



Revue Intelligence Stratégique
Journal des publications scientifiques

Volume 5, numéro 12

Avril-Juin 2022

p-ISSN : 3006-547X ; e-ISSN : 3006-5488

<https://doi.org/10.62912/>

**ANALYSE DES COMPORTEMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX DES
INSTITUTEURS DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU
REGARD DE LA SATISFACTION DES BESOINS FONDAMENTAUX DES
ÉCOLIERS**

Théophile DIYAYIDI MBUNGE

Chef de Travaux à l'Université Pédagogique Nationale et Doctorant en Sciences de l'Éducation de
l'Université Pédagogique Nationale/Kinshasa-RDC
tdiyayidi2@gmail.com

RESUME

Cette étude a consisté à répondre au questionnement fondamental suivant : "Les enseignants formés dans les humanités pédagogiques de la RD Congo manifestent-ils, dans leurs classes respectives, des comportements verbaux ou non verbaux susceptibles de satisfaire les besoins fondamentaux des écoliers" ?

L'analyse des résultats révèle que les enseignants ne satisfont pas au besoin de parole de chaque apprenant faute de temps imparti à chaque leçon et surtout au fait des classes à grand effectif. Ces enseignants font preuve de manque de capacité d'apprendre aux écoliers à s'interroger". Par conséquent, les apprenants ne se comportent pas totalement et manifestent des comportements d'expression et non des comportements d'adaptation.

Ceci démontre l'importance d'un renforcement des capacités des instituteurs et éducateurs de la Ville province de Kinshasa, par ricochet des enseignants du primaire de la RD Congo sur certaines théories relatives aux besoins fondamentaux des individus. Aussi faudrait-il insérer dans le programme national de psychologie et dans les supports pédagogiques en usage des notions liées aux théories des besoins.

Mots-clés : *Analyse, comportements verbaux et non verbaux, enseignement-apprentissage, besoins fondamentaux.*

ABSTRACT

This "study consisted in responding to the following fundamental questioning:" Do teachers trained in the educational pedagogical option of the DR Congo show, in their respective classes, verbal or non-verbal behaviors likely to meet the basic needs of schoolchildren "?

Analysis of the results reveals that teachers do not meet the speaking needs of each learner due to the difficulty of apportioning adequate student talking time in large classes. These teachers demonstrate a lack of ability to teach schoolchildren to question themselves. "As a result, learners do not behave fully and exhibit expressive rather than adaptive behaviors.

This underscores the importance of building the capacities of teachers and educators in the city of Kinshasa province, including primary school teachers in DR Congo as a whole on certain theories relating to the basic needs of individuals. It would therefore be necessary to include in the national psychology program and in the teaching aids in use concepts related to theories of needs.

Keywords : *Analysis, verbal and non-verbal behavior, teaching-learning, basic needs.*

I. PROLEGOMENE

Après avoir obtenu notre diplôme d'Etat, nous fumes sollicité de remplacer un instituteur de deuxième primaire qui s'était inscrit à l'Institut Pédagogique National (aujourd'hui, Université Pédagogique Nationale) en Premier Graduat Orientation Scolaire et Professionnelle/Soir (G1 OSP/S).

Après les démarches administratives d'engagement et notre affectation en poche pour l'Ecole Primaire Sept Kisenso du Réseau Kimbanguiste, nous devrions immédiatement commencer à enseigner.

Dès les premiers instants de nos prestations, nous étions confronté à une difficulté de gérer, de créer et de maintenir des relations harmonieuses avec certains écoliers de notre classe « les anciens chouchous de notre prédécesseur ».

Au fil des jours, nous avons ignoré que l'impossibilité de créer ou de recréer des liens avec l'ensemble des écoliers de notre classe pourrait avoir des conséquences sur la réussite des enfants sous notre charge.

En effet, lors de l'évaluation de la première période du deuxième trimestre, certains enfants considérés brillants, avec l'ancien instituteur, avaient échoué. Et d'autres faibles de cette ancienne époque avaient réalisé, sous nos prestations, de bons scores.

Une anecdote révèle qu'un écolier avait justifié son insuccès par notre manque de considération à son égard. Pour lui, nous aimions plus la fillette X que lui, car c'est souvent à cette écolière que nous chargions l'achat de nos casse-croutes pendant les récréations.

Après réflexion, nous avons donc découvert que l'établissement ou le rétablissement de rapports humains satisfaisants devait débiter par la mise en place de conditions propres à créer une atmosphère chaleureuse par l'instituteur en vue de servir de modèle pour l'écolier désireux d'établir ou de rétablir des relations avec les personnes de son entourage.

