URB.		M.RUR.		H	F
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F		
<b>NIVEAU PRIMAIRE</b>																								
<b>MB. NG. 1</b>	78	11	981	741	0	0	0	0	61	6	998	746	131	91	809	523	119	138	463	198	596	554	1059	752
<b>MB. NG. 2</b>	91	7	937	792	0	0	0	0	38	11	990	788	168	111	752	624	108	64	507	216	521	583	1028	799
<b>SONGOLO 1</b>	121	17	1101	623	0	0	0	0	50	24	1142	646	202	79	721	654	112	94	618	401	604	239	1222	640
<b>SONGOLO 2</b>	45	25	760	443	0	0	0	0	61	30	744	438	47	15	630	419	128	34	308	102	497	366	805	468
<b>LUOZI 1</b>	69	13	748	490	0	0	0	0	20	39	797	464	109	79	972	112	29	19	420	101	398	401	818	502
<b>LUOZI 2</b>	80	13	344	156	0	0	0	0	11	4	413	167	20	11	404	160	0	0	0	0	424	171	424	171
<b>Total</b>	484	86	4871	3245	0	0	0	0	241	114	5084	3249	677	386	4288	2492	496	349	2316	1018	3040	2314	5356	3332
<b>Total Primaire.</b>	<b>570</b>		<b>8116</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>355</b>		<b>8333</b>		<b>1063</b>		<b>6780</b>		<b>845</b>		<b>3334</b>		<b>5354</b>		<b>8688</b>	
<b>NIVEAU SECONDAIRE</b>																								
<b>MB. NG. 1</b>	0	0	433	181	411	76	210	29	62	17	992	269	188	69	578	190	288	27	411	98	643	188	1054	286
<b>MB. NG. 2</b>	0	0	1062	103	302	81	188	9	44	13	1508	180	176	34	1148	138	228	21	523	112	1029	81	1552	193
<b>SONGOLO 1</b>	0	0	519	105	252	60	219	45	49	20	941	190	202	48	554	131	234	31	445	179	545	31	990	210
<b>SONGOLO 2</b>	0	0	278	45	173	15	63	0	29	8	485	52	31	8	373	41	110	11	151	43	363	17	514	60
<b>LUOZI 1</b>	0	0	402	110	208	70	102	7	23	6	689	181	70	13	628	170	14	4	240	78	472	109	712	187
<b>LUOZI 2</b>	0	0	472	50	99	2	17	0	9	0	579	52	7	0	581	52	0	0	0	0	588	52	588	52
<b>Total</b>	0	0	3166	594	1445	304	799	90	216	64	5194	924	674	172	3862	722	874	874	1770	510	3640	478	5410	988
<b>Total Second.</b>	<b>0</b>		<b>3760</b>		<b>1749</b>		<b>889</b>		<b>280</b>		<b>6118</b>		<b>846</b>		<b>4584</b>		<b>1770</b>		<b>2280</b>		<b>4118</b>		<b>6398</b>	
<b>Total Général</b>	<b>570</b>		<b>11876</b>		<b>1749</b>		<b>889</b>		<b>635</b>		<b>14451</b>		<b>1909</b>		<b>11364</b>		<b>2615</b>		<b>5614</b>		<b>9472</b>		<b>15086</b>	

Source : Province Educationnelle du Kongo Central 2 pour l'année 2021 - 2022

Légende : MB.NG. 1 et 2 = Mbanza Ngungu 1 et 2 ; D4= Diplôme de 4 ans de l'école des moniteurs ; D6= Diplômé de 6 ans des humanités Pédagogiques ; G3 : détenteur d'un diplôme de Graduat ; L2 = Licencié de l'ESU ; H= Homme ; F= Femme ; NC= Réseau Non conventionné ; CONV= Réseau Conventionné ; P.A. = Réseau privé Agréé ; M.URB. = Milieu Urbain ; M.RUR. = Milieu Rural.

De l'examen de ce tableau n°12, en paysage dont nous analysons en profondeur quelques segments plus bas, il ressort que la Province Educationnelle de Kongo Central 2 bénéficie, comme déjà dit précédemment, de services d'un corps enseignant de 15.086 unités. Le cycle primaire, à lui seul, utilise 8.688 éléments, ce qui représente 57,6 % de l'ensemble-parent ; le niveau secondaire est desservi par 6.398 professeurs, soit 42,4 % unités de l'ensemble précité.

En nous servant de ce même tableau n°12 en paysage, extrayons-en un premier d'indicateurs intrinsèques qui constituent l'ADN des chevaliers de la craie des cycles primaire et secondaire en exercice à travers la Province Educationnelle de Kongo Central 2 :

**Tableau n°13. Qualifications et cycles d'enseignement du personnel sous analyse**

Cycles \ Qualifications	D4		D6		G3		L2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Primaire	570	3,8	8116	53,8	0	0	0	0	8688	57,6
Secondaire	0	0	3760	24,9	1749	11,6	889	5,9	6398	42,4
Total	570	3,8	11	78,7	1749	11,6	889	5,9	15086	100
Effectifs / Echantillon	14	3,8	295	78,7	44	11,6	22	5,9	375	100

L'examen du tableau n°13 ci-dessus, nous permet de constater que la Province Educationnelle de Kongo Central 2 utilise un corps enseignant dont l'univers global (niveau des écoles primaires et secondaires) comprend des D4, des D6, des G3 et des L2.

Les D4 sont recensés uniquement au niveau des écoles primaires ; ils sont au nombre de 570 sur 15086 soit 3,8 %, un pourcentage, certes dérisoire, mais non négligeable et surtout discutable en termes de compétences professionnelles de ces maîtres formés dans les anciennes écoles des moniteurs (quatre ans après l'école primaire) et dans les cycles courts pédagogiques (un an immédiatement après le cycle moyen des humanités).

Les programmes proposés dans ces établissements ne fournissent pas aux futurs enseignants une formation intellectuelle poussée. Ces 'normaliens' que le législateur entend faire disparaître progressivement dans le temps, à l'instar des diplômés des anciennes écoles d'apprentissage pédagogique, EAP en sigle, suivent des programmes qui les condamnent à ne connaître que les matières inscrites aux classes de l'école primaire, ce qui a fait dire à l'ancien formateur des formateurs dans les cycles courts pédagogiques, le professeur Mbadu Khonde

(1976), que ces écoles normales primaires apparaissent comme de simples écoles primaires ‘‘approfondies’’. Les leçons de psychologie appliquée à l’éducation se limitent généralement à une banale vulgarisation tandis que celles de pédagogie et de méthodologie ne bénéficient souvent d’aucun développement théorique solide.

Par contre, toute la formation psychopédagogique et didactique des futurs maîtres, poursuit Mbadu Khonde (1976), se ramène à une série de recettes et de ‘‘trucs’’ que l’auteur désigne par les termes de r c tologie et d’imitation-copie, différente de l’imitation-création. Parler de myopie intellectuelle et d’une stérilisante étroitesse d’esprit pour ces D4 n’est pas une chimère. Ainsi, envisager ou entreprendre une formation continue sur le tas en leur faveur, particulièrement dans le domaine délicat d’application pédagogique des punitions en classe est un souci noble.

S’agissant des D6, il y a lieu de noter qu’ils sont répertoriés tant au cycle primaire où ils sont au nombre de 8.116 ; soit 53,8 % qu’au niveau des écoles secondaires où ils pullulent encore car, approximativement, au regard des statistiques, 2 à 3 professeurs du secondaire sur dix ne sont que porteurs du titre scolaire de D6 (3.760 ; soit 24,9 %).

Manifestement, ces 3.760 enseignants D6  ouvrant dans les écoles primaires et secondaires de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 ne sont pas à leur place. En effet, comme l’écrit le Directeur-Chef de Service des Programmes Scolaires et Matériel Didactique (2005) de l’EPST, l’enseignement secondaire, précisément dans la section pédagogique, qui devait former des enseignants qualifiés pour le cycle primaire, développe malheureusement un enseignement par contenus-matières aussi diversifiés, massifs qu’éparpillés, favorisant principalement le psittacisme caractérisé par très peu d’opportunités de transfert et d’assimilation.

Pour preuve, il convient de noter en passant que c’est dans la classe de 4<sup> me</sup> année pédagogique qu’il est abordé, de manière lapidaire, le sujet de la discipline à l’ cole , sujet développé devant des élèves âgés de 15 ans pour ceux dits ‘‘  l’heure’’ et de 16-17 ans pour ceux dits ‘‘ en retard scolaire’’, étant entendu que l’enseignement dispensé passe en revue les unités didactiques ci-après : « notion, facteurs, doctrines, types, moyens, agents » (Programme national de formation psychopédagogique, 2005 »).

En plus, cette section qui devrait être la pépinière de l'excellence, a été considéré jusqu'à ce jour comme une section éponge, un lieu où quiconque n'a pas la possibilité de s'inscrire dans d'autres filières ou à un niveau intellectuel assez bas peut aller sans difficulté aucune.

Dans une recherche menée par Delvaux et Bruyneel (1971), présentée la même année sous forme d'un article dans la revue "Apprentissage" de la Faculté des Sciences Psychologiques et Pédagogiques de l'Université de Kinshasa par Bruyneel (1971), il a été magistralement démontré dans chacun de ces documents que les humanités pédagogiques qui ont reçu une double mission, entendez assurer une formation professionnelle (former des candidats enseignants pour les écoles primaires) et les préparer, par une formation générale, à la poursuite des études supérieures ou universitaires, n'atteignent aucun de ces objectifs.

La dernière catégorie d'enseignants rencontrés dans la Province Educationnelle de Kongo Central 2 concerne les G3 (1.749 sur 15.086 ; soit 11,6 %) et les L2 (889 sur 15.086 ; 5,9 %). Eux, du moins, remplissent la condition de qualification qui est de mise pour prester dans l'enseignement secondaire. Toutefois, la situation n'est pas pour autant totalement rose car les sous-qualifiés pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur et universitaire congolais sont légion : plusieurs de ces enseignants sont des adeptes de la vision erronée selon laquelle n'importe qui peut devenir enseignant pourvu qu'il en soit apte physiquement. C'est d'ailleurs cela qui justifie l'obligation, depuis trois décennies environ, de suivre tout ou une partie de programme de pédagogie universitaire comme aspect important d'une formation générale pour les futurs docteurs qui se destinent non seulement à la recherche mais surtout à l'enseignement.

Enfin, last but not least, un autre indicateur consigné dans le tableau n°12 en paysage et qui a aussi attiré notre attention est la variable "Emplacement des écoles" (milieu urbain ou milieu rural) où prestent les enseignants. En chiffre, pour le primaire, 5.354 sur 8.688 enseignants soit 61,6 % vivent en zone rurale et 3.334 sur 8.688 instituteurs soit 38,4 % en milieu urbain. Pour le secondaire, 4.118 sur 6.398 professeurs soit 64,4 % restent en zone rurale tandis que 2.280 sur 6.398 soit 35,6 % vivent en milieu urbain.

Comme l'on sait le voir, dans un cas comme dans l'autre, les deux tiers des enseignants du primaire et du secondaire à travers la Province Educationnelle de Kongo Central 2 travaillent dans des établissements situés en milieu rural. Et nul n'ignore que dans ces endroits situés loin des centres urbains, les moyens de perfectionnement pédagogique et culturel, hormis peut-être la Radio et la Télévision, sont régis par un dénuement criant qui exposent les enseignants à une sorte d'analphabétisme de retour. Cela est une raison valable justifiant, pour les enseignants, la formation continue, particulièrement en matière d'application pédagogique des punitions en classe et de leadership dans la pratique de la gestion de classe.

Il convient de noter qu'en dépit de données susceptibles de nous édifier davantage, nous ne nous sommes pas attardé sur l'ancienneté, le sexe et le régime de gestion des écoles pour deux raisons majeurs qui sont : primo, les différentes dimensions des indicateurs inhérents à chacune de ces trois variables n'étaient pas recensées lors des enquêtes dans les six sous-divisions ; secundo, les participants au focus group soutenaient que cette recherche devait rester dans la perspective d'une pédagogie de la réussite pour tous les enseignants.

Un cadre du réseau privé agréé argumentait pour sa part qu'en matière de formation continue, il est de bonne politique d'éviter de glisser dans une sorte de pédagogie différenciée qui frise un manichéisme tendancieux, ouvrant ainsi les portes aux rivalités et au mouvement régressif des idées qui traversent parfois l'ensemble des sciences humaines. Une session de formation devrait être davantage un temps d'union ou d'unité qu'une opportunité de critiquer ou de dénoncer ceux qui sont dans la différence. Améliorer le progrès et la qualité du système éducatif congolais est un objectif éminemment noble que la recherche doit donc privilégier.

Toutes les réalités que nous venons de mettre en exergue, du reste issues de toutes les données recueillies, démontrent à suffisance qu'il existe, dans toute la Province Educationnelle de Kongo Central 2, des besoins en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe et qu'il est d'une importance capitale les satisfaire.

Dans les paragraphes qui vont suivre et que nous considérons constituer la partie principale exposant les résultats de cette étude, nous allons passer en revue, notamment, les périodes d'organisation de session de formation, les modules avec leurs thèmes respectifs et les modes fondamentaux majoritairement choisis et donc hautement priorisés par les enseignants qui souhaitent ardemment les voir être le tuf de leur formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

#### 4.5. PRESENTATION ET ANALYSES GLOBALES DES RESULTATS

Les outils statistiques mis à contribution dans cette partie de notre travail pour vérifier un certain nombre d'hypothèses sont : le pourcentage, la corrélation de Bravais Pearson, le calcul de la moyenne, d'écart-type, l'analyse de variance et la régression multiple.

##### 4.5.1. Modules de la formation continue sur les punitions

Pour vérifier les modules souhaités pouvant générer les thèmes de formation continue ou les indicateurs d'observation, nous présentons les données récoltées dans le tableau des fréquences n°14 ci-dessus :

**Tableau n°14. Modules de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Modules	Pas d'accord		D'accord		Total	
	f	%	f	%	f	%
Ethique	584	31	1291	68	1875	100
Psychologie	896	34	1728	66	2624	100
Législation	4783	52	4362	48	9145	100
Administration	1597	30	3652	70	5249	100
Relations	1544	59	1081	41	2625	100

L'analyse des réponses multiples reprises dans le tableau n°14 montre, en ordre décroissant, le poids de chaque module de formation continue souhaité dans le cadre de cette étude. Le module ayant trait à l' «Administration scolaire » a un poids exprimé à 70 %, l'« Ethique et déontologie professionnelle » : 68 %, la « Psychologie du développement humain à l'âge scolaire » : 66 %, la « Législation scolaire » : 48 % et le thème « Relations psychopédagogiques » : 41 %.

Les entretiens dans les groupes focalisés renseignent que les sujets d'enquête présentent des lacunes en ce qui concerne la différence entre une sanction disciplinaire et une punition en classe et la compétence d'application. Il en est de même au sujet de l'éthique qui renseigne le bien à faire et le mal à éviter sur l'application pédagogique des punitions en classe dont le monnayage des punitions en classe par exemple. Pour la psychologie à l'âge scolaire, la tendance est de considérer l'enfant comme un adulte en miniature.

Concernant les aspects de la législation, les entretiens ont révélé que ces enseignants se considèrent comme des hors la loi et ignorent, pour la plupart, l'évolution de l'arsenal

juridique sur la protection de l'enfant en RDC. Enfin, pour les relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant, ces enseignants ne trouvent pas très préoccupant.

#### 4.5.2. Présentation des thèmes par module de formation continue

Pour rappel, nous avons cinq modules suivants : l'éthique, la psychologie, la législation, l'administration et les relations psychopédagogiques. Nos analyses porteront sur l'un après l'autre.

##### 4.5.2.1. *Ethique et déontologie professionnelle*

Par rapport au module d'éthique et déontologie professionnelle de l'enseignant, les résultats de notre enquête sont consignés dans le tableau n°15 ci-dessous :

**Tableau n°15. Thèmes sur l'éthique et déontologie professionnelle (n = 375 ou 100 %)**

Thèmes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Sens de retenue	109	29	266	71
Capacité de s'adapter	156	42	219	58
Prévoyance et amour	97	26	278	74
Sens de l'humanisme	102	27	273	73
Esprit de justice	120	32	255	68

L'analyse des données consignées dans le tableau n°15 renseignent que les sujets d'enquête ont donné leurs avis favorables sur les cinq thèmes de formation continue proposés dans le cadre de cette recherche. En ordre décroissant, le thème de formation continue sur la « Prévoyance et l'amour envers l'enfant » occupe 74 %. Il est suivi des thèmes sur le « Sens de l'humanisme » qui a 73 %, le « Sens de retenue » avec 71 %, l' « Esprit de justice » a 68 % et la « Capacité de s'adapter aux situations » qui a 58 %.

Les entretiens dans les focus groupes ont montré qu'il y a demande de formation continue sur la « prévoyance et l'amour » envers l'apprenant. Le principe selon lequel il faut toujours avertir avant de punir échappe à ces enseignants surtout qu'ils considèrent ces apprenants comme des adultes en miniature. La demande est encore axée sur « Le sens de l'humanisme », car ils considèrent la punition en classe comme une revanche au comportement reprochable affiché par l'enfant au point que le sort de ce dernier ne l'intéresse plus.

##### 4.5.2.2. *Psychologie du développement humain à l'âge scolaire*

Parmi les thèmes de formation continue retenus, nous avons : le comportement et âge, le comportement et milieu, le comportement n'est pas mûr à l'enfance, l'enfant est un être en construction, l'esprit de négativité caractérise l'enfant, l'enfant est un être vulnérable et l'enfant apprend par essai et erreur. Les statistiques en termes de fréquences liées à chacun des thèmes sont reprises dans le tableau n°16 ci-dessous :

**Tableau n°16. Thèmes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Thèmes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Comportement et âge	131	35	244	65
Comportement et milieu	91	24	284	76
Comportement pas mûr	145	39	229	61
Etre en construction	75	2	300	98
Esprit de négativité	175	47	200	53
Etre vulnérable	141	38	234	62
Apprentissage par essai et erreur	138	37	237	63

Après exploitation des données consignées dans le tableau n°16 ci-dessus, l'analyse statistique démontre que les sept thèmes proposés ont été acceptés par nos sujets d'enquête. En ordre décroissant, les besoins en formation continue se présentent de la manière suivante : le thème de formation continue sur l'« Enfant un être en construction (98 %), le comportement et le milieu influencent le comportement (76 %), le comportement est fonction d'âge chronométrique et mental de l'enfant (65 %), l'apprentissage se fait par essai et erreur chez l'enfant (63 %), l'enfant est un être vulnérable (62 %), le comportement n'est pas mûr à l'enfance (61 %) et l'esprit de négativité caractérise l'enfant (53 %).

#### **4.5.2.3. Législation scolaire**

Pour le module en rapport avec la législation scolaire, les 22 thèmes proposés sont les suivants : le harcèlement et la discrimination, la punition pour son propre compte ou son propre intérêt, les propos humiliants et les injures, l'exposition de vie privée, le monnayage des punitions, la punition doit être proportionnelle et sensible, les punitions corporelles et collectives sont interdites, les punitions mal ajustées sont interdites, la punition doit tenir compte de la prévalence des intérêts de l'enfant, le respect de droit de la défense, le principe d'individualité de la faute, le principe d'équité ou d'égalité, les violences sexuelles et attentats à la pudeur, le respect de la dignité et de la vie privée de l'enfant, le respect de principe de prévoyance avant de punir, les violences physiques et verbales, les exclusions temporaires et

définitives, la mise en quarantaine, la confiscation ou la destruction de bien de l'enfant, le port de symbole distinctif, la réduction de notes obtenues comme punition et le recul devant un comportement répréhensible. Les pourcentages y afférents sont consignés dans le tableau n°17 :

**Tableau n°17. Thèmes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Thèmes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Harcèlement et discrimination	210	56	165	44
Punir pour son propre compte	172	46	203	54
Propos humiliants et injures	240	64	135	36
Exposition de vie privée	286	76	89	24
Monnayage des punitions	267	71	108	29
Punition proportionnelle et sensible	241	64	134	36
Punition corporelle et collective	94	25	281	75
Punition mal ajustée	103	27	272	73
Prévalence des intérêts des élèves	162	43	213	57
Respect de droit de la défense	84	22	291	78
Principe d'individualité de la faute	81	22	294	78
Principe d'équité ou d'égalité	81	22	294	78
Violence sexuelle et attentat	156	42	219	58
Respect de la dignité et vie privée	89	24	286	76
Respect de principe de prévoyance	66	18	309	82
Violence physique et verbale	204	54	171	46
Exclusion temporaire et définitive	149	40	226	60
Mise en quarantaine	248	66	127	34
Confiscation ou destruction de bien	261	70	114	30
Port de symbole distinctif	213	57	162	43
Réduction de cote comme punition	261	70	114	30
Recul devant un comportement mal	219	58	156	42

L'examen du tableau n°17 montre les avis exprimés par nos sujets d'enquête sur les thèmes de formation continue en rapport avec le module ayant trait à la « Législation scolaire ». En ordre décroissant, les besoins exprimant le poids de chaque module se présentent de la manière suivante : le principe de prévoyance avant de punir (82 %), le principe d'individualité de la faute, le respect du droit de la défense et le principe d'équité ou d'égalité sont en ex-aequo avec (78 %), le respect de la dignité et vie privée de l'enfant (76 %), les punitions corporelles et collectives (75 %), les punitions mal ajustées (73 %), les exclusions temporaires et définitives (60 %), les violences sexuelles et attentat à la pudeur (58 %), la prévalence des intérêts des enfants (57 %), la punition pour son propre intérêt (54 %), les violences physiques et verbales (46 %), le harcèlement et la discrimination (44 %), le port de symbole distinctif (43 %), le recul devant un comportement répréhensible (42 %), les punitions proportionnelles et sensibles (36

%), la confiscation ou destruction de bien de l'enfant est en ex-aequo avec la réduction des cotes comme punition (30 %), le monnayage des punitions (29 %) et l'exposition de vie privée de l'enfant (24 %).

#### **4.5.2.4. Administration scolaire**

En guise de rappel, les thèmes retenus pour le module d'administration scolaire sont les suivants : la punition et la sanction sont deux faits nettement différents.