En fouillant notre répertoire cognitif des acquis liés à notre formation pédagogique aux humanités pédagogiques tout comme celui relatif aux différentes séances d'observations pédagogiques, nous nous rappelons les situations ci-après : croiser les bras ; lever les doigts sans parler ; attendre sa désignation pour prendre la parole ; taisez-vous ; la chicotte contre les écoliers récalcitrants ; la mise à genoux dans certains cas d'indisciplines, etc.

Pour permettre à l'enseignant de devoir s'adresser en paix à toute la classe, les enfants devraient être en tout instant figés, obéissants, récepteurs, attentifs ; ils ne pouvaient donc pas développer leurs instincts de questionnement. Avec cette attitude quasi militarisée, de silence absolu, d'immobilité, l'écolier ne savait ni interroger, ni exprimer ses émotions, ses sentiments, ni se construire ; il ne pouvait se défouler, se déstresser que pendant la récréation.

C'est grâce à cette réflexion que nous réalisons alors que la formation acquise aux humanités pédagogiques sur diverses méthodes didactiques et des stratégies de gestion de classe, ne nous avait pas permis d'apprendre comment entrer en relation individuelle et personnelle avec les jeunes, c'est-à-dire avec les apprenants (écoliers). Et pourtant, cet établissement ou rétablissement de rapports humains satisfaisants est le gage d'une classe qualité.

En effet, le contenu du programme des formations élaboré et mis à la disposition des enseignants, formateurs des élèves-maîtres à ce niveau d'apprentissage, s'avère être étranger à la réalisation des besoins fondamentaux des écoliers.

Notons avec la Théorie du choix que chaque individu, qu'il soit enfant ou adulte, se comporte et pour se réaliser, il doit satisfaire certains besoins fondamentaux.

L'ignorance de ce fait et la difficulté que connaissent les enseignants, lors du processus enseignement-apprentissage seraient probablement la source de l'instabilité psychologique de certains écoliers, qui à la longue les pousserait au décrochage scolaire ou académique, à la délinquance, c'est-à-dire aux différents méfaits que la société Rd congolaise décrie chaque jour.

En effet, nous observons que la société congolaise fait face à une vraie crise de la jeunesse qui ne laisse personne indifférente.

De ce fait, il suffit de suivre au quotidien certaines chaînes locales de télévision et les autres médias qui diffusent tous les faits, pour se rendre compte qu'il s'agit d'une réelle explosion de la délinquance juvénile qui se manifeste par des crimes, des vols, des viols, etc. Les auteurs de cette violence sont, de plus en plus jeunes. Cependant, les pouvoirs publics semblent ne pas se décider sur la manière de se comporter dans la gestion de ces nombreux problèmes ! Faut-il réprimer, ou éduquer ces jeunes délinquants ?

Cette crise touche aussi bien les jeunes scolarisés que les décrocheurs et les non scolarisés.

Chez les jeunes scolarisés, les institutions de formation déplorent des cas des élèves en dérive, en difficulté, des adolescents difficiles. Certains de ces élèves manifestent des conduites à risques, notamment : les dispositions du jeune à se blesser, à prendre des produits toxiques, telles que la drogue et la cigarette ; le recours à des jeux de combat ; l'usage des gestes et des paroles qui blessent moralement ou physiquement ; la manifestation des incivilités par les insultes, les bousculades, les bruits, etc.

Lorsque certains responsables d'écoles sont interrogés sur les causes des méconduites des enfants scolarisés, ils citent ce qui suit : la pauvreté, le divorce des parents, certains programmes télévisés (films violents où l'on parle de braquage et de sexe...), les tenues sexy, le temps de travail des parents, etc.

Dans le même ordre d'idées, Elke Wische, exploitant les propos d'une directrice d'une école privée qui accueille des enfants issus de familles défavorisées, sur ce que « pour beaucoup d'enfants, parvenir à rejoindre la classe et y rester jusqu'à la fin des cours est un défi à relever chaque jour. A l'école, ils ont faim, ils ont du mal à se concentrer, s'endorment et les enseignants craignent même que ces enfants ne tombent malades à force de se concentrer dans les études alors qu'ils ont l'estomac vide »¹.

Dans ce registre, il faut ajouter le cas de l'enfant surdoué qui, souvent, est conscient de sa différence et est en décalage avec ses pairs, et parfois en échec, l'élève précoce peut refuser d'aller à l'école et se déclarer nul. Mais, il peut aussi se sentir nul parce qu'il n'est pas toujours conscient, qu'il peut penser différemment des autres. Il peut être dépressif ou être déçu.

Selon B.P. Jaillet², 25% des enfants intellectuellement précoces sont en situation d'échec scolaire. 25% autres connaissent une scolarité moyenne voire médiocre. Ces enfants sont différents dans leur comportement, dans la gestion de leurs émotions et dans leur apprentissage.

¹ WISCHE E., « Etude sur la violence envers les enfants à Madagascar », Unicef, Madagascar, 2006, p. 10.

² JAILLET B. P., *Elèves précoces, concrètement que faire ?*, Edition Tom Pousse, Paris, 2016, p. 36.

Pour les remotiver, B.P. Jaillet³ pense qu'il est possible d'éveiller son intérêt par autre chose que le scolaire [(clubs, disciplines rares, projets). Il sera valorisé par le club d'origamis, de "tangrams" à réaliser seul ou en défis à deux, d'échecs, de "sudoku", de casse-tête, de Rubiks Cube, de nœuds marins, d'articles faits en cordage (boules porte-clés ; baderne).

Il est amusant de voir que les Enfants Intellectuellement Précoces) (EIP) sont maladroits et malhabiles dans l'écriture, mais très orientés « jeux, activités de doigts »] ; d'accepter qu'il fasse deux « tâches » simultanées pendant le cours (gribouiller, par exemple, pas sur le cours, mais sur la dernière page du cahier). Certains enfants doués font deux choses en même temps pendant le cours, notamment, ranger leur trieur tout en répondant avec précision et non sans finesse, aux questions posées ou prendre la parole à bon escient. Une fois surmontée la crispation de fouiller dans ses affaires, il est un élève comme les autres ; d'intégrer l'éventualité d'une phobie scolaire dans son parcours.

En accord avec le personnel soignant, lui proposer un aménagement d'emploi du temps (ne venir en cours que lorsqu'il va bien, justifier toute absence, récupérer les cours et de faire ses devoirs) ; de lui rappeler qu'« échec » veut souvent dire « expérience » et, fort d'une « expérience » pas toujours bonne, on peut justement chercher à s'améliorer pour connaître ce beau sentiment qu'est la réussite.

De noter ses performances sous une autre forme qu'un devoir surveillé, à savoir par la fonction de répétiteur auprès d'un autre élève. Cette forme de feedback prouve qu'il a intégré et compris le cours; de plus, cela va l'aider dans sa méthodologie et dans sa propre reconnaissance.

De toute évidence, il convient de se rappeler que, tout comme on prend en considération un élève en échec scolaire, l'élève qui pense différemment, devrait être important aux yeux de l'enseignant.

³ *Ibidem.*

Chez les décrocheurs, nous observons avec amertume des problèmes de santé et de criminalité. Les décrocheurs pâtissent de leur absence de diplôme, dont les conséquences majeures font qu'ils soient plus exposés à la pauvreté que les personnes diplômées ; plus enclines à devenir obèses que les personnes diplômées ; leurs enfants sont plus susceptibles d'être eux-mêmes non diplômés. Généralement, ils vivent en mariage de fait, c'est-à-dire en concubinage et ignorent la planification familiale, etc.

Chez les non scolarisés, les maux les plus décriés restent sans nul doute la délinquance, l'escroquerie, la criminalité, l'incivilité, le libertinage, l'alcoolisme et la toxicomanie. Ils sont vulnérables et marginalisés. C'est parmi eux que l'on compte les enfants de/dans la rue : ceux qui vivent dans la rue et ceux qui vivent de la rue.

Ces derniers temps, la ville de Kinshasa, certainement toutes les autres villes de la R.D. Congo, enregistre une montée de la délinquance juvénile. Chaque jour, des enfants mineurs sont interpellés par les éléments de la Police nationale. Partout, les agissements de ces enfants sont dénoncés. Ils se déplacent en bande de quatre ou cinq, sèment la terreur, pillent, volent, violent, lacent des insanités (certains de ses phénomènes sont parfois observés même dans les milieux estudiantins).

Les nouvelles statistiques du nombre d'enfants non scolarisés dans le monde révèlent que, malgré les efforts menés pendant des décennies pour scolariser tous les enfants, les progrès sont au point mort.

D'après le nouveau document de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), en 2014, environ 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes dans le monde (un sur cinq) ne sont pas scolarisés – un chiffre qui n'a guère évolué ces cinq dernières années.

Le taux de progrès, ou l'absence de progrès, varie selon les groupes d'âge. Dans le cycle primaire, le taux d'enfants non scolarisés n'a guère évolué au cours de la décennie écoulée : 9 % des enfants en âge de fréquenter le primaire (âgés d'environ 6 à 11 ans), ou 63 millions, ne sont pas scolarisés.