La punition :

- vise les symptômes,
- coïncide à la norme,
- doit revêtir le consentement de l'enfant,
- est immédiate,
- a un temps de prescription,
- doit viser le comportement d'approche,
- vise la performance et la correction,
- est appliquée par l'enseignant.

Tandis que la sanction :

- est basée sur les textes administratifs,
- est préventive et vise les causes,
- est de la compétence de la direction scolaire.

Les statistiques exploitées sont consignées dans le tableau n°18 :

**Tableau n°18. Thèmes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Thèmes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Punition et sanction différent	134	36	241	64
Punition vise les symptômes	190	51	185	49
Punition coïncide à la norme	96	26	279	74
Punition avec le consentement	160	43	215	57
Punition est immédiate	98	26	277	74
Punition a un tems de prescription	65	17	310	83
Punition vise l'approche	96	26	279	74
Punition vise la performance	70	19	305	81
Punition, c'est l'enseignant	129	34	246	66
Sanction est basée sur les textes	90	24	285	76
Sanction est préventive	81	22	294	78
Sanction vise les causes	61	16	314	84
Sanction, c'est la direction	219	82	156	18
Sanction/punition : direction	108	29	267	71

Par rapport au module d'Administration scolaire, il ressort de l'analyse du tableau n°18 que les sujets d'enquête ont exprimé leurs besoins en formation continue sur les thèmes dont l'ordre d'importance se présente de la manière ci-après : la sanction vise les causes (84 %), la punition a un temps de prescription (83 %), la punition vise la performance (81 %), la sanction est préventive (78 %), la sanction est basée sur les textes administratifs (76 %), la punition vise le comportement d'approche (74 %), la direction scolaire sanctionne et punit (71 %), l'enseignant punit et ne sanctionne pas (66 %), la punition diffère de la sanction (64 %), la punition s'applique avec le consentement de l'enfant (57 %), la punition vise les symptômes (49 %) et la sanction ne relève que de la compétence de la direction scolaire (18 %).

#### **4.5.2.5. Relations psychopédagogiques**

Parmi les thèmes sélectionnés pour le module de relations psychopédagogiques, nous avons : la rupture de collaboration, le taux de déperdition élevé, le blocage de processus mental, la réduction de l'autorité de l'enseignant, le retrait, rancœur et agressivité, la modification de l'image de soi de l'élève et la modification de la perception sociale de l'élève. Les données statistiques sont consignées dans le tableau n°19 ci-dessous :

**Tableau n°19. Thèmes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Thèmes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Rupture de collaboration	248	66	127	34
Taux de déperdition élevé	240	64	135	36
Blocage de processus mental	240	64	135	36
Autorité d'enseignant réduite	228	61	147	39
Retrait, rancœur et agressivité	267	71	108	29
Image de soi d'élève modifiée	228	61	147	39
Perception sociale modifiée	219	58	156	42

L'observation du tableau n°19 ayant trait aux besoins des thèmes de formation continue liés au module : « Relations psychopédagogiques en cas de punition scolaire mal ajustée » se présente en ordre décroissant de la manière suivante : la modification de la perception sociale chez l'enfant (42 %), la réduction de l'autorité de l'enseignant fait ex-aequo avec le thème de modification de l'image de soi chez l'enfant (39 %), il en va de même avec les thèmes : l'augmentation du taux de déperdition et le blocage du processus mental (36 %), le risque de rupture de collaboration entre l'enseignant et l'enfant (34 %) et enfin, les thèmes sur le retrait, le rancœur, la revanche et l'agressivité (29 %).

#### 4.5.3. Présentation des corrélations des modules et thèmes de formation continue

Dans cette partie de nos analyses, notre objectif est d'établir la relation qui existe entre les différents modules et thèmes de formation continue proposés dans le cadre de cette étude. Ainsi, nous présentons dans les tableaux ci-dessous les coefficients de corrélation de Bravais Pearson (cité par Bura Pulunyo, 2016). Il y a lieu de signaler que le choix de ce test paramétrique se justifie par le fait que les distributions des résultats de la présente étude se présentent sous la forme d'une courbe normale.

##### 4.5.3.1. Corrélations inter modules de formation continue

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°20 ci-dessous :

**Tableau n°20. Corrélations inter modules de formation continue**

Modules	1	2	3	4	5
Ethique et déontologie (1)	1				
Psychologie du développement (2)	0,40**	1			
Législation scolaire (3)	0,06**	0,02**	1		
Administration scolaire (4)	0,06**	0,17**	0,04**	1	
Relations psychopédagogiques (5)	0,01**	0,61**	0,07**	0,12**	1

Significatif à \* $p < 0,05$  et \*\* $p < 0,001$

L'analyse du tableau n°20 ci-dessus montre que tous les coefficients de corrélation entre les modules sont positifs et ne s'écartent pas trop de la matrice de diagonalisation. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les différents modules sélectionnés ont un contenu qui interfère. Toujours est-il qu'il existe des fortes relations entre des modules : la psychologie de développement humain et les relations psychopédagogiques ( $r = 0,61$ ), entre l'éthique et déontologie professionnelle et la psychologie de développement humain ( $r = 0,40$ ).

#### 4.5.3.2. Corrélations inter- thèmes de formation continue

##### a) *Ethique et déontologie professionnelle*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°21 ci-dessous :

**Tableau n°21. Coefficients de corrélation**

Thèmes	1	2	3	4	5
Sens de retenu (1)	1				
Capacité de s'adapter (2)	0,22**	1			
Prévoyance et amour (3)	0,07**	0,21**	1		
Sens de l'humanisme (4)	0,13**	0,26**	0,40**	1	
Esprit de justice (5)	0,08**	0,25**	0,39**	0,30*	1

*Significatif à \* $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$*

Il ressort de l'analyse de ce tableau n°21 que tous les indices de corrélation ont la valeur positive ( $p < 0,01$ ). Par conséquent, nous affirmons l'hypothèse selon laquelle l'inter-corrélation entre les thèmes retenus pour le module d'éthique et déontologie professionnelle sont cohérents entre eux. Cependant, des corrélations suffisantes existent entre le module ayant trait à la prévoyance et amour et le sens de l'humanisme ( $r = 0,39$ ) et entre le sens de l'humanisme et l'esprit de justice ( $r = 0,30$ ).

A cet effet, le module d'éthique et déontologie des enseignants avec les cinq thèmes peut servir de thème de formation continue en faveur des enseignants de la Province éducationnelle de Kongo central 2, afin de punir adéquatement les élèves récalcitrants en classe.

b) *Psychologie du développement humain à l'âge scolaire*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°22 ci-dessous :

**Tableau n°22. Coefficients de corrélation**

Thèmes	1	2	3	4	5	6	7
Comportement et âge (1)	1						
Comportement et milieu (2)	0,28**	1					
Comportement pas mûr (3)	0,01**	0,06**	1				
Etre en construction (4)	0,19**	0,11**	0,04**	1			
Esprit de négativité (5)	0,01**	0,05**	0,18**	0,02**	1		
Etre vulnérable (6)	0,21**	0,13**	0,18**	0,17**	0,16**	1	
Apprentissage par essai (7)	0,05**	0,17**	0,10**	0,11**	0,17**	0,23*	1

*Significatif à \* $p < 0,05$  et \*\* $p < 0,01$*

L'analyse du tableau n°22 ci-dessus montre qu'il existe des corrélations positives entre les sept thèmes retenus pour le module de psychologie du développement humain à l'âge scolaire. Tous les indices de corrélation inter thèmes sont positifs à  $p < 0,01$ .

Par conséquent, nous pouvons soutenir que ces thèmes constituent le contenu indiqué pour une formation continue en psychologie de développement humain à l'âge scolaire en punition pédagogique des élèves récalcitrants en classe. Il sied de souligner que la corrélation est plus dominante entre l'âge et l'influence du comportement par rapport au milieu ( $r = 0,28$ ) et l'apprentissage par essais et erreur et la vulnérabilité de l'apprenant à l'âge scolaire ( $r = 0,23$ ).

c) *Législation scolaire*

Tableau n°23. Coefficients de corrélation

Thèmes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	1																					
2	0,08**	1																				
3	0,45**	0,11**	1																			
4	0,24**	0,18**	0,37**	1																		
5	0,31**	0,22**	0,34**	0,42**	1																	
6	0,22**	0,32**	0,31**	0,34**	0,43**	1																
7	0,03**	0,15**	<b>-0,04</b>	0,15**	0,12**	0,20**	1															
8	0,27**	0,07**	0,27**	0,11**	0,14**	0,10**	0,10**	1														
9	<b>-0,07</b>	0,21**	0,03**	0,26**	0,09**	0,15**	0,18**	<b>-0,02</b>	1													
10	0,09**	0,16**	0,05**	0,04**	0,00	0,07**	0,18**	0,15**	0,16**	1												
11	0,06**	0,06**	0,04**	0,14**	<b>-0,03</b>	0,09**	0,12**	0,16**	0,15**	0,28**	1											
12	0,11**	<b>-0,05</b>	0,09**	<b>-0,04</b>	0,06**	<b>-0,04</b>	0,02**	0,04**	<b>-0,01</b>	0,14**	<b>-0,01</b>	1										
13	0,36**	0,10**	0,35**	0,20**	0,21**	0,26**	0,02**	0,12**	0,08**	0,10**	0,19**	<b>-0,01</b>	1									
14	0,14**	0,11**	0,14**	0,02**	0,02**	0,02**	0,04**	0,18**	0,06**	0,27**	0,26**	0,13**	0,16**	1								
15	0,07**	<b>-0,05</b>	<b>-0,01</b>	0,00	<b>-0,01</b>	<b>-0,02</b>	0,10**	0,21**	0,07**	0,24**	0,24**	0,05**	<b>-0,03</b>	0,26**	1							
16	0,24**	0,27**	0,33**	0,36**	0,41**	0,32**	0,09**	0,13**	0,19**	0,13**	0,17**	<b>-0,06</b>	0,40**	0,02**	0,02**	1						
17	0,14**	0,11**	0,07	0,05**	0,13**	0,19**	0,09**	0,16**	0,07**	0,11**	0,12**	0,02**	0,09**	0,13**	0,17**	0,12**	1					
18	0,11**	0,12**	0,24**	0,26**	0,25**	0,21**	0,05**	0,08**	0,17**	0,06**	0,03**	<b>-0,02</b>	0,22**	0,10**	0,11**	0,35**	0,27**	1				
19	0,12**	0,20**	0,26**	0,30**	0,31**	0,28**	0,11**	0,12**	0,25**	0,18**	0,06**	0,00	0,21**	0,06**	0,08**	0,41**	0,23**	0,36**	1			
20	0,09**	0,12**	0,14**	0,09**	0,15**	0,22**	0,18**	0,04**	0,16**	0,14**	0,12**	<b>-0,03</b>	0,21**	0,11**	0,18**	0,14**	0,22**	0,21**	0,18**	1		
21	0,18**	0,09**	0,33**	0,34**	0,37**	0,27**	0,09**	0,10**	0,10**	0,10**	0,04**	0,01	0,23**	0,04**	0,11**	0,33**	0,17**	0,31**	0,41**	0,25**	1	
22	0,09**	0,10**	0,21**	0,21**	0,19**	0,19**	0,00	<b>-0,02</b>	0,18**	0,07**	0,05**	<b>-0,03</b>	0,20**	0,06**	0,06**	0,18**	0,09**	0,19**	0,29**	0,23**	0,25**	1

Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\* $p < 0,01$ 

L'analyse du tableau n°23 a révélé que les indices de corrélation entre les thèmes de formation contenue retenus pour le module « Législation scolaire » sont positifs (\*\* $p < 0,01$ ) ; sauf pour le thème n°7 qui corrèle négativement avec le thème 3, (\*\* $p > 0,01$ ). Il en est de même entre le thème 9, 1 et 8. Le thème 11 corrèle négativement avec le thème 5. Il en est de même avec le thème 12 et les thèmes 2, 4, 6, 9 et 11. Pour le thème 13, la corrélation est négative avec le thème 12. Le thème 15 présente une corrélation négative avec les thèmes 2, 3, 5, 6 et 13. Le thème 18 corrèle négativement avec 12. Le thème 20 avec le thème 12. Le thème 22 avec les thèmes 8 et 12. Ceci revient à dire que la formation continue peut tenir compte d'un thème et s'en passer de l'autre avec lequel la corrélation est négative.

d) *Administration scolaire*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°24 ci-dessous :

**Tableau n°24. Coefficients de corrélation**

Thèmes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	0,13**	1												
3	0,24**	0,12**	1											
4	0,09**	0,30**	0,17**	1										
5	0,12**	0,07**	0,18**	0,14**	1									
6	0,12**	-0,03	0,17**	0,02**	0,19**	1								
7	0,16**	0,20**	0,20**	0,22**	0,16**	0,21**	1							
8	0,10**	0,12**	0,09**	0,08**	0,13**	0,22**	0,21**	1						
9	0,05**	0,12**	0,08**	0,16**	0,18**	0,12**	0,18**	0,21**	1					
10	0,17**	0,13**	0,15**	0,14**	0,13**	0,14**	0,32**	0,15**	0,24**	1				
11	0,07**	0,15**	0,04**	0,12**	0,05**	0,05**	0,12**	0,07**	0,09**	0,16**	1			
12	0,18**	0,07**	0,24**	0,07**	0,15**	0,08**	0,12**	0,26**	0,16**	0,19**	0,11**	1		
13	0,09**	0,19**	0,03**	0,09**	-0,02	0,06**	0,08**	0,11**	0,07**	-0,00	0,09**	0,10**	1	
14	0,13**	0,16**	0,20**	0,09**	0,09**	0,01	0,17**	0,17**	0,11**	0,22**	0,06**	0,25**	0,11**	1

*Significatif à \* $p < 0,05$  et \*\* $p < 0,01$*

L'analyse des résultats consignés dans le tableau n°24 montre que les indices de corrélation entre les thèmes de formation continue dans le module « Administration scolaire » sont positifs (\*\* $p > 0,01$ ) ; sauf pour le thème 6 avec 2 et 13 avec 10. L'interprétation que nous pouvons donner à cette situation est qu'un thème peut être donné, sans tenir compte de l'autre.

e) *Relations psychopédagogiques*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°25 ci-dessous :

**Tableau n°25. Coefficients de corrélation**

Thèmes	1	2	3	4	5	6	7
Rupture de collaboration (1)	1						
Taux de déperdition élevé (2)	0,27**	1					
Blocage de processus mental (3)	0,41**	0,48**	1				
Autorité d'enseignant réduite (4)	0,33**	0,48**	0,46**	1			
Retrait, rancœur et agressivité (5)	0,35**	0,42**	0,42**	0,52**	1		
Image de soi d'élève modifiée (6)	0,13**	0,17**	0,18**	0,27**	0,31**	1	
Perception sociale modifiée (7)	0,20**	0,14**	0,20**	0,22**	0,24**	0,46**	1

*Significatif à \* $p < 0,05$  et \*\* $p < 0,01$*

L'analyse du tableau n°25 ci-dessus indique qu'il existe des corrélations positives entre les thèmes proposés pour le module ayant trait aux relations psychopédagogiques (\*\* $p < 0,01$ ). Il convient d'épingler la forte corrélation entre l'autorité de l'enseignant et la

théorie de 4R et A ( $r = 0,52$ ). Il y aussi le blocage de processus mental et la rupture de collaboration ( $r = 0,41$ ), entre le blocage de processus mental et le taux de la déperdition ( $r = 0,48$ ), entre le taux de déperdition et la réduction de l'autorité de l'enseignant ( $r = 0$ .) Par conséquent, nous pouvons affirmer que les sept thèmes proposés pour la formation continue sont mieux indiqués pour ce module.

#### 4.5.4. Présentation des moyennes, écart-types et variances des thèmes et modules de formation

Pour déterminer l'intensité et la direction de l'attitude globale des sujets d'enquête vis-à-vis des modules et des thèmes de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe, nous avons utilisé au départ une échelle à quatre degrés que nous avons rendu dichotomique en regroupant l'assertion « pas d'accord » avec « pas tout à fait d'accord » d'une part et d'autre part « d'accord » avec « tout à fait d'accord ». Dans cette échelle, chaque chiffre indique un degré et exprime une attitude. Schématiquement, la situation se présente dans le tableau n°26 de la manière suivante :

**Tableau n°26. Conversion de l'échelle qualitative en échelle quantitative**

Echelle qualitative	Pas d'accord	D'accord
Echelle quantitative	1	2
Moyenne théorique	1,5	

L'analyse du tableau n°26 indique que pour toute moyenne variant entre  $0 < 1,5$ , le module est réputé « Pas d'accord » ou mieux défavorable pour la formation continue par nos sujets d'enquête. A contrario, pour toute moyenne équivalant à  $1,5 > 2,5$ , le module est réputé « D'accord » ou « favorable » pour la formation continue par nos sujets d'enquête.

##### 4.5.4.1. Moyennes, écart-types et variances des modules de formation continue

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°27 ci-dessous :

**Tableau n°27. Modules de formation continue**

Modules	Moyenne	Ecart-type	Variance
Administration scolaire	2,86	0,083	0,006
Ethique et déontologie	2,83	0,011	0,000
Psychologie du développement	2,78	0,039	0,001
Législation scolaire	2,48	0,20	0,040
Relations psychopédagogiques	2,23	0,039	0,002

L'examen du tableau n°27 ci-haut indique, en ordre croissant que le module administration scolaire a la moyenne la plus élevée (2,86). Il est suivi de l'éthique et déontologie (2,83), de la psychologie du développement humain à l'âge scolaire (2,78), la législation scolaire (2,48) et les relations psychopédagogiques (2,23). Il se dégage que tous les modules de formation continue ont une moyenne supérieure à la moyenne théorique (1,5), montrant ainsi l'attitude favorable des enquêtés pour la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions scolaires.

#### 4.5.4.2. Moyennes, écart-types et variances des thèmes de formation continue par module

##### a) *Ethique et déontologie de la profession enseignante*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°28 ci-dessous :

**Tableau n°28. Thèmes de formation continue**

Thèmes	Moyenne	Ecart-type	Variance
Prévoyance et amour	2,90	0,990	0,980
Sens de l'humanisme	2,89	0,997	0,994
Esprit de justice	2,89	1,104	1,219
Sens de retenue	2,81	0,989	0,978
Capacité de s'adapter	2,66	1,043	1,088

L'observation de ce tableau n°28 indique toute les moyennes calculées sont supérieures à la moyenne théorique qui équivaut à 1,5. Par conséquent, nous affirmons l'hypothèse selon laquelle tous les thèmes proposés ont requis les avis favorables en matière de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe par nos sujets d'enquête. En ordre décroissant, il y a le thème relatif à la prévoyance et l'amour (2,90), le sens de retenue (2,81), l'humanisme et l'esprit de justice sont ex-aequo (2,89) et la capacité de s'adapter (2,66).

b) *Psychologie de développement humain à l'âge scolaire*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°29 ci-dessous :

**Tableau n°29. Thèmes de formation continue**

<b>Thèmes</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Variance</b>
Etre en construction	3,12	0,887	0,787
Comportement et milieu	2,97	0,937	0,878
Apprentissage par essai	2,74	1,048	1,098
Comportement et âge	2,73	1,068	1,141
Comportement pas mûr	2,72	1,145	1,311
Etre vulnérable	2,72	1,052	1,107
Esprit de négativité	2,51	1,036	1,073

Sur les 7 modules proposés dans le tableau n°29, les sujets enquêtés sont d'accord pour la formation continue quant à ce ; d'autant plus qu'aucun thème n'a une moyenne inférieure à la valeur théorique de 1,5. Au sommet, il y a le thème ayant trait à l'enfant qui est un être en construction (3,12), au comportement et le milieu (2,97), à l'apprentissage par essai et erreur (2,74), au comportement et l'âge (2,73), le comportement n'est pas encore mur à l'âge scolaire et l'enfant un être vulnérable sont ex-aequo (2,72) et l'esprit de négativité qui caractérise l'enfant (2,51).

c) *Législation scolaire*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°30 ci-dessous :

**Tableau n°30. Thèmes de formation continue**

Thèmes	Moyenne	Ecart-type	Variance
Respect de principe de prévoyance	3,21	2,327	5,415
Principe d'individualité de la faute	3,12	0,919	0,845
Respect de droit de la défense	3,03	0,983	0,967
Respect de la dignité et vie privée	3,01	0,955	0,912
Punition mal ajustée	2,98	1,025	1,051
Punition corporelle et collective	2,96	1,056	1,115
Exclusion temporaire et définitive	2,90	0,93	0,865
Violence sexuelle et attentat	2,65	1,122	1,259
Prévalence des intérêts des élèves	2,61	1,238	1,536
Punir pour son propre compte	2,55	1,11	1,232
Violence physique et verbale	2,51	1,087	1,181
Recul devant un comportement mal	2,32	1,217	1,481
Port de symbole distinctif	2,29	1,071	1,147
Harcèlement et discrimination	2,28	1,098	2,174
Mise en quarantaine	2,22	1,162	1,350
Punition proportionnelle et sensible	2,07	1,085	1,177
Confiscation ou destruction de bien	2,05	1,134	1,286
Réduction de cote comme punition	2,04	1,036	1,073
Propos humiliants et injures	2,00	1,09	1,188
Monnayage des punitions	1,99	1,066	1,136
Exposition de vie privée	1,92	1,108	1,228

Il ressort de l'analyse du tableau n°30 que sur les 22 thèmes de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe à donner aux enseignants, aucun n'a la moyenne arithmétique qui soit inférieure à la moyenne théorique qui est égale à 1,5 ; ce qui indique l'adhésion des enquêtés sur la formation continue. En ordre décroissant, le thème sur le principe d'équité ou d'égalité occupe la moyenne la plus élevée (3,21), en suite viennent le respect du principe de prévoyance (3,12), le principe d'individualité de la faute (3,03), le respect de droit de la défense (3,01), le respect de la dignité humaine et de vie privée (2,98), la punition mal ajustée (2,96), les punitions collectives (2,90), les exclusions temporaires et définitives (2,65), les violences liées aux genres et les attentats (2,61), la prévalence des intérêts des élèves (2,55), les punitions pour son propre compte (2,51), les violences physiques et verbales (2,32), le recul devant un comportement mal (2,29), le port de symbole distinctif (2,28), le harcèlement et la discrimination (2,22), la mise en quarantaine (2,07), la confiscation ou destruction de bien (2,04), la réduction de cote comme punition (2,00), les propos humiliants (1,99), l'exposition de vie privée (1,92) et l'exposition de vie privée (1,81).

d) *Administration scolaire*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°31 ci-dessous :

**Tableau n°31. Thèmes de formation continue**

<b>Administration scolaire</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Variance</b>
Sanction est préventive	3,17	1,803	3,251
Sanction vise les causes	3,15	0,858	0,736
Punition vise la performance	3,13	0,885	0,783
Punition a un temps de prescription	3,09	0,892	0,796
Sanction est basée sur les textes	3,04	0,967	0,935
Punition est immédiate	2,96	0,953	0,908
Punition coïncide avec la norme	2,95	0,991	0,982
Punition vise l'approche	2,94	0,964	0,929
Sanction/punition : direction	2,94	1,011	1,022
Punition, c'est l'enseignant	2,81	1,075	1,157
Punition et sanction différent	2,72	1,054	1,111
Punition avec le consentement	2,58	1,111	1,234
Punition vise les symptômes	2,41	1,04	1,082
Sanction, c'est la direction	2,22	1,188	1,411

Nous comprenons à la lecture du tableau n°31 que les 14 thèmes proposés ont une moyenne supérieure à la moyenne théorique (1,5) ; ce qui motive leur confirmation. En ordre décroissant, ils se présentent comme suit : la sanction est préventive (3,17), la sanction vise les causes (3,15), la punition vise le comportement d'approche (3,13), la punition a un temps de prescription (3,09), la sanction est basée sur les textes (3,04), la punition est immédiate (2,96), la punition coïncide avec la norme (2,95), la punition vise le comportement d'approche et la sanction comme la punition sont de la compétence de la direction scolaire (2,94), la punition est de la compétence de l'enseignant (2,81), la punition diffère de la sanction (2,72), la punition s'applique avec le consentement de l'élève (2,58), la punition vise les symptômes (2,41) et la sanction est de la compétence de la direction (2,22).

e) *Relations psychopédagogiques*

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°32 ci-dessous :

**Tableau n°32. Thèmes de formation continue**

<b>Thèmes</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Variance</b>
Image de soi d'élève modifiée	2,48	1,018	1,036
Perception sociale modifiée	2,48	1,031	1,063
Autorité d'enseignant réduite	2,18	1,15	1,322
Taux de déperdition élevé	2,15	1,06	1,124
Blocage de processus mental	2,14	1,051	1,105
Rupture de collaboration	2,06	1,133	1,284
Retrait, rancœur et agressivité	1,95	1,087	1,181

L'analyse des données consignées dans le tableau n°32 montre que les sept thèmes de formation continue en rapport avec les relations psychopédagogiques entre l'enseignant et les élèves sont supérieurs à la moyenne théorique (1,5) marquant ainsi leur approbation. La modification de l'image de soi et de la perception sociale modifiée sont ex-aequo (2,48), l'autorité d'enseignant réduite (2,18), le taux de déperdition élevé (2,15), le blocage de processus mental (2,14), la rupture de collaboration (2,06) et le retrait, rancœur et agressivité (1,95) sont classés selon leur importance.

#### **4.6. PRESENTATION DES ANALYSES INFERENTIELLES DES RESULTATS**

Pour tester l'ordre décroissant de l'influence des variables modératrices sur la formation continue des enseignants de la Province éducationnelle de Kongo central 2 concernant l'application pédagogique des punitions scolaires, nous avons fait recours à l'analyse de régression multiple. Notre attention sera plus focalisée sur la valeur de R-deux ajusté. Ce coefficient ajusté est au fait une meilleure estimation de ce qu'on aurait obtenu si l'on avait fait passer notre module de formation continue à toute la population (Dancey et Reidy, 2016).

#### 4.6.1. Influences globales des variables sociodémographiques d'étude

Le tableau n°33 illustre à l'aide de la valeur de R-deux ajusté, le degré d'influence de chacune des variables socioprofessionnelles retenues dans le cadre de cette étude.

**Tableau n°33. Influences des variables sociodémographiques d'étude**

Variables	R	R-deux	R- deux ajusté	Erreur standard d'estimation
Cycles d'études	0,647	0,418	0,409	0,380
Niveaux d'études	0,631	0,398	0,388	0,573
Emplacement	0,432	0,186	0,173	0,424
Sous-division	0,414	0,171	0,157	1,460
Genre	0,288	0,83	0,070	0,443
Ancienneté	0,192	0,037	0,021	0,366
Régime de gestion	0,147	0,022	0,006	0,504

En ordre décroissant, l'analyse des données consignées, dans ce tableau n°33, montre que la variable « formation continue » est expliquée par la variable « Cycle d'études » à 41 % ; suivi de la variable « Niveau d'études » à 39 %). La variable « Emplacement » explique à 17 %, la « Sous-division » à 16 %, le « Genre » à 7 %, l' « Ancienneté » à 2 % et enfin le « Régime de gestion » à 1 %. Nous pouvons retenir que chaque variable sociodémographique influe relativement sur les besoins en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

#### 4.6.2. Influence relative des variables sociodémographiques

Pour présenter l'influence relative des variables sociodémographiques d'étude afin d'en dégager l'importance, nous avons converti les valeurs de R-deux ajustés en pourcentage dans le tableau n°34 ci-dessous et les résultats se présentent de la manière suivante :

**Tableau n°34. Influence relative des variables sociodémographiques**

Variables d'étude	R-deux ajusté	Pourcentage
Cycles d'études	0,41	33
Niveaux d'études	0,39	31
Emplacement	0,17	14
Sous-division	0,16	13
Genre	0,07	6
Ancienneté	0,03	2
Régime de gestion	0,01	1
<b>Total</b>	<b>1,24</b>	<b>100</b>

Il ressort de l'analyse du tableau n°34 que l'ordre décroissant d'influence relative des variables sociodémographiques d'étude se présente de la manière suivante : le cycle d'études

occupe 33 %, le niveau d'études 31 %, l'emplacement de l'école 14 %, la Sous-division 13 %, le genre 6 %, l'ancienneté 2 % et enfin le régime de gestion avec 1 %.

Graphiquement, l'influence relative par secteurs circulaires se présente de la manière suivante :

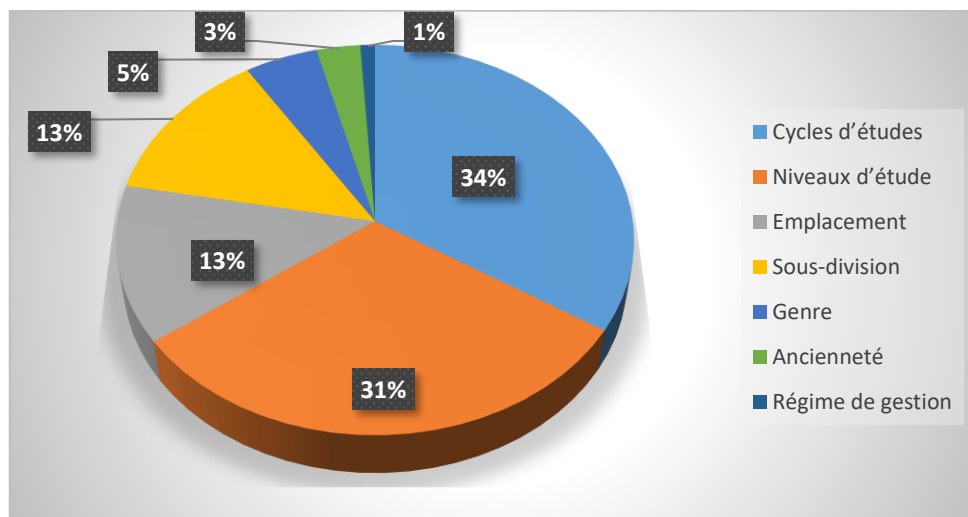


Figure 8. Graphique en secteur de l'influence relative des variables sociodémographiques

### 4.6.3. Influences catégorielles des variables d'étude

#### 4.6.3.1. Sous-division

Considérant la variable dépendante «Sous-division », il a été testé son influence sur les variables indépendantes de l'étude. Les données d'analyse ont été soumises à l'analyse de régression multiple et le tableau n°35 illustre cette situation :

**Tableau n°35. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	161,447	6	26,908	12,621	0,01
Résiduel	782,457	367	2,132		
Total	943,904	373			

Dans le tableau d'analyse de variance associé au  $R^2$  ajusté n°35 ci-dessus, il est indiqué que F est significatif :  $F(6,367) = 12,62$  ;  $p < 0,01$ . Cela signifie que la variable dépendante « Sous-division » prédit de manière significative sur les besoins en formation continue des enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Donc, la « Sous-division » est parmi les variables à

prendre en compte pour cette formation continue aux enseignants de la Province Educationnelle de Kong Central 2 en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°36 ci-dessous.

**Tableau n°36. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficient non standardisé		Coefficient standardisé	<i>t</i>	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(constant)	1,538	0,631	-	2,439	0,015	0,298	2,779
Emplacement	1,373	0,165	<b>0,403</b>	8,333**	0,01	1,049	1,697
Ancienneté	0,138	0,208	<b>0,032</b>	0,665**	0,506	-0,271	0,548
Genre	0,096	0,172	<b>0,028</b>	0,556**	0,578	-0,242	0,433
Cycle d'études	-0,116	0,200	-0,036	-0,580	0,562	-0,510	0,278
Niveau d'études	-0,082	0,133	-0,038	-0,615	0,539	-0,343	0,180
Régime	-0,206	0,151	-0,065	-1,363	0,174	-0,503	0,091

*Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$*

L'analyse du tableau n°36 indique que la variable dépendante, « Sous-division », présente une influence positive sur les trois variables indépendantes d'étude. La première est l'emplacement dont le coefficient de régression est de 1,373. Ainsi, il est prévu que s'il y a une augmentation d'un point sur la variable « Emplacement », alors la Sous-division augmentera de 1,373 point. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 14% d'autant plus que  $t=8,33$  ;  $p < 0,39$  ; IC=95% ; BI=1,049 et BS=1,697. La deuxième variable est l'ancienneté qui correspond à un coefficient de régression de 0,14. Ce qui suggère qu'une augmentation d'un point en ancienneté correspond à une augmentation de 14% étant donné que  $t=0,665$  ;  $p < 0,112$  ; IC=95% ; BI= -0,271 et BS= 0,548. La troisième variable est le genre qui correspond à un coefficient de régression de 0,096 qui indique qu'une augmentation d'un point en genre correspond à une augmentation de 0,096. Avec un  $t = 0,556$  ;  $p < 0,77$  ; IC=95% ; BI= -0,242 et BS= 0,433. En résumé, la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants dans les Sous-divisions prendra en compte, en ordre décroissant, les variables : l'emplacement de l'école ( $\beta=0,0403$  ;  $p < 0,01$ ), l'ancienneté professionnelle ( $\beta=0,032$  ;  $p < 0,01$ ) et le genre des enseignants ( $\beta=0,028$  ;  $p < 0,01$ ).

#### 4.6.2.2. Niveau d'études

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°37 ci-dessous :

**Tableau n°37. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	79,598	6	13,266	40,362	0,01
Résiduel	120,626	367	0,329		
Total	200,225	373			

Après analyse de variance associé au R-deux ajusté reprise dans le tableau n°37, F est significatif :  $F(6,367) = 40,36$  ;  $p < 0,01$ . Cela signifie que la variable dépendante « Niveau d'études » prédit de manière significative sur les variables indépendantes de l'étude. Donc, le niveau d'études est parmi les variables à prendre en compte pour donner cette formation continue aux enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°38 ci-dessous.

**Tableau n°38. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	1,306	0,240	-	5,437	0,000	0,834	1,778
Cycle d'études	0,900	0,063	0,607	14,251**	0,000	0,776	1,024
Régime	0,094	0,059	0,065	1,584**	0,114	-0,023	0,210
Genre	0,021	0,067	0,013	0,305**	0,761	-0,112	0,153
Sous-division	-0,013	0,020	-0,027	-0,615	0,539	-0,053	0,028
Emplacement	-0,081	0,070	-0,052	-1,151	0,251	-0,22	0,057
Ancienneté	-0,234	0,081	-0,118	-2,891	0,004	-0,393	-0,075

Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$

L'examen du tableau n°38 ci-dessus montre que la variable dépendante « Niveau d'études » présente un coefficient de corrélation Bêta positif avec les trois variables indépendantes dont le cycle d'études, le régime de gestion des écoles et le genre. Pour le cycle d'études, le coefficient de régression est de 0,9 ; ce qui veut dire que s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'études », alors la variable « Niveau

d'études » augmentera de 0,90 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 31% d'autant plus que  $t = 14,25$  ;  $p < 0,01$ , IC = 95 % ; BI = 0,776 et BS = 1,024. En ce qui concerne la variable « Régime de gestion », le coefficient de régression est de 0,094 ; c'est-à-dire que s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Régime de gestion », alors la variable « Niveau d'études » augmentera de 0,094 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 1% d'autant plus que  $t=1,58$  ;  $p < 0,11$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,023 et BS = 0,21. Enfin, au sujet de la variable « Genre », le coefficient de régression est de 0,021 ; ce qui veut dire qu'en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Genre », alors la variable « Niveau d'études » augmentera de 0,021 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 6% pour  $t=0,31$  ;  $p < 0,76$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,112 et BS = 0,153.

En résumé, pour la variable dépendante « Niveau d'études », la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 prendra en compte, en ordre décroissant, les variables : le cycle d'études ( $\beta=0,61$  ;  $p < 0,01$ ), le régime de gestion ( $\beta=0,06$  ;  $p < 0,01$ ) et le genre des enseignants ( $\beta=0,01$  ;  $p < 0,01$ ).

#### 4.6.2.3. Régime de gestion

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°39 ci-dessous :

**Tableau n°39. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	2,059	6	0,343	1,35	0,01
Résiduel	93,074	367	0,254	3	
Total	95,134	373			

Après le calcul d'analyse de variance associé au  $R^2$  ajusté ci-dessus au tableau n°39, il est indiqué que F est significatif :  $F(6,367)=1,35$  ;  $p < 0,01$ . Cela signifie que la variable dépendante « Régime de gestion » prédit sur les variables indépendantes de l'étude ; donc, la variable « Régime de gestion » est à prendre en compte pour donner la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe aux enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°40 ci-dessous.

**Tableau n°40. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	<i>t</i>	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	1,912	0,195	-	9,789	0,01		2,296
Niveau d'études	0,072	0,046	<b>0,105</b>	1,584**	0,114	1,528	0,162
Emplacement	0,094	0,062	<b>0,086</b>	1,514**	0,131	-0,017	0,215
Genre	0,028	0,059	<b>0,026</b>	0,475**	0,635	-0,028	0,145
Ancienneté	0,007	0,072	<b>0,005</b>	0,098**	0,922	-0,088	0,148
Sous-division	-0,024	0,018	-0,077	-1,363	0,174	-0,134	0,011
Cycle d'étude	-0,163	0,069	-0,159	-2,373	0,018	-0,060	-0,028
						-0,298	

Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$

L'analyse du tableau n°40 montre que la variable dépendante « Régime de gestion » a de l'influence sur les variables indépendantes dont l'ordre décroissant se présente de la manière suivante : le niveau d'études, l'emplacement, genre et ancienneté. En ce qui concerne la variable « Niveau d'études », son coefficient de régression vaut 0,072. Ainsi, s'il y a une augmentation d'un point sur la variable « Niveau d'études », alors la variable « Régime de gestion » augmentera de 0,072 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 31% d'autant plus que  $t = 1,584$  ;  $p < 0,11$  ; IC = 95 % ; BI = - 0, 017 et BS = 0, 162. Pour la variable « Emplacement de l'école », le coefficient de régression est de 0,094 ; c'est-à-dire, s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Emplacement de l'école », alors la variable « Régime de gestion » augmentera de 0,094 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 14% d'autant plus que  $t = 1,51$  ;  $p < 0,13$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,028 et BS = 0,215. Il y a lieu de faire mention à la variable « Genre » dont le coefficient de régression vaut 0,028.

S'il y a une augmentation d'un point sur la variable « Genre », alors la variable « Régime de gestion » augmentera de 0,028 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 6% d'autant plus que  $t = 0,48$  ;  $p < 0,63$  ; IC = 95 % ; BI = - 0, 088 et BS = 0,145. Enfin, au sujet de la variable « Ancienneté », le coefficient de régression est de 0,007 ; ce qui veut dire qu'en cas d'une augmentation d'un point sur la variable « Ancienneté professionnelle », alors la variable « Régime de gestion » augmentera de 0,007 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 2% d'autant plus que  $t = 0,98$  ;  $p < 0,92$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,134 et BS = 0,148.

En résumé, pour la variable dépendante « Régime de gestion », la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 prendra en compte, en ordre décroissant, les variables ci-après : le niveau d'études ( $\beta=0,105$  ;  $p<0,01$ ), l'emplacement ( $\beta=0,086$  ;  $p<0,01$ ), genre ( $\beta=0,026$  ;  $p<0,01$ ) et ancienneté ( $\beta=0,005$  ;  $p<0,01$ ).

#### 4.6.2.4. Emplacement de l'école

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°41 ci-dessous :

**Tableau n°41. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	15,121	6	2,520	14,010	0,01
Résiduel	66,016	367	0,180		
Total	81,136	373			

Le tableau d'analyse de variance n°41 ci-dessus associé au  $R^2$  ajusté indique que F est significatif :  $F(6,367)=14,01$  ;  $p<0,01$ . Cela voudrait signifier tout simplement que la variable dépendante « Emplacement de l'école » prédit de manière significative sur les variables indépendantes à 17% en ce qui concerne les besoins en formation continue des enseignants de la Province Educationnelle du Kongo Central 2 en matière d'application pédagogique des punitions en classe ; donc, l'emplacement est parmi les variables à prendre en compte.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°42 ci-dessous.

**Tableau n°42. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	0,565	0,182	-	3,098	0,002	0,206	0,924
Sous-division	0,116	0,014	<b>0,395</b>	8,333**	0,01	0,089	0,143
Cycle d'étude	0,128	0,058	<b>0,136</b>	2,211**	0,028	0,014	0,242
Genre	0,076	0,05	<b>0,075</b>	1,523**	0,129	-0,22	0,174
Régime	0,066	0,044	<b>0,072</b>	1,514**	0,131	-0,02	0,153
Ancienneté	0,034	0,06	<b>0,027</b>	0,564**	0,573	-0,085	0,153
Niveau d'étude	-0,044	0,039	-0,07	-0,151	0,251	-0,12	0,031

Significatif à \*  $p<0,05$  et \*\*  $p<0,01$  ;  $\alpha=0,05$  ou  $0,01$

L'analyse du tableau n°42 ci-dessus indique que la variable dépendante qui est l'« Emplacement de l'école » influence positivement et en ordre décroissant, cinq variables indépendantes suivantes : la sous-division, le cycle d'études, le genre, le régime de gestion et l'ancienneté. Pour la première qui est la « Sous-division », son coefficient de régression est de 0,116. Ainsi, en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Sous-division », la variable « Sous-division » augmentera de 0,116 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 17% d'autant plus que  $t=8,333$  ;  $p<0,01$  ; IC = 95 % ; BI = 0,089 et BS = 0,143.

Concernant la variable « Cycle d'étude », son coefficient est de 0,128. Ainsi, il est prévu que s'il y a augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'étude », la variable « Emplacement de l'école » augmentera de 0,128 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 41% d'autant plus que  $t=2,211$  ;  $p<0,028$  ; IC = 95 % ; BI = 0,014 et BS = 0,242. A propos de la variable « Genre », son coefficient est de 0,076. En cas d'augmentation d'un point sur la variable « Genre », alors la variable « Emplacement de l'école » augmentera de 0,076 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 17% d'autant plus que  $t=1,523$  ;  $p<0,129$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,220 et BS = 0,174. Quant à la variable « Régime de gestion », son coefficient est de 0,066. Ainsi, il est prévu que s'il y a augmentation d'un point sur la variable « Régime de gestion » ; alors la variable « Emplacement de l'école » augmentera de 0,066 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 1% d'autant plus que  $t=1,514$  ;  $p<0,131$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,020 et BS = 0,153. Enfin, pour la variable « Ancienneté », son coefficient de régression est de 0,034. C'est-à-dire qu'en cas augmentation d'un point sur la variable « Ancienneté professionnelle », la variable « Emplacement de l'école » augmentera de 0,034 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 2% d'autant plus que  $t=0,564$  ;  $p<0,573$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,085 et BS = 0,153.

En résumé, pour l'« Emplacement de l'école », cette formation continue prendra en compte, en ordre décroissant, les variables indépendantes ci-après : la Sous-division ( $\beta=0,395$  ;  $p<0,01$ ), le cycle d'études ( $\beta=0,136$  ;  $p<0,01$ ), le genre ( $\beta=0,075$  ;  $p<0,01$ ), le régime de gestion ( $\beta=0,072$  ;  $p<0,01$ ) et l'ancienneté ( $\beta=0,027$  ;  $p<0,01$ ).

#### 4.6.2.5. Ancienneté professionnelle

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°43 ci-dessous :

**Tableau n°43. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	1,873	6	0,312	2,329	0,032
Résidu	49,178	367	0,134		
Total	51,051	373			

Dans le tableau d'analyse de variance n°43 associé au  $R^2$  ajusté, il est indiqué que F est significatif :  $F(6,367) = 2,33$  ;  $p < 0,05$ . Cela signifie que la variable dépendante « Ancienneté professionnelle » prédit à 21% les autres variables indépendantes dans les besoins en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Donc, l'ancienneté est parmi les variables à prendre en compte.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°44 ci-dessous.

**Tableau n°44. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	1,926	0,124	-	15,571	0,001		
Sous-division	0,009	0,013	<b>0,037</b>	0,665**	0,506	1,683	2,17
Emplacement	0,025	0,045	<b>0,032</b>	0,564**	0,573	-0,017	0,034
Genre	0,025	0,043	<b>0,031</b>	0,571**	0,568	-0,063	0,114
Cycle d'études	0,010	0,050	<b>0,013</b>	0,200**	0,842	-0,06	0,109
Régime	0,004	0,038	<b>0,005</b>	0,098**	0,922	-0,089	0,109
Niveau d'étude	-0,095	0,033	-0,189	-0,891	0,004	-0,071	0,078
						-0,16	-0,03

Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$

L'analyse du tableau n°44 indique l'influence positive de la variable dépendante « Ancienneté professionnelle » sur quatre variables indépendantes suivantes. Il s'agit de : la Sous-division, l'emplacement de l'école, le genre et le cycle d'études. En premier, il y a la variable « Sous-division » dont le coefficient de régression vaut 0,009. C'est-à-dire qu'en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Sous-division », alors la variable « Ancienneté » augmentera de 0,009 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque

de 2%, car  $t=0,564$  ;  $p<0,573$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,017 et BS = 0,034. Deuxièmement, il y a la variable « Emplacement de l'école » dont le coefficient de régression vaut 0,025. Par conséquent, en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Emplacement de l'école », alors la variable « Ancienneté » augmentera de 0,025 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 2% d'autant plus que  $t=0,73$  ;  $p<0,56$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,063 et BS = 0,114. En troisième position, il y a la variable « Genre » dont le coefficient de régression vaut 0,025. Ainsi, il est prévu que s'il y a une augmentation d'un point sur la variable « Genre », alors la variable « Ancienneté » augmentera de 0,025 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 6% d'autant plus que  $t=0,564$  ;  $p<0,573$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,06 et BS = 0,109. Concernant la variable « Cycle d'études » dont le coefficient de régression vaut 0,010 ; d'où, en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'études », la variable « Ancienneté » augmentera de 0,010 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 41% pour  $t=0,84$  ;  $p<0,20$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,089 et BS = 0,109. Enfin, pour la variable « Régime de gestion », dont le coefficient de régression vaut 0,004 ; d'où, en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'études », la variable « Ancienneté » augmentera de 0,004 points. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 1 % pour  $t=0,098$  ;  $p<0,922$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,071 et BS = 0,078.

En résumé, pour la variable dépendante « Ancienneté professionnelle », la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 prendra en compte, en ordre décroissant, les variables ci-après : la Sous-division ( $\beta=0,037$  ;  $p<0,01$ ), l'emplacement ( $\beta=0,032$  ;  $p<0,01$ ), le genre ( $\beta=0,031$  ;  $p<0,01$ ) et le cycle d'étude ( $\beta=0,031$  ;  $p<0,01$ ).

#### 4.6.2.6. Genre

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°45 ci-dessous :

**Tableau n°45. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	6,534	5	1,307	6,650	0,01
Résiduel	72,324	368	0,197		
Total	78,858	373			

Dans le tableau d'analyse de variance associé au  $R^2$  n°45 ajusté illustre que F est significatif :  $F(5,367) = 6,65$  ;  $p<0,01$ . Cela signifie que la variable dépendante « Genre »

prédit à 71% les autres variables indépendantes en ce qui concerne les besoins en formation continue en matière de punitions scolaires. Donc, le genre est parmi les variables à prendre en compte.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°46 ci-dessous.

**Tableau n°46. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	1,162	0,137	-	8,483	0,001	0,893	1,432
Cycle d'étude	0,235	0,060	<b>0,253</b>	3,045**	0,000	0,118	0,352
Emplacement	0,084	0,054	<b>0,085</b>	1,543**	0,124	- 0,023	0,191
Sous-division	0,009	0,016	<b>0,032</b>	0,578**	0,564	-0,022	0,040
Régime	0,022	0,046	<b>0,024</b>	0,479**	0,632	-0,068	0,112
Niveau d'études	0,009	0,040	<b>0,014</b>	0,223**	0,824	-0,07	0,087

Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$

L'analyse du tableau n°46 indique que la variable dépendante « Genre » influe positivement sur toutes les variables indépendantes d'étude, à savoir : le cycle d'études (0,253), l'emplacement de l'école (0,085), la sous-division (0,032), le régime (0,024) et niveau d'études (0,014).

Pour la première variable qui est le « Cycle d'études », s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'études », alors la variable « Genre » augmentera de 0,235. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 33 % d'autant plus que  $t = 3,045$  ;  $p < 0,118$  ; IC = 95 % ; BI = 0,118 et BS = 0,352. Pour la deuxième variable qui est l'« Emplacement », en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Cycle d'études », la variable « Genre » augmentera de 0,084. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 14% d'autant plus que  $t = 1,543$  ;  $p < 0,124$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,023 et BS = 0,191. Au sujet de la troisième variable qui est la « Sous-division », s'il y a une augmentation d'un point sur la variable « Sous-division », la variable « Genre » augmentera de 0,009. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 13%, car  $t = 0,578$  ;  $p < 0,564$  ; IC = 95 % ; BI = -0,022 et BS = 0,040. Concernant la quatrième variable qui est le « Régime de gestion », s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Régime de gestion »,

alors la variable « Genre » augmentera de 0,022. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 1% d'autant plus que  $t=0,479$  ;  $p<0,632$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,068 et BS = 0,112.. Enfin, pour la cinquième variable indépendante qui est le niveau d'études, en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Niveau d'études », alors la variable « Genre » augmentera de 0,009. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 31%, car  $t=0,223$  ;  $p<0,824$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,07 et BS = 0,087.

En conclusion, pour la variable dépendante « Genre », la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 prendra en compte, en ordre décroissant, les variables ci-après : le cycle d'études ( $\beta=0,253$  ;  $p<0,01$ ), l'emplacement de l'école ( $\beta=0,085$  ;  $p<0,01$ ), la sous-division ( $\beta=0,032$  ;  $p<0,01$ ), le régime de gestion ( $\beta=0,024$  ;  $p<0,01$ ) et niveau d'études ( $\beta=0,014$  ;  $p<0,01$ ).

#### 4.6.2.7. Cycle d'études

Nous présentons les données recueillies dans le tableau statistique n°47 ci-dessous :

**Tableau n°47. Analyse de variance**

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyennes des carrés	F	Sig.
Régression	38,182	6	6,364	44,007	0,01
Résiduel	53,070	367	0,145		
Total	91,251	373			

Ce tableau d'analyse de variance associé au  $R^2$  ajusté n°47 montre que F est significatif :  $F(6,367) = 44,01$  ;  $p<0,01$ . Cela signifie que la variable dépendante « Cycle d'études » prédit de manière significative les variables indépendantes d'étude mise en exergue sur le besoin en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

Les données d'analyse de régression multiple se présentent dans le tableau n°48 ci-dessous.

**Tableau n°48. Coefficients de régression multiple**

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure
(Constant)	0,297	0,165	-	1,799	0,073	-0,028	0,621
Niveau d'études	0,396	0,028	<b>0,586</b>	14,251**	0,000	0,341	0,451
Genre	0,172	0,044	<b>0,16</b>	3,931**	0,000	0,086	0,258
Emplacement	0,103	0,046	<b>0,097</b>	2,211**	0,028	0,011	0,194
Ancienneté	0,011	0,054	<b>0,008</b>	0,200**	0,842	-0,096	0,117
Sous-division	-0,008	0,014	-0,025	-0,58	0,562	-0,035	0,019
Régime	-0,093	0,039	-0,095	-2,373	0,018	-0,17	-0,016

*Significatif à \*  $p < 0,05$  et \*\*  $p < 0,01$  ;  $\alpha = 0,05$  ou  $0,01$*

L'analyse du tableau n°48 indique que la variable dépendante « Cycle d'études » influe positivement sur quatre variables indépendantes d'étude, à savoir : le niveau d'études (0,396), le genre (0,12), l'emplacement (0,103) et l'ancienneté (0,011). Pour la première variable qui est le « Niveau d'études », s'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Niveau d'études », alors la variable « Cycle d'études » augmentera de 0,396 point. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 33 % d'autant plus que  $t=14,251$  ;  $p < 0,01$  ; IC = 95 % ; BI = 0,341 et BS = 0,451. Concernant la deuxième variable qui est le « Genre », en cas d'augmentation d'un point sur la variable « Genre », alors la variable « Cycle d'études » augmentera de 0,12 point. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 6 %, car  $t=3,931$  ;  $p < 0,01$  ; IC = 95 % ; BI = 0,086 et BS = 0,258. Au sujet de la troisième variable indépendante qui est l' « Emplacement de l'école », lorsqu'il est prévu une augmentation d'un point sur la variable « Emplacement de l'école », la variable « Cycle d'études » augmentera de 0,103 point. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 14% pour  $t=2,211$  ;  $p < 0,028$  ; IC = 95 % ; BI = 0,011 et BS = 0,194. Enfin, la dernière variable indépendante est l' « Ancienneté » dont l'augmentation d'un point sur la variable « Ancienneté professionnelle », entraîne sur la variable « Cycle d'études » une augmentation de 0,12 point. Ce coefficient de régression est significativement non nul au risque de 2% pour  $t=0,200$  ;  $p < 0,842$  ; IC = 95 % ; BI = - 0,096 et BS = 0,117.

En résumé, la variable dépendante « Cycle d'études » est à prendre en compte lorsqu'il faut donner la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe

aux enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 en mettant l'accent sur, en ordre décroissant, les variables ci-après : le niveau d'études ( $\beta=0,586$  ;  $p<0,01$ ), le genre ( $\beta=0,16$  ;  $p<0,01$ ), l'emplacement ( $\beta=0,097$  ;  $p<0,01$ ) et l'ancienneté ( $\beta=0,008$  ;  $p<0,01$ ).

#### 4.7. MODES DE FORMATION CONTINUE

Dans cette partie d'analyse des résultats qui permet d'affirmer ou d'infirmer notre seconde hypothèse de recherche, nous présentons les résultats de la manière suivante :

##### 4.7.1. Analyse globale des modes de formation continue

Sous ce point, nous comptons présenter et analyser le poids de chaque mode de formation continue tel que souhaité par nos sujets d'enquête. A cet effet, nous exploitons les tableaux de fréquences ci-dessous allant de 49 à 53.

Pour les modes de formation continue, les données d'enquête recueillies se présentent dans le tableau statistique n°49 ci-dessous.

**Tableau n°49. Modes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Modes de formation continue	Pas d'accord		D'accord		Total	
	f	%	f	%	f	%
Périodes de formation	1243	55	1006	45	2249	100
Animateurs	615	33	1260	67	1875	100
Lieux de formation	857	46	1018	54	1875	100
Sources de financement	1068	57	807	43	1875	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°49 que parmi les quatre modes de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe proposés, celui qui a le plus attiré l'attention de nos sujets d'enquête est la qualité des animateurs (67%). Il est suivi du lieu de formation (54%), de la période de formation (45%) et enfin de sources de financements (43%).

#### 4.7.2. Analyse catégorielle de périodes de formation continue

Concernant la période de formation continue, les données d'enquête recueillies se présentent dans le tableau statistique n°50 ci-dessous.

**Tableau n°50. Périodes de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Périodes	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Pendant les grandes vacances	128	34	247	66
Une semaine avant la rentrée	201	54	174	46
A la fin de chaque trimestre	176	47	199	53
A la fin de chaque semestre	204	54	171	46
Une semaine après fermeture	257	68	118	31
On peut s'en passer	277	74	98	26

En ce qui concerne les différentes périodes propices de passation de cette formation continue des enseignants sur l'application pédagogique des punitions en classe, l'analyse du tableau n°50 montre que la période de grandes vacances a été la plus préférée par nos sujets d'enquête (66%). La période de fin de chaque semestre vient à la deuxième position (53%) ; celle d'une semaine avant la rentrée et à la fin de chaque semestre sont en ex-aequo (46%), la période d'une semaine après la fermeture de l'année scolaire (31%) et l'opinion selon laquelle l'on peut s'en passer vient en dernière position (26%).

A propos de la qualité des formateurs, les données d'enquête recueillies se présentent dans le tableau statistique n°51 ci-dessous.

**Tableau n°51. Qualités de formateurs de la formation continue (n = 375 ou 100%)**

Qualité de formateurs	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Chef d'établissement	132	35	243	65
Inspecteur itinérant	90	24	285	76
Formateur extérieur	120	32	255	68
Collègue expérimenté	99	26	276	74
Lecture spécialisée	174	46	201	54

En ce qui concerne la qualité des animateurs, l'analyse des données consignées dans le tableau n°51 indique que les sujets d'enquête ont jeté leur dévolu sur les inspecteurs itinérants (76%) pour donner cette formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe. Il s'en est suivi des collègues expérimentés dans la profession (74%), les formateurs extérieurs (68%), le chef d'établissement (65%) et la lecture spécialisée (54%).

En rapport avec le lieu de formation continue, les données d'enquête recueillies se présentent dans le tableau statistique n°52 ci-dessous.

**Tableau n°52. Lieux de formation continue (n = 375 ou 100 %)**

Lieux de formation	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Cursus scolaire et académique	146	39	229	61
A l'école	66	18	309	82
A domicile	250	67	125	33
Sous forme des conférences	108	29	267	71
On peut s'en passer	287	77	88	23

Au sujet du choix de lieux de formation continue, les données d'analyse consignées dans le tableau n°52 montrent que les sujets d'enquête préfèrent que cette formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe se passe à l'école (82%), si pas, sous forme des conférences (71%), qu'elle soit donnée dans le cursus scolaire ou académique (61%), à domicile 33% et l'on peut s'en passer (23%) qui occupe la dernière position.

Par rapport aux sources de financement de la formation continue, les données d'enquête recueillies se présentent dans le tableau statistique n°53 ci-dessous.

**Tableau n°53. Sources de financement (n = 375 ou 100 %)**

Sources de financement	Pas d'accord		D'accord	
	f	%	f	%
Purement gratuit	277	74	98	26
Soi-même	287	76	88	24
L'école	186	50	189	50
L'Etat congolais	66	18	329	88
On peut s'en passer	272	73	103	27

Pour les sources de financements, les données récoltées et consignées dans le tableau n°53 indiquent en ordre décroissant que les opinions de nos sujets d'enquête se présentent de la manière suivante : l'Etat congolais est en tête (88%), suivi de l'« école » (50%), ensuite du mode « purement gratuit » (26%), le mode « l'on peut s'en passer » (27%) est l'avant dernier et le mode « soi-même » (24%) qui vient en dernière position.

#### **4.8. ANALYSE DE CONTENU DES RESULTATS QUALITATIVE**

En guise de rappel, les données ayant servi d'analyse qualitative des résultats dans le cadre de cette recherche ont été obtenues à l'aide de la méthode des groupes focalisés ou focus group et de l'entretien semi-structuré comme technique ou instrument de collecte des données. Pour scruter le foyer de communication collecté auprès de nos sujets d'enquête, nous nous sommes servi de l'une de six questions prévue dans la technique d'analyse de contenu évoquée dans la partie méthodologique de ce rapport de recherche. Il s'agit belle et bien de la question « Pour dire quoi ? » ou « Il voulait dire quoi ? ».

Les thèmes de discussion exploités sont les suivants : la régularité de formations continues en matière d'application pédagogique des punitions en classe, la définition et les objectifs des punitions, les qualités d'une bonne punition, les punitions à éviter, les aspects positifs et négatifs de punitions, la différence entre punition et sanction disciplinaire, les pratiques courantes de punitions, les modules et les modes de formation continue des punitions en classe.

Ces thèmes de discussion sont consignés ou mieux présentés sous forme d'un questionnaire aux questions ouvertes intitulé « Guide d'entretien » dont la procédure de validation est reprise dans la partie méthodologique du présent rapport de recherche et le modèle s'affiche dans les annexes. Les résultats y relatifs se présentent de la manière suivante :

##### **4.8.1. Régularité des formations continues en punitions**

Le débat autour de la régularité des formations continues a été soulevé au cours de nos différents entretiens dans les groupes focalisés. En résumé, il nous a été révélé par nos sujets d'enquête que l'Etat congolais, au travers des structures spécialisées de son système éducatif et de ses différents partenaires, s'investit très régulièrement pour les formations continues des enseignants des cycles primaire et secondaire afin de les mettre à niveau par rapport à l'évolution socio technologique et son impact sur le plan de la profession enseignante.

*« Les formations continues pour le renforcement de nos capacités sont assez souvent régulières. Parmi elles, nous pouvons citer celles ayant trait à : l'éducation pour la paix, la didactique des disciplines dont la plus récente est celle en sciences exactes (DAS), la préparation de la leçon, les techniques de communication pédagogique, l'utilisation rationnelle des matériels didactiques, le droit OHADA, la gestion de classe,*

*les techniques de l'information et de la communication, l'approche par compétence et par situation, etc. »*

D'après nos sujets d'enquête, ces formations continues sont financées par les structures tant nationales qu'internationales. *« Nous reconnaissons avoir déjà suivi les formations continues appuyées ou financées par les différentes structures dont l'Unesco, l'Unicef, le VVOB, le Perce, les Unités pédagogiques, etc. ».*

Parmi les personnes ressources reconnues par nos sujets d'enquête qui ont déjà eu à animer des formations continues dont ils ont été bénéficiaires, il y a entre autres : les experts internationaux, les inspecteurs itinérants, les chefs d'établissement, les doyens dans les Unités pédagogiques, etc. *« Nous avons eu à suivre la formation continue avec les experts, les inspecteurs itinérant, les doyens dans des unités pédagogiques au sein des écoles, etc. ».*

Ils affirment que ces formations continues interviennent assez souvent pendant que les enseignements se déroulent ou en pleine année scolaire. *« Toutes les fois que nous avons eu à suivre ces formations continues, elles interviennent très souvent pendant l'année scolaire ».*

Pour vérifier cette information sur la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire, nous nous sommes référé à la Cellule de Formation Professionnelle fonctionnant au sein de l'Inspection Provinciale de la Province Educationnelle du Kongo Central 2 qui est implantée dans le chef-lieu du Territoire de Mbanza-Ngungu à Mbanza-Ngungu comme le stipule le point ayant trait à la description du cadre physique du travail de cette recherche. Le Chef de Service nous a affirmé qu' *« Il existe bel et bien des formations continues au profit des enseignants des cycles primaire et secondaire pour leurs permettre une certaine mise à niveau par rapport à l'évolution du programme national d'enseignement, de la technologie et de connaissances scientifiques et sociétales ».*

Au sujet de la régularité de formations continues en matière d'application pédagogique des punitions en classe, il se dégage que les sujets d'enquête n'ont pas reconnu avoir suivi une quelconque formation continue de façon spécifique ou approfondie axée sur l'application pédagogique des punitions en classe, ni dans leur cursus scolaire ou académique, ni pendant d'autres formations spécifiques.

Ces enseignants ont fustigé le fait que le Programme national de la formation psychopédagogique élaboré par la Direction des Programmes Scolaires et Matériels

Didactiques de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique destiné à la formation initiale des enseignants des cycles primaire et secondaire ne donne pas un contenu très explicite en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

Nos sujets d'enquête affirment que la question sur les punitions scolaires a toujours été effleurée dans le chapitre ayant trait à la discipline en classe dispensé en deuxième des humanités pédagogiques du cycle secondaire lors de la formation des enseignants du cycle primaire. Au niveau de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, précisément dans les Instituts Supérieurs et Universitaires où l'on forme les enseignants destinés à dispenser les enseignements au cycle secondaire, le même constat s'observe dans le cours de pédagogie générale, de législation scolaire, de didactique générale, etc. D'ailleurs, ils ajoutent que sur le plan de la recherche scientifique, il n'existe pas assez des publications sur l'application pédagogique des punitions en classe.

*« Nous ne reconnaissons pas avoir suivi une formation continue qui soit approfondie dans notre parcours professionnel en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Il n'existe pas non plus d'ouvrages ou des manuels pédagogiques appropriés pour nous ressourcer ou s'auto former dans ce domaine ».*

Nos sujets d'enquête affirment qu'en ce qui concerne l'application pédagogique des punitions en classe, leur hiérarchie ne se limite, pour la plupart des cas qu'à ne donner que des pics des restrictions et des interdits en la matière en lieu et place d'approfondir le contenu de cette problématique des punitions en classe aussi très sensible à la carrière professionnelle de l'enseignant par des formations continues avec des experts.

*« En matière d'application pédagogique des punitions en classe, nous recevons plus les instructions ou des interdictions, par exemple l'interdiction formelle sur les punitions corporelles, en lieu et place de la formation continue pour appliquer pédagogiquement les punitions en classe ou mieux renforcer le leadership de l'enseignant ».*

Au fait, nous soutenons le point de vue de Bonzeke Nsole (2021) selon lequel le programme de formation initiale des enseignants enquêtés sur l'application pédagogique des punitions en classe présente un contenu lacunaire. En réalité, il doit prendre en compte les aspects d'éthique et déontologie professionnelle, de psychologie du développement humain, de législation scolaire, d'administration scolaire et de relations psychopédagogiques entre

l'enseignant et l'élève récalcitrant. Au cas contraire, l'enseignant qui applique les punitions en classe s'expose aux risques professionnels ; c'est-à-dire, il s'expose au conflit avec les lois portant protection de l'enfant et avec l'enfant lui-même.

*« L'application pédagogique des punitions en classe nécessite des formations continues approfondies, afin de préserver respectivement des enseignants et des élèves des risques professionnels et éducatifs ». En plus, ils ajoutent ce qui suit : « Ces formations continues ont le prestige de couvrir l'absence de connaissance de ces enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe qui les caractérisent ».*

Dans la plupart de cas, l'application pédagogique des punitions en classe par nos sujets d'enquête est guidée par l'intuition ou selon le bon sens. A ce sujet, lorsqu'un enseignant navigue à vue, il s'expose à l'invalidité de sa propre action pédagogique et à la rigueur des lois du pays sur la protection de l'enfant comme nous avons eu à l'évoquer ci-haut.

#### **4.8.2. Définitions et objectifs des punitions**

Sous ce point, la représentation mentale ou la conception que nos sujets d'enquête se font sur l'« application pédagogique des punitions en classe » et de ses objectifs ou finalités pédagogiques étaient au centre de discussions dans nos groupes focalisés. L'analyse de contenu de ces discussions a démontré qu'ils ne parviennent pas à tomber d'accord sur une définition qui puisse harmoniser leur point de vue sur cette thématique. Il en est de même avec les objectifs psychopédagogiques assignés à l'application pédagogique des punitions en classe.

*« La punition scolaire est un remède pour guérir, un recadrage, un moyen de prouver à l'enfant qu'il n'est pas au-dessus de règlement scolaire, une contrainte physique ou psychologique pour récupérer l'enfant, un moyen de poursuite et d'atteinte des objectifs pédagogiques de la leçon, etc. »*

En ce qui concerne les objectifs psychopédagogiques assignés aux punitions en classe, ils soutiennent qu'elles poursuivent les objectifs suivants : « la correction de l'enfant à tout prix, l'arrêt des ardeurs de l'enfant, la poursuite des objectifs pédagogiques de la leçon, la remise sur la droite ligne, etc. » Sur base de cette conception, l'expérience a démontré que les pratiques les plus requérantes en matière d'application pédagogique des punitions en classe auprès de nos sujets d'enquête sont entre autre : les punitions corporelles, la réduction des points, les

humiliations, le détriment ou la confiscation de bien de l'élève, le monnayage des punitions, les punitions pour les comptes personnels, etc.

A titre illustratif, l'une des communications nous révélée par un enseignant renseigne que : « *J'avais surpris un élève avec un téléphone pendant mon cours et je le lui ravis pour le confier au Chargé de discipline qui a soldé mon action disciplinaire par le monnayage de la punition en classe* ». L'enseignant poursuit qu'à partir de ce jour : « *Si je tombe dans les cas similaires, je les règle moi-même ; c'est-à-dire, l'élève me donne l'argent pour me servir d'un casse-croute pendant les heures de pause ou carrément des frais de transport à la sortie de l'école et je clos mon dossier disciplinaire* ».

Pour atteindre les objectifs assignés dans leur conception, l'autre communication tirée de nos groupes focalisés révèle que nos sujets d'enquête soutiennent l'usage des punitions corporelles ; notamment l'emploi de la chicotte et la réduction des cotes de l'élève dans les travaux journaliers ou à l'examen. Pour ces enseignants, il n'existe pas de ligne de démarcation entre la cotation et la conduite des élèves.

*« Je constate avec satisfaction que si je tiens ma chicotte pour frapper et/ou mon stylo rouge pour réduire les points des élèves récalcitrants pendant ma leçon, ils se taisent et ils reviennent à la raison. La discipline est restaurée et cela me permet de poursuivre aisément mes enseignements sans trop de difficultés sur le plan disciplinaire ».*

D'ailleurs, l'expérience a montré que nos sujets d'enquête présentent une attitude très négative envers les multitudes interpellations dont ils font objet par leurs différentes hiérarchies au sujet de ces pratiques des punitions qui sont strictement prohibées. Au contraire, nos sujets d'enquête les trouvent très efficaces d'autant plus qu'elles agissent avec une grande rapidité pour recadrer au plus vite que possible la discipline dans la classe. Devant cette ambivalence, ces enseignants sont prêts à afficher à tort le modèle de discipline « laissez-faire » devant le comportement répréhensible constaté dans le chef d'un élève récalcitrant en classe.

*« Nous sommes très découragés par certaines attitudes qu'affichent nos responsables au sujet de la discipline en classe. Nous avons comme l'impression qu'ils ne cessent de protéger ces élèves récalcitrants ». Ils ajoutent : « Nos responsables ou mieux notre hiérarchie comprennent de moins en moins les difficultés que nous éprouvons en classe en matière de discipline avec cette génération d'enfants ... ».*

De notre côté, nous pensons que seule la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe peut lever cette équivoque, afin de permettre à ces enseignants de bien exercer leur profession devant les contraintes légales en matière de protection de l'enfant et de la saine pédagogie.

#### **4.8.3. Qualités d'efficacité d'une punition**

Pour vérifier si nos sujets d'enquête étaient capables d'énumérer quelques qualités ou critères d'une punition scolaire efficace à infliger à un élève, les résultats d'enquête qualitative ont montré qu'ils avaient un autre entendement d'une punition efficace en classe.

*« Une punition est dite efficace si elle permet à l'élève récalcitrant en classe de mettre fin directement au comportement répréhensible affiché et de lui permettre de ne plus jamais revenir sur l'acte réprimé en classe ».*

Cette conception de la qualité d'une bonne punition en classe par nos sujets d'enquête justifie l'application de la disproportionnalité entre la punition en classe lui infligée et les capacités psychophysiologiques reconnues à l'enfant à l'âge scolaire. Il y a lieu de croire que ces sujets d'enquête visent les symptômes en lieu et place des causes ou des mobiles de comportement répréhensible. Pour ces enseignants, ils réitèrent encore une fois de plus que les punitions en classe à infliger aux élèves qui paraissent efficaces sont au nombre de deux, à savoir : la chicotte et la réduction des points obtenus par l'élève.

*« J'avais porté la main sur un enfant pendant mon cours et j'étais surpris de voir l'invitation de l'Agence Nationale de Renseignement (ANR) qui, après m'avoir interpellé, m'a fait payer une amende transactionnelle et j'ai été libéré ».*

L'usage de la chicotte renvoie à la catégorie des punitions corporelles qui sont strictement interdites. La pratique de réduction des points scolaires obtenus par l'élève prouvent à suffisance que nos sujets d'enquête présentent de confusion entre la cotation d'un élève et sa conduite comme évoqué ci-dessus. Sur le plan de la législation scolaire, la cotation est chiffrée et relève de l'apanage de l'enseignant. Tandis que la cotation de la conduite est synthétique. Elle est décidée au Conseil de discipline sous l'autorité du chef d'établissement. Eu égard à ce qui précède, il y a lieu de ressortir les besoins en formation continue d'enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe. En plus, il y a violation de la législation scolaire en ce qui concerne les principes de cotation et de conduite.

#### 4.8.4. Punitons à éviter

La question sur les punitons à éviter en classe par un enseignant était au centre de discussion. Il a été clairement démontré dans les points précédents qu'il y a effectivement manque des connaissances suffisantes en matière d'application pédagogique des punitons en classe par nos sujets d'enquête. La preuve est que le premier réflexe qu'ils développent devant un élève qui affiche un comportement répréhensible en classe est, l'application des punitons corporelles, la réduction des points et les violences éducatives ordinaires (VEO) et autres comme nous avons eu à le souligner plus haut.

Nous partageons le point de vue de Kisangani Endanda (2018) qui soutient que les violences éducatives ordinaires ont des effets dévastateurs sur le psychisme et la neurologie de la victime, surtout chez les jeunes à l'âge scolaire. Il y a lieu de se rendre compte que ce point de vue va à l'encontre de la conception de nos sujets d'enquête. D'où, la nécessité de la formation continue en matière d'application pédagogique des punitons en classe. Les sujets d'enquête ont reconnu qu'ils développent l'intuition en se référant aux usages et souvent parfois sans mesurer les conséquences sur le plan d'éthique et déontologie, de la psychologie de développement humain à l'âge scolaire, de la législation en vigueur en RDC, des principes d'administration scolaires et des conséquences sur les relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'élève.

Eu regard aux comportements qu'affichent les élèves ce dernier temps en classe que ces enseignants qualifient de barbarie scolaire. Ils ne souhaitent pas entendre d'une seule oreille la mesure ayant trait à la suppression des punitons en classe dans l'exercice de leur profession. Ils estiment que cette suppression des punitons permettrait encore davantage à ces élèves de se comporter en électron libre et de défier leurs enseignants.

*« Il suffit que ces apprenants apprennent que l'enseignant n'a plus d'autorité sur eux, c'est-à-dire qu'il ne peut plus le punir en classe, pour qu'ils se comportent comme ils veulent et que notre système éducatif puisse tomber comme un château blanc aux pieds d'argile ... ».*

En ce qui concerne les punitons à éviter en classe, ils ont plus fait allusion, malgré eux, aux punitons corporelles. Tandis que les punitons comme le monnayage des punitons scolaires, les violences éducatives verbales et les humiliations, la confiscation des biens des enfants, le harcèlement et autres n'ont pas été évoquées délibérément ou de façon indélébiles.

*« Nous estimons que s'il faut écarter les punitions scolaires, nous pouvons comprendre en ce qui concerne l'interdiction des punitions corporelles infligées aux enfants, mais il est presque impossible d'avoir un système éducatif sans punition ou sans mécanisme des représailles aux élèves récalcitrants en classe ».*

Une telle affirmation prouve à suffisance que nos sujets d'enquête sont ignorants des aspects légaux et psychopédagogiques liés à la protection de l'enfant en rapport avec une punition en classe mal ajustée. Il convient d'avouer que toutes ces pratiques soutenues par nos sujets d'enquête pour réguler la discipline en classe violent sauvagement la législation scolaire et la loi portant protection de l'enfant en vigueur en RDC ainsi que la saine pédagogie.

#### **4.8.5. Aspects positifs et négatifs de punitions appliquées**

Nos sujets d'enquête estiment que la punition en classe revêt un aspect positif et constitue un remède. Par conséquent, l'enseignant ne peut s'en passer.

*« Nous ne comprenons pas pourquoi il nous est interdit l'application des punitions en classe pour réguler la discipline scolaire pendant les enseignements. Nous sommes au regret de constater empiriquement que la discipline drastique scolaire dont nous avons été bénéficiaires dans notre cursus scolaire et qui nous a formé qu'elle soit remplacée par une discipline, soit disant, laissez-faire ».*

Ces sujets d'enquête ont conclu carrément qu' « il y a déclin de notre système éducatif et si l'on y prend garde, il sera en voie d'extinction qualitative ». Quant aux aspects négatifs de la punition en classe sur le plan légal et des relations psychopédagogiques, nos sujets d'enquête n'ont pas fait mention à cet aspect des choses. Donc, nous pouvons conclure à la sous information qui les caractérise et qui peut être comblée entre autre par la formation continue en cette matière.

#### **4.8.6. Conception de la différence entre punition et sanction**

Au sujet de la différence qui existe entre la punition en classe et la sanction disciplinaire, les discussions organisées avec nos sujets d'enquête ont montré qu'ils ne parviennent pas à faire la nette différence entre une punition et une sanction. Ils estiment que le terme punition en classe peut être utilisé ou employé en lieu et place de la sanction disciplinaire et vice versa. Cette confusion persiste même en ce qui concerne la qualité du personnel habilité à appliquer l'une ou l'autre peine à un élève récalcitrant en classe.

*« Assez souvent, nous utilisons ces deux termes conjointement sans trop faire la distinction entre les deux et sans chercher à savoir la catégorie du personnel habilité à appliquer la sanction disciplinaire ou la punition scolaire ».*

Devant cette lacune, nous soutenons que nos sujets d'enquête manquent de connaissances suffisantes en matière d'application des punitions en classe, qui ne peut être comblée que par la formation continue avec un contenu qui soit bien étudié, afin d'atteindre les objectifs assignés. Notons que l'enseignant punit en classe, mais il ne sanctionne pas. La sanction est prévue dans le règlement d'ordre intérieur (ROI) et relève de la compétence de la direction scolaire (Macaire, 1975).

#### **4.8.7. Punitions les plus utilisées**

Pour les pratiques de punitions en classe les plus utilisées, nos sujets d'enquête en ont énumérées quelques-unes dont les coups des points, la chicotte, les injures et humiliations, la mise en quarantaine et à genoux, les exclusions temporaires de cours, la réduction des points, la boîte noire, le changement d'emplacement, etc. Ils se dégagent que toutes ces pratiques citées par nos sujets d'enquête sont contre la psychopédagogie et la législation en vigueur en RDC (Bonzeke Nshole, 2021).

*« Nous faisons usage de toutes les formes de punitions scolaires et surtout si les dérangements des élèves dépassent le seuil du tolérable et que l'enseignant est pris par les effets de la colère... ».*

A ce sujet, Bonzeke Nshole (2021) soutient qu'un enseignant inflige la punition en classe dans le calme. Si l'enseignant est en colère, il ne punit pas d'autant plus que la colère constitue une mauvaise conseillère de l'enseignant devant un élève récalcitrant. Il est prouvé que ces enseignants sont obligés de suivre la formation continue en cette matière d'application pédagogique des punitions en classe, afin de nourrir leur connaissance en la matière.

#### **4.8.8. Modules de formation continue**

Parmi les cinq modules de formation continue proposés, celui ayant trait à l'administration occupe le pourcentage le plus élevé. Pour eux, il leur est difficile de faire la distinction entre la punition scolaire et la sanction disciplinaire ainsi que la compétence reconnue au personnel éducatif pour appliquer l'une ou l'autre.

#### **4.8.9. Modules de formation continue souhaités**

Pour rappel, les thèmes de formation continue proposés dans nos instruments de collecte des données étaient axés sur cinq modules, à savoir : l'administration scolaire, l'éthique et déontologie professionnelle, la psychologie du développement humain, la législation scolaire et les relations psychopédagogiques. Les discussions en focus group ont montré que les sujets d'enquête se sont intéressés aux modules et aux thèmes de la formation continue proposés dans notre instrument de collecte des données après un briefing de chaque thème et chaque module. Tout compte fait, il convient de retenir qu'aucun module ou thème proposé n'a la fréquence exprimée égale ou inférieure à zéro.

#### **4.8.10. Modes de formation continue souhaités**

Au sujet des modes de formation continue, les sujets d'enquête ont souhaité que la formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe se déroule pendant les vacances et qu'elle soit assurée par les inspecteurs aux frais de l'Etat congolais.

Pour la période des vacances, nos sujets d'enquête se justifient de la manière suivante : « La formation continue pendant les vacances nous permet d'éviter le chevauchement avec nos prévisions des matières ». Pour le choix des inspecteurs itinérants à assurer cette formation, ils estiment que cette disposition leur permettra de dissiper les mal entendues avec ces derniers pendant les visites de classe. Enfin, pour le fait que les frais de la formation continue soient pris en charge par l'Etat congolais, ils ont fait allusion à la précarité de leurs conditions de vie et à la responsabilité de l'Etat de pourvoir à l'éducation de la jeunesse en tant que pouvoir organisateur du système éducatif congolais.

## **CHAPITRE 5. DISCUSSIONS DES RESULTATS**

Dans le dernier chapitre du présent travail, nous traitons de la discussion et de l'interprétation des résultats obtenus sur base de la littérature et des théories ad hoc. Mais avant toute chose, nous abordons les liminaires qui présentent les besoins en formation continue ainsi que l'absence des connaissances suffisantes sur l'application pédagogiques des punitions en classe. Il s'en suit la discussion et l'interprétation des résultats sur des modules, les thèmes et sur les modes de formation continue au point de terminer l'influence des variables sociodémographiques de l'étude.

### **5.1. LIMINAIRES**

#### **5.1.1. Besoins en formation continue sur les punitions**

Le besoin en formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe permet de faire acquérir aux enseignants concernés les savoirs approfondies pour leur faciliter l'adaptation aux exigences environnementales, socioprofessionnelles et d'objectifs opérationnels du système éducatif congolais (Tessier, 2013 ; Lapointe, 1992).

Nous appuyons Kabamb'a Tshibang et Wakwenda Bukasa (2017) qui estiment que les objectifs assignés à l'école et les résultats escomptés, c'est-à-dire l'épanouissement des apprenants, sont possibles lorsque l'école bénéficie d'un conditionnement matériel, social, pédagogique, financier et d'un capital humain formé, y compris la professionnalisation dans le domaine de la discipline à travers l'application pédagogique des punitions en classe. Un autre argument, qui justifie les besoins en formation continue de cette catégorie d'enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe est que les mutations sociétales à l'heure de la numérisation se font à la vitesse d'éclair et ce, dans tous les domaines de la vie, (Pilo, 2007 ; Kanga Matondo, 2016).

En RDC, le domaine de la législation sur la protection de l'enfant en général et celui de la législation scolaire en particulier ne font pas exception. Par conséquent, il n'est plus intéressant qu'au 21ème siècle, le niveau de connaissances des enseignants dans le domaine aussi incontournable qu'est celui d'application pédagogique des punitions en classe, ne puisse stagner. Ce statu quo caractérisé par l'ignorance de la législation en vigueur expose l'enseignant aux risques professionnels par le principe constitutionnel selon lequel : « Nul n'est censé ignorer la loi. » (Constitution de la RDC de 2006 révisée en 2011).

En effet, pour un système éducatif efficace axé sur les valeurs républicaines et la prédominance de l'intérêt général (Fillon, 2005), le magister dixit ou l'attitude paternaliste est largement révolu ; c'est ainsi que la formation initiale n'est plus en elle-même suffisante et celle sur le tas n'a plus cours. Elles doivent être renforcées par les formations permanentes ou continues régulières, (Tessier 2013 ; Weva, 1991 ; Pelpel, 1988 ; Paré, 1983).

Dans le cas de cette étude, il est démontré que la formation initiale des enseignants des cycles primaire et secondaire sur l'application pédagogique des punitions en classe est nettement insuffisante. Un troisième argument s'appesantit sur la place qu'occupe l'être humain dans le classement des ressources nécessaires de la vie. Nous partageons le point de vue de Kabambi Ntanda (2016) qui soutient que de toutes les ressources, aucune ne peut égaler à l'être humain. En plus, l'avenir d'une nation repose essentiellement sur l'importance et la qualité de formation qu'elle accorde à la jeunesse (Hassane, 1999).

A cet effet, l'éthique humaine interdit scrupuleusement les essais ou les expérimentations sur les êtres humains (Ngub'Usim, 2016). D'où, la professionnalisation en matière d'application pédagogique des punitions en classe s'avère une condition sine qua non pour éviter des graves violations sur le plan d'éthique humaine en général et celui de la profession enseignante en particulier, par ces enseignants.

### **5.1.2. Absence de connaissances suffisantes en matière des punitions**

L'absence de connaissances suffisantes en matières des punitions en classe sous-entend le manque de professionnalisme, de degré de précision et de dextérité dans la façon de faire d'un enseignant dans l'exercice de sa profession (Lachiaze, 2001). A la base de cette absence de connaissances suffisantes, il y a l'insuffisance ou mieux l'absence de la formation initiale et/ou continue reconnue ou agréée par des structures compétentes en la matière (Tessier, 2013). Dans le cadre de cette recherche, les analyses qualitatives exploitées ont montré que pour punir un apprenant récalcitrant en classe, les enseignants développent l'intuition ou le bon sens. En d'autres termes, ils naviguent à vue, comme l'a souligné Bonzeke Nshole (2021).

Par conséquent, ils appliquent, pour la plupart, des punitions mal ajustées, notamment le monnayage des punitions scolaires, les violences éducatives orales, ... qui portent des conséquences tant sur le plan d'éthique et déontologie professionnelle, de psychologie de développement humain à l'âge scolaire, de législation scolaire, d'administration scolaire et de

relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'élève, (Kisangani, 2018 ; Rozenczveig, 2013 ; Gueguen, 2012 ; Macaire et Raymond, 1975).

En plus, sur le plan de la sécurité professionnelle, l'application pédagogique des punitions en classe n'expose, non seulement les apprenants aux conséquences psychosomatiques, mais aussi et surtout les enseignants aux risques professionnels et judiciaires au travers les violations des prescrits de certaines dispositions des lois de la RDC dont la Loi-cadre de l'enseignement, celle portant Protection de l'Enfant, le Code pénal, etc.

Enfin, le XXI<sup>ème</sup> siècle étant réputé siècle de la spécialisation très poussée, il n'est plus tolérable ou agréable que les professionnels de l'enseignement puissent naviguer à vue dans le domaine de régulation de la discipline des élèves dont l'un des moyens est l'application pédagogique des punitions en classe. Il leur faut, à notre humble avis, atteindre un niveau de professionnalisation ou de spécialisation très poussé au même titre que celui qu'ils ont pour dispenser des enseignements.

## **5.2. MODULES DE FORMATION CONTINUE**

### **5.2.1. Administration scolaire (70 % ; Moyenne : 2,86)**

L'administration scolaire a trait au fonctionnement quotidien d'un établissement scolaire, afin de communiquer sur les pratiques en cours, le leadership pédagogique et elle répond aux préoccupations des élèves, des parents et de la communauté (Mbadu Khonde, 2021). Le besoin en formation continue sur les principes d'administration scolaire peut s'expliquer par le fait que les enseignants concernés par cette recherche ne parviennent pas à s'imprégner de la démarcation qui existe sur le plan de la compétence entre l'application d'une sanction disciplinaire et celle d'une punition scolaire (Bonzeke Nshole, 2022).

Du point de vue de la législation scolaire congolaise, la sanction disciplinaire est de la compétence du Conseil de discipline ou du chef d'établissement. Elle est consignée dans le règlement intérieur de l'école qui est mis à la disposition des élèves et des parents. Elle est préventive et prononcée par ce dernier ou son délégué (Macaire et Raymond, 1975). En revanche, la punition scolaire est décrétée spontanément par l'enseignant dans le but de redresser la discipline en classe comme le stipule la théorie de l'arbitre (Mbadu Khonde, 2016 ; Bandura, 1978). A titre illustratif, il y a des enseignants qui excluent temporairement ou définitivement les élèves de leurs cours, par exemple ; alors que l'une ou l'autre forme

d'exclusion n'est pas de leur compétence, mais du Conseil de discipline et prononcée par le chef d'établissement comme décrit ci-haut.

### **5.2.2. Ethique et déontologie professionnelle (68 % ; Moyenne : 2,83)**

En soit, l'éthique et déontologie professionnelle renseigne le comportement ou l'attitude que l'enseignant doit adopter dans l'exercice de sa profession ou alors ce qu'il ne peut pas afficher comme comportement professionnel (Kisangani, 2021 ; Code de bonne conduite de l'enseignant en RDC, 2022).

L'insuffisance ou le manque d'intériorisation de connaissances en éthique et déontologie professionnelle expose les enseignants au comportement d'antivaleurs, en conflit avec son administration scolaire, à commettre des abus et à entamer les relations psychopédagogiques avec les apprenants et leurs parents.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le module d'éthique et déontologie professionnelle est suffisamment indiqué pour la formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire en matière d'application pédagogique des punitions en classe. A titre illustratif, l'analyse qualitative a révélé que certains enseignants parviennent à monnayer les punitions scolaires et les points aux élèves qui n'ont pas de sources des revenus, ils tombent dans les abus sexuels, etc.

### **5.2.3. Psychologie du développement humain à l'âge scolaire (66 % ; Moyenne : 2,83)**

Les notions sur la psychologie du développement humain à l'âge scolaire paraissent indispensables d'autant que la maturité chez l'être humain est un processus ; c'est-à-dire, elles s'acquièrent au fil du temps et par tâtonnement (Mbadu Khonde, 2016 ; Ngub' Usim, 2016). Il est curieux de constater que la plupart d'adultes ou mieux d'enseignants ne prennent pas en compte cette réalité humaine très importante de la psychologie du développement humain par laquelle ils sont tous passés. Ils condamnent à l'extrême le comportement immature des enfants à l'âge scolaire mis à leur disposition par des humiliations, des frappes, de réduction des cotes, d'indifférence, etc.

D'ailleurs, ils rejettent en bloc le fait d'avoir affiché également les comportements troubles liés à l'âge scolaire au même titre que ces enfants à l'âge scolaire. Pour ironiser, Delay (1965) affirme que ces jeux cruels sont savourés par plus de bonnes âmes qu'on peut le croire.

Il ajoute qu'il faut craindre l'adulte qui n'a pas su être enfant autant qu'il faut craindre aussi celui qui n'a pas cessé d'être enfant.

Nous estimons qu'avec la formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe liée au module de la psychologie de développement humain à l'âge scolaire, nos sujets d'enquête seront mieux placés pour comprendre, décrire et prédire sur les comportements fragiles liés à cet état psychologique de l'enfant. Ils déduiront sur innocence de l'enfant et sur le travail de discipline qui les attend pour recadrer les comportements déviants de l'enfant.

#### **5.2.4. Législation scolaire (48 % ; Moyenne : 2,48)**

La législation scolaire est l'ensemble de textes législatifs et règlementaires qui régissent le système d'enseignement. Les innovations sur l'arsenal juridique congolais dont la Loi-cadre de l'enseignement, les traités et les conventions internationaux signés et ratifiés par la RDC en rapport avec la protection de l'enfant échappent à cette catégorie du personnel enseignant (Code de bonne conduite de l'enseignant en RDC).

Ils se fient à leur autorité légendaire d'avant XVII<sup>ème</sup> siècle (Ibeki, 2017) alors qu'un principe de droit veut que la loi soit imposable à tous et nul ne peut s'y dérober (Constitution de la RDC dans sa version révisée en 2006). A cet effet, nos sujets d'enquête sont exposés, à la rigueur de la loi, au même titre que les autres citoyens et par conséquent, ils courent les risques de perdre leurs emplois en cas de condamnation par des instances judiciaires à plus de trois mois de servitude pénale comme le stipule les Statuts des Agents de Carrière de l'Etat.

En sus, il est important de reconnaître que la profession enseignante est réputée noble. Par conséquent, l'article 233 de la Loi-cadre stipule que « le simple fait d'avoir la qualité de l'enseignant constitue des circonstances aggravantes devant tous les faits réprimés par la loi ». Cette loi est de portée générale et d'ordre public ; c'est-à-dire, nul ne peut y dérober et s'applique à tout le monde. Au regard de ce qui précède, il est prouvé que la formation continue des enseignants s'avère indispensable.

#### **5.2.5. Relations psychopédagogiques (41 % ; Moyenne : 2,23)**

Les relations entre l'enseignant et l'apprenant sont à préserver par l'enseignant, car le psychologue Guette (2000) soutient que l'on apprend mieux de qui l'on aime. Pour sa part, Delay (1965) affirme qu'enseigner, c'est avant tout entrer en relation avec autrui et plus

précisément avec les apprenants. Zazzo (1972) compare la complexité de la relation binaire Maître-Elève à celle qui lie le Médecin au patient. Pédagogiquement, les bonnes relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant constituent une voie sûre par laquelle passe l'atteinte des objectifs opérationnels d'un enseignement (Ngongo Disashi, 2016).

Le couple né du projet pédagogique doit assumer les termes d'un contrat qui n'est pas toujours explicite. Il doit s'accommoder des phénomènes de transfert et de contre-transfert quiaturent la communication et l'anticipation de certaines difficultés. Il y a de quoi noter qu'une punition mal ajustée a des conséquences psychopédagogiques à court, moyen et à long terme sur l'apprenant. Elle développe ce que Gueguen, (2015) et Nelsen, (2015) décrivent dans la théorie de 4R-A ; c'est-à-dire : la rancœur, la revanche, la rébellion, le retrait, et l'agressivité. Et pourtant, une punition bien appliquée éveille la conscience de l'enfant et lui permet la prise de conscience et la capacité de se réorienter autrement avec l'esprit d'observance des instructions et des règles sociétales. Elle contribue à la construction de la personnalité de l'apprenant à travers l'approche socioconstructiviste (Pilo, 2007).

### **5.3. BESOINS DES MODULES DE FORMATION CONTINUE**

#### **5.3.1. Module d'éthique et déontologie professionnelle**

Les données recueillies se présentent dans les lignes qui suivent.

##### **5.3.1.1. *Prévoyance et amour envers l'élève (74 % ; Moyenne : 2,90)***

L'enseignant formé doit être à mesure d'anticiper certains comportements déviants des apprenants récalcitrants en classe qui ne doivent pas paraître étranges et ennuyeux à son égard. Au contraire, l'enseignant doit trouver normal ces déviations comportementales et doit les gérer avec amour et professionnalisme tels que le soulignent Pilo, (2007) et Delay, (1972).

Une telle attitude constitue le sens même du devoir de l'éducateur qui repose sur l'amour envers l'apprenant en développant spontanément le sens de l'humanisme et de retenue dans son agir. Il ne peut se permettre de punir l'enfant récalcitrant sous l'effet de la colère ; car la colère, dit-on, est réputée comme une mauvaise compagnie (Lachiaze, 2001). Curieusement, le comportement affiché par la plupart d'enseignants dans l'exercice de leur fonction démontre à suffisance l'inculturation de l'éthique et déontologie de la profession et l'inapplication de la psychologie de développement humain font défaut ; d'où la nécessité de la formation continue de ces enseignants.

### **5.3.1.2. Sens de l'humanisme (73 % ; Moyenne : 2,89)**

L'humanisation de la profession enseignante est indispensable d'autant plus qu'elle s'exerce sur les êtres humains qui, à ces niveaux, sont encore très fragiles tant sur le plan psychologique, physiologique et biophysique, comme le relève (Mbadu Khonde, 2016). L'enseignant qui manque de sens d'humanisme aura tendance à robotiser les apprenants et s'expose aux risques professionnels graves tant sur le plan pédagogique, administratif que judiciaire.

Les observations de terrain ont indiqué que l'agir de certains enseignants avaient révélé que l'application de certaines punitions en classe aux élèves était dépouillée du sens de l'humanisme. Il s'agit notamment, de la destruction des biens des élèves, la position à genoux sur les cailloux ou avec les pieds en l'air et la tête en bas, etc. Ces genres des punitions constituent un handicap sur le plan de la construction sociale de la personnalité de l'enfant.

### **5.3.1.3. Esprit de justice (71 % ; Moyenne : 2,89)**

Piaget (cité par Ibeki, 2015) affirme que l'enfant à l'âge scolaire est déjà un être pensant et capable d'émettre un jugement afin de tirer ses propres conclusions souvent divergentes sur un traitement subi. De plus, la théorie de l'équité (Bumba Monga Ngoy, 2016) stipule que, pour le même fait, les individus comparent les traitements subis par rapport à ceux subis par d'autres et la motivation en dépendent largement. L'esprit de justice est une valeur très importante qui pilote l'école axée sur les valeurs républicaines, d'intérêt général et des droits humains, afin de contribuer efficacement à la construction de la personnalité de l'apprenant, (Marty, 2017 ; Peillon, 2013 ; Fillon, 2005).

### **5.3.1.4. Sens de retenue (71 % ; Moyenne : 2,81)**

Ce thème de formation continue est demandé d'autant plus que sur terrain, la plupart d'enseignants considèrent les élèves récalcitrants comme des adversaires dont il faut absolument achever comme dans le sport de catch ; surtout s'ils sont en état de colère. Ils lâchent des violences éducatives orales, les coups volontaires, la chicotte, les travaux pour des fins personnel, la mise en quarantaine, la confiscation des biens, le monnayage des punitions scolaires, etc. Toutes ces pratiques ne contribuent pas à la construction de personnalité de l'apprenant. Elles vont à l'encontre de la pensée de Delay (1972) qui avoue que le rôle de l'enseignant ne vise que la réalisation toujours plus complète de l'humain dans l'apprenant.

### **5.3.1.5. Capacité de s'adapter (58% ; Moyenne : 2,66)**

L'observation sur terrain a montré que beaucoup d'enseignants sont surpris par les comportements imprévisibles des élèves récalcitrants en classe ; alors que l'enseignant doit être formé ou développé la capacité mimétique ou d'homochromie du caméléon pour un leadership pédagogique efficace ainsi que visionnaire (Pelpel, 2005).

L'absence de leadership pédagogique est un élément qui peut déboussoler pédagogiquement un enseignant devant un comportement imprévisible. Ce qui explique le fait que les enseignants naviguent à vue pour régler la discipline en classe en appliquant les punitions anti pédagogiques ou mal ajustées (Pelpel, 2005). Dans la pratique, les observations ont montré que la capacité de s'adapter par beaucoup d'enseignants fait défaut d'où le besoin de formation continue de ce module.

## **5.3.2. Psychologie de développement humain à l'âge scolaire**

Les données recueillies se présentent dans les lignes qui suivent.

### **5.3.2.1. Enfant est un être en construction (98 % ; Moyenne : 3,12)**

L'enfant n'est pas suffisamment mûr avant l'âge de la majorité ; c'est-à-dire avant dix-huit ans comme le souligne Rousseau (cité par Ibeki, 2000). Pour atteindre la maturité, il procède par essais et erreurs ou par tâtonnements avec la contribution du milieu ou l'environnement dans lequel il évolue. Assez souvent, l'enfant est caractérisé par l'esprit négativiste ou d'opposition (Mbadu Khonde, 2016).

Sur terrain, l'observation a montré que les enseignants ont du mal à considérer les apprenants dans l'état psychologique où ils se trouvent. Ils les considèrent comme des adultes en miniature et sont surpris par les différents comportements déviants qu'ils affichent. Devant une telle situation, ces enseignants concluent à la mauvaise foi des apprenants et appliquent des punitions drastiques qui violent les principes d'éthique et déontologie professionnelle de l'enseignant, de psychologie du développement humain, de législation scolaire, d'administration scolaire et des relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant. D'où le besoin en formation continue pour une discipline socioconstructiviste.

### **5.3.2.3. Influence du milieu (76 % ; Moyenne : 2,97)**

La tendance béhavioriste de Watson (cité par Ngub'Usim Mpey Nka, 2016) stipule que les milieux influencent le comportement de l'individu. Sur terrain, ce module mérite une attention particulière d'autant plus que le milieu d'implantation de la plupart de ces écoles, le modèle sociétale, l'absence d'urbanisme, la pollution sonore, la régression et l'inversion des valeurs sociétales : « *les musiciens et les joueurs sont honorés plus que les fonctionnaires de l'Etat* », etc. impactent sur le comportement d'un être en construction épris d'esprit négativiste, de vulnérabilité et d'apprentissage par essais et erreurs (Pilo,2007).

Ce qui justifie l'exigence de la garantie environnementale dans le processus d'implantation d'une école. Dans son action éducative à travers l'application pédagogique des punitions en classe, l'enseignant doit prendre en compte l'influence du milieu où vit l'apprenant au risque que les objectifs y assignés ne soient pas atteints. D'où, le besoin de renforcement de capacité de l'enseignant au sujet l'influence du milieu sur le comportement humain.

#### **5.3.2.4. Apprentissage par essais et erreurs (65 % ; Moyenne : 2,74)**

Nous rappelons que parmi les canaux d'information agissant sur l'apprenant, il y a les canaux formels et informels. Quelques canaux formels sont les suivants : la famille, l'Eglise, l'école, etc. Pour les canaux informels, nous citons : la rue, les groupes d'amis, d'appartenance et de référence où s'exerce l'éducation diffuse, les mass média, les réseaux sociaux, etc.

Pour Erskine et Moursund (2001) les canaux informels sont tellement puissants qu'il est difficile à un enfant d'y résister sans l'appui rationnel ou réfléchi de l'adulte à cause de son caractère libéral. L'enseignant formé sur ce thème s'affiche ou mieux passe pour le modèle à l'apprenant. D'ailleurs, ceci correspond à l'un d'objectifs assigné à l'enseignement secondaire (Loi-cadre de l'enseignement).

#### **5.3.2.5. Age chronométrique et mental (63 % ; Moyenne : 2,73)**

Il y a lieu d'affirmer avec Binet (cité par Ngub'Usim Mpey Nka, 2016) qu'en psychologie, l'âge est un élément déterminant et influe sur le comportement. Par conséquent, la formation initiale que l'enseignant a eu à bénéficier dans son cursus scolaire doit être renforcée par la formation continue, afin de lui permettre de faire face aux troubles de comportement de l'enfant à l'âge scolaire.

### **5.3.3. Législation scolaire**

Les données recueillies se présentent dans les lignes qui suivent.

### **5.3.3.1. *Prévoyance de la punition (82 % ; Moyenne : 3,12)***

Rozenczveig (2013) insiste sur le fait qu'il n'est pas permis de punir un enfant sans qu'il ne soit averti. La position de cet auteur repose sur le principe juridique stipule que : « Tout ce qui n'est pas interdit est donc permis ». Dans la pratique, l'observation sur terrain a montré que nos sujets d'enquête appliquent des punitions surprenantes aux élèves et ne cessent de se justifier quant à ce.

### **5.3.3.2. *Individualité de la faute (78 % ; Moyenne : 3,21), respect du droit de la défense (78 % ; Moyenne : 3,03) et équité (78 % ; Moyenne : 3,01)***

Il est de droit que la peine est individuelle et en cas de doute, celui-ci profite à l'accusé. Il faut réunir des preuves suffisantes, afin de vider l'hypothèse de doute. En plus, le droit de la défense est sacré, c'est-à-dire, il est strictement interdit au juge de condamner une victime sans que ce dernier n'ait présenté ses moyens de défenses. D'ailleurs, le principe juridique est que : « Mieux vaut un délinquant en liberté qu'un innocent en détention ». Enfin, pour la même faute, le juge applique la même peine, (Interview accordée à un Juge de Tribunal de Paix de Mbanza-Ngungu).

Sur terrain, il a été observé l'usage des punitions collectives, les élèves qui sont punis sans que l'enseignant ne leur accordent le bénéfice de doute ou qu'ils ne soient écoutés et pour la même faute, l'enseignant applique plus d'une punition.

### **5.3.3.3. *Punitions corporelles et collectives (75 % ; Moyenne : 2,90)***

La loi portant protection de l'enfant interdit formellement les punitions corporelles sur les enfants. Curieusement, les enseignants sur terrain l'appliquent et estiment qu'il est difficile de s'en passer, car cette nature de punition semble, selon eux, la plus efficace dans la mesure où elle permet de régler immédiatement la discipline dans la salle. Ils se posent mille et une questions sur le sens de cette interdiction d'appliquer la chicotte.

### **5.3.3.4. *Exclusions temporaires et définitives (60 % ; Moyenne : 2,65)***

Comme nous l'avons eu à l'évoquer plus-haut dans le point ayant trait à l'administration scolaire, les exclusions définitives et temporaires sont de la compétence du conseil de discipline et prononcées par le chef d'établissement. Il faut avouer que cette sanction engage, non seulement la vie présente de l'apprenant, mais aussi sa vie futur à travers ses

conséquences ; raison pour laquelle le législateur ne l'a pas laissée à l'appréciation d'une seule personne, (le conseil de discipline) afin de répondre au principe selon lequel il est facile à une personne de se tromper, mais difficilement à plusieurs personnes de se tromper au même moment (Interview accordée à un Avocat du Barreau de Kongo Central).

#### **5.3.3.5. *Violences sexuelles et attentat à la pudeur (58 % ; Moyenne : 2,61)***

La législation scolaire interdit à un enseignant de transformer l'apprenant à un partenaire sexuel en dépit de son consentement ou de son âge adulte étant donné le rapport d'ascendance. Lors de leurs enseignements, ils lâchent des insanités à l'endroit des apprenants. Sur le plan légal, l'enseignant subit la peine extrême prévue en vertu de son statut de modèle de la société.

Sur terrain, il a été constaté que nos sujets d'enquête trempent dans ces antivaleurs du genre et tentent de se justifier par le fait que ces apprenants sont les premiers à leur faire des avances sexuelles. Ils sont surpris de la teneur et des circonstances aggravantes de la peine prévue par la loi à un enseignant auteur de cette infraction.

#### **5.3.3.6. *Prévalence des intérêts des enfants (57 % ; Moyenne : 2,55)***

C'est ce que Ibeki (2000) confirme en montrant que l'enfant mérite une attention particulière de la part de l'adulte d'autant plus qu'il est actuellement considéré comme le paradis perdu pour ce dernier.

#### **5.3.3.7. *Punition pour son propre compte (54 % ; Moyenne : 2,51)***

Marty (2017) l'affirme en indiquant que la punition doit répondre à la fonction de responsabilisation et d'insertion sociale. L'élève puni s'acquitte de travaux pour le compte de l'établissement et dans son enceinte. Dans la pratique, les enseignants parviennent à punir les élèves en les faisant travailler dans leurs champs privés, en percevant l'argent en contrepartie des punitions pour leur compte, etc. Toutes ces pratiques sont strictement interdites dans la législation scolaire en particulier et dans la loi portant protection de l'enfant en général.

#### **5.3.3.8. *Harcèlement et la discrimination (44 % ; Moyenne : 2,22)***

La législation scolaire interdit scrupuleusement le harcèlement et la discrimination. Dans la pratique, les enseignants ne parviennent pas à éviter ces genres des pratiques et surtout à l'endroit des filles.

### **5.3.3.9. Port de symbole distinctif (43 % ; Moyenne : 2,8)**

Lachiaze (2001) souligne que la punition fait honte à l'apprenant et donc bloque le processus sain du sentiment de culpabilité qui aurait permis de prendre conscience de l'acte commis au profit du sentiment d'être mauvais en tant que personne. En plus, la peur et la honte engendrée par la punition inhibent les fonctions cérébrales supérieures, ce qui a un impact sur les performances intellectuelles, la vie émotionnelle et la socialisation de l'apprenant. En bref, la punition expose la vie privée de ce dernier.

### **5.3.3.10. Comportement de recul (42 % ; Moyenne : 2,29)**

Ce thème peut encore être qualifié d'attitude laissez-faire qui n'est pas une attitude responsable pour un enseignant qui a le devoir de former l'apprenant à devenir adulte. Ce module viole les principes de dénonciation et de non-assistance de personne en danger réprimés en droit congolais. Dans la pratique, ce comportement était observable auprès de nos sujets d'enquête.

### **5.3.3.11. Punitions non proportionnelles et non sensibles (36% ; Moyenne : 2,05)**

Macaire et Raymond (1975) insistent sur le fait que la punition doit tenir compte du niveau psychosomatique des apprenants et de la différence interindividuelle de ceux-ci. Sur terrain, les enseignants ont évoqué l'application des punitions non proportionnelles et non sensibles.

### **5.3.3.12. Confiscation et destruction de bien de l'enfant et la réduction de cotes (30% ; Moyenne : 2,04)**

Le droit congolais, notamment la loi portant protection de l'enfant interdit strictement que le bien de l'enfant soit confisqué ou détruit par l'adulte sous peine des sanctions administratives et/ou pénales à l'endroit de l'adulte. Cette loi n'épargne pas l'enseignant. Pour la réduction des cotes, les instructions officielles stipulent qu'il ne revient pas à l'enseignant de réduire les cotes de l'apprenant sous prétexte d'une mauvaise conduite. En ce moment, il aura confondu la conduite à la cotation. Celle-ci se présente sous forme des cotes chiffrées et celle-là des cotes synthétiques (Excellente, Très bien, Bien, etc.).

### **5.3.3.13. Exposition de la vie privée de l'enfant (24% ; Moyenne : 1,81)**

L'exposition de la vie privée de l'enfant constitue une violation de la loi congolaise portant protection de l'enfant. Sur terrain, nos sujets d'enquête exploitent plus des réprimandes privées que publiques où la vie privée de l'apprenant est exposée.

#### **5.3.4. Administration scolaire**

##### ***5.3.4.1. Sanction vise les causes (84% ; Moyenne : 3,15)***

Le thème sur « la sanction vise les causes » renseigne le principe selon lequel les mêmes causes produisent les mêmes effets. Lorsqu'un enseignant en est informé, il peut extirper les conséquences des comportements déviants de l'enfant en amont en s'attaquant aux causes. Une telle attitude constitue, selon Ngongo Disashi (2017), le comportement managérial dans le chef de l'enseignant.

##### ***5.3.4.2. Temps de prescription de la punition (83% ; Moyenne : 3,09)***

Macaire et Raymond (1975) soulignent que la punition doit être appliquée immédiatement après que l'enseignant ait pris connaissance du manquement causé par l'apprenant ou lorsque l'évènement est encore frais dans la mémoire de celui-ci. Après un temps relativement long, l'enseignant cesse d'appliquer la punition à l'élève. Dans la pratique, la notion de prescription est démise par nos sujets d'enquête et ils s'en passent par ignorance ou par manque de connaissances suffisantes en module d'éthique et déontologie professionnelle, de principes d'administration et de législation scolaire. D'où, les besoins en formation continue.

##### ***5.3.4.3. Punitons performances (81% ; Moyenne : 3,13)***

Le thème sur « les punitons performances » s'explique par le fait que la punition doit permettre l'arrêt du comportement indésirable et la prise de nouvelle conscience par l'apprenant. Une punition qui n'a pas atteint cet objectif est réputée inefficace ou non performante et par conséquent, non pédagogique, comme le soulignent maintes auteurs en pédagogie (Delay, 1972 ; Macaire et Raymond, 1975 ; Lachiaze, 2001). Pour y parvenir, l'enseignant doit prendre en compte les aspects d'éthique et déontologie, de psychologie de développement humain à l'âge scolaire, de législation, d'administration et des relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'élève pendant l'application pédagogique des punitons en classe.

Les observations sur terrain ont montré que les enseignants ne cessent de se plaindre par le simple fait que les apprenants ne font que revenir sur les mêmes faits pour lesquels ils ont été reprochés et punis. Nous expliquons ce fait de la manière telle que ces enseignants s'attaquent aux symptômes et non aux causes des comportements déviants des apprenants et la plupart de leurs punitions sont réputées non pédagogiques.

#### **5.3.4.4. Prévention de la sanction (78% ; Moyenne : 3,17)**

Le thème sur « la prévention de la sanction » traduit qu'il est strictement interdit de sanctionner un enfant sans l'avoir prévenu. En d'autres termes, la sanction n'a jamais été surprenante (Lachiaze, 2001). L'observation sur terrain a montré que, non seulement qu'il y a des enseignants qui se permettent d'appliquer les sanctions aux élèves sans en avoir la moindre compétence, mais aussi et surtout sans le moindre avertissement. Cette façon de faire est non professionnelle.

#### **5.3.4.5. Sanction et les textes administratifs (76% ; Moyenne : 3,05)**

Le thème qui se rapporte à « la sanction est basée sur les textes administratifs » exprime le fait qu'une sanction disciplinaire doit avoir une base administrative tirée soit du règlement intérieur, soit des instructions officielles, soit encore des lois de la République. Dans la pratique, beaucoup de sanctions appliquées par nos sujets d'enquête sont improvisées et n'ont aucun soubassement administratif, disciplinaire ou légal.

#### **5.3.4.6. Punition et le comportement d'approche (74% ; Moyenne : 2,94)**

Le thème sur « la punition vise le comportement d'approche » veut dire qu'une punition mal ajustée crée l'attitude d'évitement ou d'aversion. Par contre, une punition pédagogiquement bien appliquée crée le sentiment d'approche de l'apprenant vers l'adulte ou son enseignant. Elle permet la consolidation des relations psychopédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant. Dans la pratique, ils sont rares les élèves qui demeurent reconnaissants envers la rigueur disciplinaire reçue de leurs enseignants à court et moyen terme (Mbadu Khonde, 2017).

#### **5.3.4.7. Direction scolaire sanctionne et punit (71% ; Moyenne : 2,94)**

Le thème sur « la direction scolaire sanctionne et punit » signifie que le pouvoir de sanctionner et de punir est dévolu à la direction scolaire. Tandis que l'enseignant ne se limite

qu'à punir l'enfant en classe. L'observation sur terrain montre que cette ligne de démarcation entre les deux notions est difficilement appréhendable par les enseignants. Ils appliquent l'une ou l'autre selon le cas. Cela fait penser à la théorie de l'arbitre de Mbadu Khonde (cité par Bonzeke Nshole, 2021).

#### **5.3.4.8. Punition consentie par l'apprenant (57% ; Moyenne : 2,58)**

Le thème sur « la punition consentie par l'apprenant » explique le fait que l'enseignant n'applique la punition que si l'élève prend conscience du fait lui reproché et accepte la réparation ainsi que le révèle Rozenczveig, (2001). Dans la pratique, beaucoup d'enseignants sont impulsifs et se soumettent rarement à cette démarche psychopédagogique pour arriver à punir pédagogiquement un apprenant.

Macaire et Raymond (1975) soutiennent que lorsqu'un élève prend acte de sa faute et sollicite à contribuer à la réparation, il y a lieu que l'enseignant n'ait atteint non seulement les symptômes, mais également les causes et la conscience de l'apprenant.

### **5.3.5. Relations psychopédagogiques**

#### **5.3.5.1. Modification de la perception sociale (42% ; Moyenne : 2,48)**

En effet, l'enfant a droit à la protection contre toute forme d'exploitation et de violence tant physique que verbale. Les violences éducatives orales, le lancement d'injures faciles, l'exposition de la vie privée de l'enfant, etc. sont autant d'éléments qui détruisent le tissu de l'image de soi chez l'enfant. L'enseignant doit en être formé pour éviter cette faute pédagogique.

Les parents ou les enseignants ont le devoir de veiller à ce que la discipline familiale ou scolaire soit administrée de telle sorte que l'enfant soit traité avec humanisme (Article 57 de loi portant protection de l'enfant). Sur le plan psychologique, la perception sociale a un impact sur la personnalité de l'individu et détermine son comportement. Il s'agit, comme l'on peut s'en rendre compte, de la théorie de l'image de soi qui, selon Kabambi Ntanda (2016), est fonction de la combinaison entre l'image réelle de l'individu, celle qu'il croit être aux yeux des autres et celle qui est perçue par les autres.

#### **5.3.5.2. Réduction de l'autorité de l'enseignant (39% ; Moyenne : 2,48)**

La punition est un stimulus lorsque l'apprenant prend conscience et intériorise les corrections lui exigées. En d'autres termes, Il avoue sa faute et propose la réparation comme évoquée ci-haut. L'observation a montré que beaucoup d'enseignants, par leurs actes, créent des antipathies qui sont réputées parmi les premiers ennemis de la motivation dans le processus d'apprentissage. L'une des conséquences qui découle de cette absence de connaissances en la matière d'application pédagogique des punitions en classe est la remise en cause de l'autorité de l'enseignant qui malheureusement, une fois perdue, il est difficilement récupérable dans le domaine de la pédagogie (Blancheteau, 1975).

#### ***5.3.5.3. Taux de déperdition scolaire élevé (36% ; Moyenne : 2,41)***

La punition peut entraîner l'apprenant au comportement de révolte jusqu'à manquer du respect à l'égard de l'enseignant. Ce climat malsain entre l'élève et l'enseignant peut le pousser à l'abandon scolaire. En dehors de cet aspect, la succession des punitions en classe peut entraîner la direction scolaire à l'ouverture d'une action disciplinaire qui pourrait être clôturée par l'exclusion définitive.

La maîtrise en matière d'application pédagogique des punitions en classe peut réduire le taux d'abandon scolaire par la voie des punitions en classe mal ajustées et garantir le droit à l'éducation reconnu à l'article 38 de la loi portant protection de l'enfant en RDC.

#### ***5.3.5.4. Blocage du processus mental (34% ; Moyenne : 2,06)***

Pour le module de « blocage du processus mental et de risque de rupture de collaboration entre l'enseignant et l'enfant » (34% d'opinions ; 2,06 de moyenne arithmétique), le principe évoqué par Guette (cité par Bumba Monga Ngoy, 2016) stipule que l'on apprend mieux de qui on aime. L'antipathie est réputée parmi les premiers ennemis de la motivation dans le processus d'apprentissage ou de la fatigue psychologique (Bumba Monga Ngoy, 2016).

## **5.4. INFLUENCE DES VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES (13%)**

### **5.4.1. Cycle d'études (41% ; F (6,367) = 44,007; p<0,01)**

Dans le cadre de cette étude, la variable dépendante qui est le « cycle d'études », est comptée parmi les variables qui influent significativement sur les besoins en formation continue en application pédagogique des punitions en classe auprès de nos sujets d'enquête. La variable cycle d'études corrèle positivement avec les variables indépendantes dont le : niveau d'études et le genre (B : 0,586 et 0,16 respectivement).

Toutefois, ces résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les enseignants du cycle primaire et ceux du secondaire quant à leur manière d'agir lorsqu'il faut appliquer pédagogiquement les punitions en classe. En plus, la formation continue en la matière axée sur la variable « cycle d'études » doit prendre en compte les variables indépendantes dont : le niveau d'études et le genre. L'observation sur terrain a révélé que dans les deux cycles ; à savoir : le primaire et le secondaire, les enseignants appliquent des punitions inappropriées en violation de l'éthique et déontologie professionnelle, de principes de psychologie de développement humain à l'âge scolaire, de législation scolaire, d'administration et des relations psychopédagogiques.

Le cas illustratif est celui d'une enseignante du cycle primaire qui se transforme en vendeuse des galettes en classe et qui conditionne la réussite à la fréquence d'achat de sa marchandise par les élèves. Pour celui du secondaire, le monnayage d'un bien confisqué dont le téléphone avant de le récupérer.

### **5.4.2. Niveau d'études (39% ; F (6,367) = 40,36 ; p<0,01)**

Le niveau d'études est un facteur dont il faut prendre en compte lorsqu'il faut organiser la formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Il présente une corrélation positive avec les variables indépendantes dont : le cycle d'études, le régime de gestion et la variable genre, (B : 0,607 ; 0,065 ; 0,013 respectivement). L'expérience a démontré que les enseignants du niveau de licence, graduat, diplômé d'Etat et les brevetés présentent les mêmes difficultés en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

En d'autres termes, ils appliquent les punitions non pédagogiques en classe ou bien ils sont tous confrontés aux mêmes difficultés de manque d'expertise en la matière. L'observation sur terrain renseigne que leurs agissements ne tiennent pas compte de thème de l'éthique et déontologie professionnelle, de principes de psychologie de développement humain à l'âge scolaire, de législation scolaire, d'administration et des relations psychopédagogiques. Par exemple, un licencié a été accusé pour harcèlement sexuel, un gradué pour monnayage de points, un diplômé d'Etat pour coups et blessures volontaires, un breveté pour injures publique et exposition de vie privée de l'élève, etc. (Magistrat du Tribunal pour Enfant)

#### **5.4.3. Emplacement de l'école (17% ; F (6,367) = 14,01; p<0,01)**

La variable dépendante « Emplacement de l'école » présente la corrélation est positive avec les variables indépendantes suivantes : la sous-division, le cycle d'études, et le genre, le régime de gestion et la variable ancienneté ( $\beta$  : 0,395 ; 0,136 ; 0,075 ; 0,072 et 0,027). L'expérience a montré que les enseignants œuvrant dans les écoles implantées dans le centre-ville présentent une légère différence avec ceux œuvrant dans les milieux reculés. Dans les centres urbains, les enseignants présentent de retenue par le fait qu'ils ont affaire aux enfants des cadres de l'administration publique et privée comme les magistrats, les avocats, les enseignants du supérieurs et autres. Au contraire, dans les milieux reculés, ces enseignants agissent en électron libres ou en maîtres absolus.

L'observation sur terrain a montré que dans les milieux reculés, les enseignants ont l'habitude de faire travailler les enfants pour leur propre compte ; notamment les travaux champêtres et autres. Ce qui est scrupuleusement interdit par la loi portant protection de l'enfant qui stipule : « Qu'il est interdit d'utiliser les enfants à d'autres fins pour lesquelles ils sont appelés » et par la Loi-cadre de l'enseignement : « Nul ne peut utiliser les élèves à des fins personnelles ou pour des intérêts personnels ».

#### **5.4.4. Sous-division (16% ; F(6,367) = 12,621; p<0,01)**

La sous-division est comptée aussi parmi les variables dépendantes à prendre en compte lorsqu'il est question d'organiser la formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Cette variable est en corrélation positive avec les variables indépendante : emplacement de l'école, ancienneté et genre ( $\beta$  : 0,403 ; 0,032 et 0,028). En effet, les enseignants dans les différentes sous-divisions agissent presque de la même manière quant au mode de punitions des élèves.

Dans les sous-divisions démembrées, il s'observe que les enseignants règnent en maîtres absolus. Ils appliquent des punitions selon leur propre gré et sans retenu.

#### **5.4.5. Genre (7% ; F (5,368) = 6,650 ; p<0,01)**

La variable dépendante « Genre » influe sur la formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe. Elle présente une corrélation positive avec les variables indépendantes : le cycle d'études, l'emplacement de l'école, la sous-division, le régime de gestion et le niveau d'études ( $\beta$  : 0,253 ; 0,085 ; 0,032 ; 0,024 et 0,014). L'expérience a montré que les hommes et les femmes n'ont pas fait la différence dans la façon d'appliquer les punitions en classe. S'il faut organiser la formation continue en cette matière, l'expérience vient de montrer que la variable « genre » n'influe pas tellement de manière significative.

#### **5.4.6. Ancienneté professionnelle (21% ; F (6,367) = 2,329 ; p<0,01)**

Pour la variable dépendante « Ancienneté », l'analyse statistique a montré qu'elle n'influe sur les besoins en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe. L'ancienneté est en corrélation positive avec les variables indépendantes suivantes : la sous-division, l'emplacement, le genre et le cycle d'études, ( $\beta$  : 0,037 ; 0,032 ; 0,031 et 0,013). L'observation sur terrain a montré que les anciens enseignants et les nouveaux ont les réactions quasi identiques.

#### **5.4.7. Régime de gestion (6% ; F (6,367) = 10,353 ; p<0,01)**

Au sujet de la variable dépendante « Régime de gestion », elle influe sur la formation continue de nos sujets d'étude sur l'application pédagogique des punitions en classe par des enseignants. Elle est en corrélation positive avec les variables indépendantes dont : le niveau d'études, l'emplacement de l'école, le genre et l'ancienneté ( $\beta$  : 0,105 ; 0,086 ; 0,026 et 0,005). Par conséquent, nous pouvons affirmer que cette variable n'est pas vraiment influençable en matière de formation en rapport avec l'application pédagogique des punitions en classe.

#### **5.4.8. Modes de formation continue les plus pertinents**

Pour la période la mieux indiquée à suivre la formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe, nos sujets d'enquête ont retenu la période des grandes vacances ou légèrement avant la rentrée scolaire (55 %). En ce qui concerne les animateurs, ils pensent que les inspecteurs itinérants sont les mieux placés (67 %) et que cette formation se passe dans leurs écoles respectives (56 %) et qu'elles soient financées par l'Etat congolais (57 %).

## CONCLUSION

Nous tenons à rappeler que cette étude avait pour objectif d'identifier et de ventiler les besoins en formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de cycles primaire et secondaire de la Province Educationnelle de Kongo Central 2. La problématique est partie du constat selon lequel les enseignants de cette entité administrative naviguent à vue lorsqu'il est question de régler la discipline en classe au moyen de l'application pédagogique des punitions en classe (Bonzeke Nshole, 2021).

L'intérêt d'une telle recherche réside sur le fait que sa mise en application permet, du côté des apprenants, de réduire à petite échelle des risques psychopédagogiques des punitions mal ajustées dont ils sont victimes tout au long de leur parcours scolaire. Pour les enseignants, elle favorise l'acquisition des connaissances suffisantes en la matière qui les met à l'abri des conséquences socioprofessionnelles et judiciaires dans l'exercice de leur fonction. Enfin, pour le système éducatif congolais, cette étude contribue au diagnostic et à la ventilation des besoins en formation continue de son personnel pour la prévention et l'ergonomie de travail de l'enseignant.

Son objectif est de suggérer les modules avec leurs thèmes respectifs et les modes de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe par les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2, afin de renforcer leur capacité en la matière. L'hypothèse principale présuppose que les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 disposent des connaissances nécessaires et suffisantes pour appliquer pédagogiquement des punitions en classe. De plus, les modules d'éthique et la déontologie professionnelle, de psychologie du développement humain à l'âge scolaire, de législation scolaire, d'administration scolaire et de relations psychopédagogiques intéressent les enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2 sur le contenu de cette formation continue.

Les hypothèses secondaires sous-tendant cette recherche sont configurées de la manière suivante :

- 1) les variables sociodémographiques d'étude influent significativement sur les besoins en formation continue des enseignants en matière d'application pédagogique des punitions en classe.

- 2) les inspecteurs itinérants, la période des grandes vacances, les milieux scolaires et le financement de l'Etat congolais sont désignés ou précisés comme des modes de formation continue par les enseignants.

Cette étude a porté sur un échantillon stratifié pondéré de 375 enseignants selon qu'ils étaient catégorisés proportionnellement aux poids de chacune des variables sociodémographiques d'étude. Par conséquent, les résultats sont généralisables dans cette aire géographique.

Pour vérifier ces hypothèses, l'approche méthodologique mixte a été mise à contribution ; c'est-à-dire, les méthodes quantitatives et qualitatives. Pour les méthodes quantitatives, les statistiques descriptives (le pourcentage, la moyenne, l'écart-type et les corrélations) et inférentielles (le khi-deux, l'analyse de variance et la régression multiple) ont été exploitées. Pour la méthode qualitative, nous avons recouru aux groupes focalisés ou les focus group. Deux questionnaires sous forme de check-list, l'observation participante et la documentation ont servi des techniques de collecte des données.

Après analyse, il a été montré que nos sujets d'enquête ont manifesté de l'intérêt sur les besoins en formation continue en matière d'application pédagogique des punitions en classe. Dans le cadre du système éducatif congolais, le point de vue de Prairat (2003) selon lequel la pratique de punitions est connue, mais paradoxalement, elle a toujours été peu réfléchie, peu pensée et semble être un sujet tabou dans beaucoup de systèmes éducatifs africains est justifié. La question sur les punitions appliquées n'est pas suffisamment ou clairement abordée. Pour autant, Edongo Ntede (2010) affirme que l'acte de punir est un fait social, révélateur du système des valeurs des membres d'une société donnée. Par conséquent, il paraît logique que cette première hypothèse de recherche ait été affirmée.

Quant aux connaissances suffisantes en matière d'application pédagogique des punitions en classe, l'étude a démontré, comme le stipule Durussel (2012) que l'acte de punir tel qu'il est perçu et pratiqué par le corps enseignant ne correspond pas au ressenti de la plupart d'élèves. Il existe bien un décalage entre les intentions de l'enseignant, sa conception et la sensibilité des élèves à cette pratique. Dans le même ordre d'idées, ils n'ont pas assez de connaissances sur les différents aspects positifs et négatifs des punitions appliquées en classe (Deuel, 2014). Ils ont une vague conception de la différence entre la sanction et la punition (Gatti et Vigilante, 2014). Ils identifient mal l'autorité de la loi à l'autoritarisme du maître

(Sadjago, 2013). Ils naviguent à vue pour appliquer pédagogiquement des punitions en classe (Bonzeke Nshole, 2021). D'où, le besoin en formation continue.

Pour les modules et thèmes de formation continue y relatifs, l'étude a montré en ordre décroissant que l'administration scolaire (2,86), l'éthique et déontologie (2,83), la psychologie du développement à l'âge scolaire (2,78), les relations psychopédagogiques (2,48) et la législation scolaire (2,23) sont des modules retenus d'autant plus qu'ils ont des moyennes arithmétiques supérieures à la moyenne théorique (1,5). D'ailleurs, Douet (2014) affirme que la question sur les punitions en classe peut encore être abordée sur le plan historique, polémique, idéologique, sociologique, pédagogique et psychologique. Bref, l'étude sur l'application pédagogique des punitions en classe mérite d'être exploitée dans l'approche multidisciplinaire.

Quant à l'hypothèse relative à l'influence des variables sociodémographiques de l'étude sur la variable dépendante d'étude, elle a été confirmée. Il a été montré en ordre décroissant que le cycle d'études (34 %), le niveau d'études (31 %), l'emplacement (14 %), la sous-division (13 %), le genre (6 %), l'ancienneté (2 %) et le régime de gestion (1 %) influent sur les besoins en formation continue.

Enfin, pour les modes de formation continue qui constituent notre dernière hypothèse secondaire, il y a : la période des vacances (66 %), les inspecteurs (76 %), le financement de l'Etat congolais (88 %) et l'école (82 %) sont des modes de formation continue privilégiés. Cette dernière hypothèse secondaire de la recherche a été confirmée. Nous pouvons confirmer que nos objectifs ont été atteints d'autant plus que les résultats auxquels nous sommes parvenu nous ont permis de répondre à notre question de recherche principale et aux questions secondaires. Néanmoins, étant une œuvre humaine, nous n'avons pas la prétention d'avoir circonscrit toute notre question centrale.

Parmi les ouvertures qu'offre cette recherche, il y a possibilité d'étendre l'échantillon pour une étude comparative et expérimentale entre les différentes provinces de la RDC. Sur le plan méthodologique, l'analyse en composantes principales peut être utilisée pour regrouper davantage les modules et les thèmes principaux de formation continue sur l'application pédagogique des punitions en classe.

A cet effet, nous suggérons au Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique de (d') :

- revoir le contenu de la formation initiale des enseignants sur la réglementation de la discipline à travers les techniques d'application pédagogique des punitions en classe.
- organiser les formations continues en prenant en compte les modules et les variables sociodémographiques évoqués dans cette recherche.
- déployer les inspecteurs itinérants dans les écoles pour veiller et surtout sensibiliser les enseignants sur l'application pédagogique des punitions en classe.
- prévoir des bibliothèques dans les écoles, afin de favoriser la lecture personnelle (autodidaxie), l'inspection- conseil, coaching pédagogique par les études de cas, le cours, les relations pédagogiques par degré et par classe appelées les unités pédagogiques, etc. Pour permettre aux enseignants l'auto formation continue.

Aux directions scolaires et aux enseignants, de s'adapter et surtout d'accepter les mutations sociétales telles que le veut le monde actuel, car les exigences du XXI<sup>ème</sup> siècle sur la prise en charge de l'éducation de l'enfant différent de manière significative à celles des siècles antérieurs où un père pouvait arrêter la vie de son enfant à cause d'un comportement déviant.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarelo, L. (2006). *Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Altschuld, J. W. et Witkin, B. R. (2000). *From needs assessment to action : Transforming needs into solution strategies*. California : Sage Publications.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Montréal : Guérin Universitaire.
- Arenilla, L. et al. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Tours : Bordas/Sejer.
- Baldé, S. (2010). *Analyse des besoins de perfectionnement professionnel des enseignants du secondaire au Sénégal*. Canada : Université de Moncton.
- Bandura, A. (1990). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Banner, J., Harold, M. et Cannon, J. H. (2002). *L'art d'enseigner*. Paris : Nouveaux Horizon.
- Barrou C. (2011). *Non à la punition physique*. Paris : Hautes Ecoles de Pédagogie.
- Basambombo, B. A. (2011). *Impact salarial des enseignants du primaire sur le rendement scolaire des élèves des écoles privées de Kinshasa*. Mémoire inédit. Kinshasa : Unikin.
- Bastide, M. M. (1999). *L'autorité du Maître*. Paris : PUF.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Blancheteau, M. (1972). *Apprentissage chez l'animal*. Bruxelles : Mardaga.
- Bloch, H. et al. (2000). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Bordas.
- Boileau, E. (2014). *C'est quoi une bonne punition*. Paris : PUF.
- Bonenfant, J. et Lacroix J. (2014 et 2019). *Comprendre l'environnement économique, Chambre de commerce et d'industries*. Paris : L'Harmattan.

- Bonzeke Nshole (2021). *Opinions des enseignants de la cité de Mbanza-Ngungu sur les punitions scolaires*. Kinshasa : Unikin.
- Bordelau, Y. (1997). *Méthode d'analyse et d'intervention en milieu organisationnel*. Montréal : Nouvelle édition.
- Borsenberger, C. (2015). *Statistiques pour l'économie et la gestion*. Bruxelles : De Boeck.
- Bruyneel, A. (1971). Aspirations et aptitudes. *Apprentissage*. 3, 27. Paris : PUF
- Bumba Monga Ngoy, (2015). *Management des organisations*. Cours inédit. Kinshasa : Unikin.
- Bura Pulunyo, (2016). *Questions spéciales de statistique et de psychométrie*. Notes de cours non publiées. Kinshasa : Unikin.
- Cabinet du Président de la RDC, (2014). Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'Enseignement National. *Journal Officiel de la RDC*. Numéro Spécial. Kinshasa : 11 février 2014.
- Cabinet du Président de la République de la RDC, (2009). Loi portant Protection de l'enfant du 10 janvier 2009. *Journal Officiel de la RDC*. Numéro spécial. Kinshasa : 10 janvier 2009.
- Cabinet du Président de la République de la RDC, (2006). La Constitution de la République. *Journal Officiel de la RDC*. Kinshasa : 18 Février 2006, modifiée par la loi n°11/002 du 20 janvier 2011.
- Cajolet-Laganière, H., Collinge, P. et Lagani-re, G. (1999). *Rédaction technique, administrative et scientifique*. Québec : Editions Laganière.
- Campehouth, L. V. et al. (2007). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Chènes, R. (2012). *Guider les enfants vers l'autodiscipline*. Montréal : Chenelière-Education.
- Chialdi, A. et al. (2010). *Analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc*. Maroc : Revue de Sciences de l'Education.
- Claparède, E. (1946). *L'éducation fonctionnelle*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Coomps, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : PUF.
- Cornière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Québec : PUQ.

- Craig, H. J., Kraft, R. J. & Duplessis, J. (1998). *Teacher development. Marking an impact*. Washington : Usaid/Word Bank/Human Development Network.
- Cronbach, J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika. Vol. 16, n°3.
- Crotti, E. (2016). *Ecole comme élément essentiel à la socialisation*. Paris : HEP.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Paris : Fernand Nathan.
- Dancy, C. et Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles : De Boeck.
- Dardenne, J. et Dardenne, L. (2001). *La recherche en psychologie : méthode et statistique*. Bruxelles : Academia Bruylant.
- De Ketele, J. M. et al. (2007). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Landsheere, G. (1994). *L'introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- Delay, J. et Leif, J. (1965). *Psychologie et éducation*. Paris : Nathan.
- Dell, J. (1971). *Méthodologie de l'enseignement primaire*. Anvers : Plantyn.
- Delvaux, J.P. & Bruyneel, A. (1971). *L'orientation à l'entrée des Universités congolaises*. Kinshasa : Unikin.
- Désoille, H. (1978). *Médecine du travail et maladies professionnelles*. Paris : Flammarion.
- Deuet, L. (2014). *Les punitions à l'école primaire*. Paris : HEP.
- Direction des Programmes scolaires et Matériel Didactiques. (2005). *Programme national de formation psychopédagogique*. Kinshasa : EPSP-EDIDEPS.
- Djibo, F. (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire : Regard critique sur le cas du Burkina Faso*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF.

- Douet, B. (2014). *Attitudes des enseignants et des élèves face à la discipline et aux punitions à l'école maternelle et primaire*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Durussel, A. (2012). *Le sens de la punition en milieu scolaire : analyse croisée entre la perception des enseignants et des élèves*. Paris : PUF.
- Engondo, Ntebe. (2011). *Ethno-anthropologie des punitions en Afrique*. Paris : Harmattan.
- Erskine, R. et Moursund, J. (2001). *Reprendre contact avec l'enfant*. Paris : InterEditions.
- Essadiki, A (1990). *Analyse des besoins de perfectionnement pédagogiques des enseignants des établissements agricoles supérieurs marocains*. Mémoire inédite. Canada : Université de Laval.
- Essanga Tolongo. (1987). La professionnalisation de l'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre. *Scientia*. Vol. 3, n°1. Mbanza-Ngungu : ISP.
- Eurydice, (1995). *La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE\EEE*. Bruxelles : Unités européennes d'Eurydice
- Fillon, F. (2005). *La refondation de l'école pour l'avenir de nos enfants*. Paris : PUF.
- Gauvit, N. (2008). *Stats pour psycho*. Bruxelles : De Boeck.
- Geoffrion, P. (2009). « Le groupe de discussion ». *Recherche Sociale de la Problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Giannini, S. (2019). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. Paris : Unesco.
- Gilles, I. et al. (2008). *Fascicules SPSS*. Lausanne : IMA.
- Gratti, D. et Vigilant, C. (2014). *Représentation et pratiques des sanctions et punitions au secondaire*. Paris : HEP.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Gueguen, C. (2016). *Théorie de 4R et A sur les effets des punitions scolaires*. Paris : PUF.

- Hallak, J. (1990). *Investir dans l'avenir : Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Unesco/IPE : Editions le Harmattan.
- Hassane, T. D. (1999). *La perception des enseignants du premier degré des écoles publiques traditionnelles en République du Niger comme identification de leurs besoins de perfectionnement pédagogique*. Mémoire inédit. Montréal : UQAM.
- Hogan, T. (2017). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Chenelière-Education.
- Howell, D. C. (2017). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Ibeki, L. G. (2001). *Pédagogie générale*. Kinshasa : Pédagogie de Pointe.
- Institut National de Santé Publique du Québec, (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation*. Québec : INSPQ.
- Jhonson, B. & Christensen, L. (2010). *Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches*. Boston : Pearson.
- Kabamb'a, T. et Wakwenda, B. (2017). *L'enseignement s'interroge*. Kinshasa : Rayon de Soleil.
- Kabambi Ntanda (2001). *Psychologie commerciale*. Notes de cours non publiées. G2 Psycho. Kinshasa : Unikin.
- Kabambi Ntanda (2003). *Psychologie du travail*. Notes de cours non publiées. G2 Psycho. Kinshasa : Unikin.
- Kamba Ayanganunga (2016). *Quel avenir pour les métiers de l'enseignement au Congo Kinshasa*. Kisangani : Unikis.
- Kanga Kalemba Vita. (2002). *La psychosociologie*. Notes de cours non publiées. G2 Psycho. Kinshasa : Unikin.
- Kanga Matondo (2011). *Regards sur la psychologie sociale*. Kinshasa : PUA.
- Karoubi, B. (2005). *Dictionnaire Larousse Super Major*. Paris : Larousse.
- Kisangani Endanda (2018). *Ethique et déontologie professionnelle de l'enseignant*. Kinshasa : Support pédagogique.

- Knapen, M. T. (1970). *Enfant mukongo : orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité*. Paris : PUF.
- Kreycie et Morgan (1970). Determining sample size for Research Activites. *Educational and psychologic. Measurement*, 30, 607-610.
- Labasse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue*. Québec : PUQ.
- Lachiaze, J. P. (2001). *Une punition injuste et inhumaine*. Lyon : Mouvements.
- Lafon, R. (1993). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Lalforest, M. (1981). *Besoins de formation complémentaire des enseignants du secteur régulier primaire en fonction du retour d'enfants en difficulté dans leurs écoles*. Mémoire inédit. Montréal : UQAM.
- Langouet, G. et Porlier, J.C. (1991). *Mesure et statistique en milieu éducatif*. Paris : Ecole Supérieure Française.
- Lapointe, J. J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Québec : PUQ.
- Lavalée, M. (1973). *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*. Montréal: Grec.
- Lawton, L. (1999). « *Approaches to Needs Assessment* ». Perkins : Evidence-based Health Promotion.
- Le Bortierf, G. (2005). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Groupe IGS. (2023). *Formation continue*. Article tiré le 15 décembre 2023 à Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelles : De Boeck.
- Lê Thành Khôi. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Leinhardt, G. (1986). *Maths lessons : a contrast of novice and expert competence*. San Francisco : Papaver AERA.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York : Harper and Row.

- Lieury, A. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod.
- Luhahi a Niama Luhahi (2016). *Méthodes quantitatives en psychologie*. Notes de cours non publiées. Séminaire doctoral. Kinshasa : Unikin.
- Macaire, F. et P. Raymond. (1962). *Notre beau métier : manuel de pédagogie appliquée*. Belgique : Editions Saint-Paul.
- Marion, Y. (1985). *Les instituteurs et leur formation continue*. Paris : Les Sciences de l'éducation.
- Marty, V. (2016). *Ecole, amie des droits humains*. Paris : HEP.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'Etre*. Paris : Fayard.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Paris : Ministère de Formation Professionnelle et de Sports.
- Maude, E. L. (2009). *Cadre de référence sur l'analyse de besoin de formation*. Québec : INSPQ.
- Mbadu Khonde, L. (1974). *Education Permanente : Enquête sur le perfectionnement pédagogique et culturel des enseignants des écoles primaires (Ville de Kisangani)*. Mémoire de Licence. Inédit. UNAZA : Campus de Kisangani.
- Mbadu Khonde, L. (1976). *Problématique actuelle du cycle court pédagogique*. Kialimu Kipyua, 5, 1 – 4. Bunia : ISP.
- Mbadu khonde, L. (2012). *Didactique Générale : quelques techniques de travail en groupe*. Kinshasa : Unikin.
- Mbadu Khonde, L. (2017). *Questions approfondies de didactique spéciale*. Notes de cours non publiées. L2 Psycho scolaire. Kinshasa : Unikin.
- Mbadu Khonde, L. (2018). *Informations psychopédagogiques spécialisées*. Notes de cours non publiées. Séminaire doctoral. Kinshasa : Unikin.
- Mbadu Khonde, L. (2018). *Socio-économie de l'éducation*. Notes de cours non publiées. L2 SCAD. Mbanza-Ngungu : ISP de Mbanza-Ngungu.
- McConnell, J. H. (2003). *How to identify your organization's training needs a practical guide to needs analysis*. New York : AMACOM.

- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Minder, M. (1987). *Les domaines de l'éducation : matériaux pour une formation générale*. Liège : H. Dessain.
- MINEPS/RDC (1986). *Recueil des directives et instructions officielles*. Kinshasa : CEREDIP.
- MINEPST (2005). *Programme national de formation psychopédagogique*. Kinshasa-EPSP : EDIDEPS.
- MINEPST (2022). *Code de bonne conduite de l'enseignant en RDC*. Kinshasa : CEREDIP.
- Mitchell et Wallis (1976). *L'homme*. Paris : Montparnasse.
- Mukendi Kamono (2016). *Les enfants soumis à des traitements dégradants dans les écoles de Kinshasa*. Mémoire. Kinshasa : Unikin.
- Murphy, J., Elliott S. N., Golding, E. & Porter, A.C. (2007). *Leadership For Learning*. New York : School Leadership & Management.
- Musial, M. et al. (2012). *Comment concevoir un enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Ngongo Disashi P. R. (1999). *La recherche scientifique en éducation*. Bruxelles : Bruyant-Academia.
- Ngub' Usim Mpey Nka. (2003). *Méthodes de recherche en psychologie*. Notes de cours. G2 Psychologie. Kinshasa : Unikin.
- Noelizaire, R. et al. (2014). *Gestion de classe pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamentale*. Haïti : Clep.

- O'Hara, K. & Robinson, D.G. (1995). *Re-engineering the Training Department to get into the performance Business*. Paper presented at the 1995 American Society for Training and Development Conference and Exposition in Dallas.
- Olish Etul Omvem. (2012). *Le partenariat comme mode de gestion du système éducatif congolais*. Thèse de doctorat non publiée. Kinshasa : Unikin.
- Pamijeko Okito (2020). *Analyse de besoins de la formation continue et des conditions socioprofessionnelles des enseignants en situation après-guerre en RDC*. Québec : Laval.
- Paré, A. (1983). *L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement*. Paris : Prospectives.
- Peillon, V. (2013). *Les valeurs républicaines dans le système éducatif français*. Paris : PUF.
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- Perrenoud, P. (1996). *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. Paris : Educateur.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris : PUF.
- Piloz, L. (2007). *Maîtriser la violence à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Piskurick G.M. (2007). *Rapid instructional desing. Learning fast and righth*. San Francisco : Self-Directed Learning.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, PUF.
- Prairat, E. (1997). *La sanction scolaire : une pratique connue en éducation*. Nancy : PUN.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Reichardt C.S. et Rallis S.F. (1994). *The qualitative-quantitative debate : new perspectives*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Richards, C.E. (1988). *Indicators and three types of educational monitoring systems*. New York : Phi Delta Kappan.
- Richoz, J. C. (2013). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.

- Riffard, P. (2010). *Discipline et indiscipline en classe : paradis et enfer ?* Paris : CRDP Guyane.
- Robinson, D.G. & Robinson, J.C. (1989). *Training for Impact. How to link training to business needs and measure the results.* San Francisco : Jossey-Bass Publ.
- Robinson, D.G. & Robinson, J.C. (1995). *Performance Consulting. Moving Beyond Training.* San Francisco : Berrett-Koehler Publications.
- Rousseau, J. J. (1966). *Une punition corporelle comme pratique éducative parentale.* Paris : Flammarion.
- Rozenczveig, J. P. (2013). *La justice et les enfants.* Bruxelles : Dalloz.
- Sadjago, K. M., (2011). *La prohibition des punitions corporelles et ses difficultés d'application dans les écoles publiques au Togo.* Mémoire. Lomé : PUL.
- Scaillet, S. (1988). *Notes de pédagogie.* Kinshasa : Médiaspaul.
- Serruys, W. J. (1985). *Psychologie de commandement.* Bruxelles : Vander.
- Shanga Kapinga Oshanga (2017). *Rendement scolaire des enfants avec handicap auditif dans les classes inclusives à Kinshasa.* Mémoire. Kinshasa : UPN.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie.* Paris : Bordas.
- Sillamy, N. (1983). *Vocabulaire usuel de psychologie.* Paris : Bordas.
- Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS.* Québec : PUQ.
- St-Cyr-Triple et Saintonge, L. (1999). *Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative.* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et col. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris : PUF.
- Unesco (1996). *Discipline et gestion de classe.* Paris : Unesco.
- Unicef (2011). *Enquête par grappes à indicateurs multiples en République Démocratique du Congo.* Kinshasa : INS.
- Van der Maren, J. M. (2014). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck.

- Vigeant-Galey, P. (1983). *Le perfectionnement des enseignants par des enseignants*. Québec : Vie pédagogique.
- Weva Kabule, W. (2003). *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique*. Paris : ADEA.
- Wolfs, J. L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Yasmine, F. (2010). *Analyse des besoins technologiques des apprenants à distance à la télé-universitaire*. Mémoire inédite. Montréal : Université de Montréal.

# **ANNEXES**

## ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE N°1

### 1) Adresse aux répondants (es)

Cher (e) enseignant (e), nous sommes en train de mener une recherche sur l'**application pédagogique des punitions en classe**. Nous vous invitons à bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous **selon votre propre point de vue**. Il suffit de mettre un signe de croix (X) dans la case correspondant à votre choix. Nous vous garantissons l'**anonymat** dans le traitement de vos réponses qui sont, d'ailleurs, toutes intéressantes et vous remercions pour cette participation active.

### 2) Identification des variables sociodémographiques de l'étude :

- a) **Sous-Division** :  = Mbanza-Ngungu I     = Mbanza-Ngungu II     = Songololo I  
 = Songololo II     = Luozi I     = Luozi II
- a) **Niveau d'étude** :  = D6     = G3     = L2
- b) **Régime** :  = Ecole Non conventionnée     = Ecole Conventionnée     = Ecole privée
- c) **Emplacement de l'établissement** :  = Centre-ville     = Banlieue
- d) **Ancienneté** :  = 1 à 5 ans     = 6 ans et plus
- e) **Genre** :  = Féminin     = Masculin
- f) **Cycle d'étude** :  = Primaire     = Secondaire

### 3) Question : Indiquez votre degré d'approbation sur des modules ci-dessous qui peut être, selon vous, vos besoins en formation continue pour punir adéquatement un (e) élève.

#### 4) Consigne : Cochez de la manière suivante :

- 1 = Pas d'accord avec ce module de formation continue  
 2 = Pas tout à fait d'accord avec ce module de formation continue  
 3 = D'accord avec ce module de formation continue  
 4 = Tout à fait d'accord avec ce module de formation continue.

#### 5) Exemple :

I.	Modules sur la législation scolaire	1	2	3	4
3.1.	Les violences sexuelles et attentat à la pudeur envers l'élève				x

#### 6) Questionnaire d'enquête proprement dit :

II.	Modules sur l'éthique et déontologie	1	2	3	4
1.1.	Le sens de retenue et de compréhension envers l'élève				
1.2.	La capacité de s'adapter aux situations troublantes				
1.3.	La prévoyance et l'amour envers l'élève				
1.4.	Le sens de l'humanisme envers l'élève				
1.5.	L'esprit de justice, de neutralité et d'impartialité envers l'élève				

III.	Modules sur le développement humain à l'âge scolaire	1	2	3	4
2.1.	Le comportement de l'élève dépend de l'âge biologique et mental				
2.2.	Le comportement de l'élève dépend du milieu et de l'hérédité				
2.3.	Le comportement n'est pas suffisamment mûr à l'âge scolaire				
2.4.	L'élève est un être en construction sur le plan social				
2.5.	L'esprit d'indépendance et de négativité caractérisent l'élève				
2.6.	L'élève est un être vulnérable, subjectif et encore immature				
2.7.	L'élève apprend par essai et erreur, mais de façon rapide				

IV.	Modules de formation continue en législation scolaire	1	2	3	4
3.1.	Le harcèlement et la discrimination en l'endroit de l'élève				
3.2.	Le fait de faire travailler l'élève pour son propre compte				
3.3.	Les propos humiliants ou injurieux envers l'élève				
3.4.	L'exposition de la vie privée de l'élève				
3.5.	Le monnayage des punitions scolaires à l'élève				

3.6.	Les punitions corporelles et collectives à l'élève				
3.7.	La punition doit être proportionnelle et sensible				
3.8.	La punition mal ajustée nuit à la santé psychophysique de l'élève				
3.9.	La prévalence des intérêts des élèves sur tous les autres				
3.10.	Le respect de droit de la défense de l'élève avant de le punir				
3.11.	Le principe d'individualisation de la faute commise par l'élève				
3.12.	Le principe d'égalité ou d'équité devant tous les élèves				
3.13.	Les violences sexuelles et attentat à la pudeur envers l'élève				
3.14.	Les respects de la dignité et de la vie privée de l'élève				
3.15.	Le respect d'application des principes établis avant de punir				
3.16.	Les violences physiques et verbales envers l'élève				
3.17.	L'exclusion temporairement ou définitivement de l'élève				
3.18.	La mise en quarantaine ou l'isolement de l'élève				
3.19.	La confiscation ou la destruction du bien de l'élève				
3.20.	Le port de symbole distinctif à l'élève				
3.21.	La réduction des cotes de l'élève pour mauvaise conduite				
3.22.	Le recul devant un comportement répréhensible de l'élève				

<b>V.</b>	<b>Modules sur l'administration scolaire</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4.1.	La punition est nette différente d'une sanction				
4.2.	La punition est spontanée et vise les symptômes				
4.3.	La punition doit coïncider avec la norme violée				
4.4.	La punition rencontre le consentement des élèves				
4.5.	La punition s'applique immédiatement après la faute de l'élève				
4.6.	La punition s'exécute dans une durée raisonnable				
4.7.	La punition vise la réaction d'approche et non d'évitement				
4.8.	La punition projette l'amélioration de la performance de l'élève				
4.9.	La punition de l'élève est de la compétence de l'enseignant				
4.10.	La sanction repose sur les textes (ROI)				
4.11.	La sanction est essentiellement préventive				
4.12.	La sanction vise les causes de la faute				
4.13.	L'enseignant n'est pas compétent pour sanctionner l'élève				
4.14.	Le préfet ou son délégué punit et/ou sanctionne l'élève				

<b>VI.</b>	<b>Modules sur les relations psychopédagogiques</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5.1.	La rupture de collaboration entre l'enseignant et l'élève				
5.2.	L'accroissement du taux de la déperdition scolaire chez l'élève				
5.3.	Le blocage dans le processus mental d'apprentissage chez l'élève				
5.4.	La diminution ou la réduction de l'autorité de l'enseignant				
5.5.	Le retrait, rancœur, revanche, rébellion et d'agressivité de l'élève				
5.6.	La modification de l'image de soi de l'élève				
5.7.	La modification de la perception sociale de l'élève				

*Merci pour cette marque de collaboration !*



<b>V.</b>	<b>Modes sur la source de financement</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4.1.	Purement gratuit				
4.2.	Soi-même				
4.3.	L'école				
4.4.	L'Etat congolais				
4.5.	On peut s'en passer				

*Merci pour cette marque de collaboration !*

### ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN/ FOCUS GROUP

- I. **Partie introductive :**
  - a) Durée d'entretien : 1H30' à 2H
  - b) Nombre des participants par focus group : 8 participants
  - c) Nombre de focus group : 6 à raison de 1 focus group par S/Division
  - d) Catégories des participants : Enseignants de la Province Educationnelle de Kongo Central 2
  - e) Consigne : respecter la procédure de prise de parole et rester dans le contenu d'entretien.
  
- II. Sujets de discussion :
  - a) Les formations continues, notamment celles relatives à l'**application pédagogique des punitions en classe** sont-elles régulières dans votre parcours professionnel ?
  - b) La punition scolaire :
  - c) Définitions
  - d) Objectif ou finalité
  - e) Qualités d'une bonne punition
  - f) Punitions à éviter
  - g) Différence avec la sanction scolaire
  - h) Aspects positifs et négatifs de la punition scolaire
    - i) Dans la pratique, les enseignants appliquent-ils adéquatement les punitions.
    - j) Le besoin en formation continue peut paraître nécessaire dans l'application des punitions.
    - k) Les modules et les modes de la formation continue les plus favorables pour punir adéquatement.
  
- III. Conclusion