De plus, 61 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (âgés d'environ 12 à 14 ans) et 139 millions de jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire, soit un sur trois, ne sont pas inscrits à l'école. Ces jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans sont quatre fois plus susceptibles de ne pas être scolarisés que les enfants en âge de fréquenter le primaire...

Les nouvelles statistiques de l'ISU⁴ confirment qu'en Afrique subsaharienne, un sur trois enfants, adolescents et jeunes, n'est pas scolarisé- les filles étant plus exclues que les garçons.

En RDC, l'étude de Kambale Karafuli et al.⁵ a révélé que les abandons scolaires et la non scolarisation des enfants dans les sites de l'étude sont dus à un réseau des causes. Il s'agit notamment du faible revenu des parents, du désengagement de l'Etat et de la non gratuité effective de l'éducation, des guerres et de l'insécurité généralisée (et leurs conséquences), des causes culturelles entre autres le nombre élevé d'enfants dans les familles, la discrimination du genre, la méconnaissance de l'importance des études par les parents et les enfants, l'exploitation des enfants par les parents, les violences en milieux scolaire, l'insuffisance d'infrastructures scolaires, la longue distance entre l'école et le domicile ainsi que la faim (le manque de nourriture).

Abandonnés à eux-mêmes, ces enfants se cristallisent, de nos jours, dans les phénomènes socialement connus, comme "Kuluna", "Chègues", "Ujana", etc. et se livrent à la délinquance juvénile avec tout son lot des maux et antivaleurs tant décriées, semant la désolation dans les communautés.

Aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement formel, selon le Ministère de l'EPSP, le pays a mis au point un plan sectoriel de l'éducation pour la période 2016-2025 en mettant l'accent sur l'élargissement de l'accès,

⁴ UNESCO, « Nouvelles statistiques de l'ISU », Institut Supérieur des Statistiques, 2014, p. 25.

⁵ KAMBALE K. et al., « Abandons scolaires et... dans la ville de Butembo : 2007 à 2008 », dans *Revue de l'UNIKIS R.D. Congo, Annales de Butembo*, 2008p. 12.

l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et l'amélioration de la gouvernance et de la gestion dans le secteur.

Les trois objectifs stratégiques de ce plan sont les suivants : promouvoir un système d'éducation équitable pour la croissance et l'emploi en : permettant à tous les enfants de bénéficier d'une éducation primaire gratuite, combinée à des mesures spécifiques pour les populations défavorisées et les enfants ayant des besoins spéciaux ; préparant l'extension progressive de l'éducation de base à 8 années d'étude ; adaptant l'apprentissage pour promouvoir l'intégration sociale des jeunes ; créer un environnement qui renforce les systèmes éducatifs de qualité en développant des mécanismes de suivi et d'assurance qualité ; développer un environnement éducatif propice à un apprentissage de qualité, grâce à la fourniture de matériel et d'équipement d'apprentissage pour les élèves et des formations pour les enseignants.

Améliorer la transparence et l'efficacité de la gouvernance et de la gestion du secteur en établissant des normes et des mécanismes transparents pour la gestion des ressources ; favorisant une gestion efficace et équitable à tous les niveaux, grâce à une meilleure organisation des partenariats, la décentralisation, la déconcentration et la participation de la communauté et de la société civile.

Dans le cadre de l'enseignement informel ou non formel, le pays, via le Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale dispose d'une direction de l'action sociale. Elle organise des Centres de formation et de rattrapage scolaire. Cette direction a pour mission : la promotion sociale ; l'assistance sociale ; l'aide et secours aux personnes vulnérables ; le reclassement social ; etc.

Dans le cadre juridique de prévention de la délinquance juvénile, le pays a institué des tribunaux pour mineurs au sein des tribunaux de paix. Les solutions déjà tentées à cette crise multiforme de la jeunesse congolaise ne semblent pas donner des résultats satisfaisants.

Or, si le développement harmonieux de l'être humain dépend, dans un grand nombre de cas, du cadre familial, de son environnement qui doit lui apporter l'aide fondamentale nécessaire à son évolution, l'école est la seconde instance modulaire qui doit lui apporter l'aide fondamentale favorable à son épanouissement psychique, intellectuel, social, etc.

Il s'observe, cependant, que parmi ces enfants délinquants beaucoup ont été ou sont encore à l'école. Ils ont donc bénéficié de quelques apports du système éducatif (de l'école primaire à l'université).

Ce constat a attisé notre curiosité et motivé le choix de ce thème en vue, d'une part, de creuser les besoins en formation chez les élèves des humanités pédagogiques (futurs instituteurs) et les apprenants de foyers sociaux, et d'autre part, de proposer des pistes de solutions à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ou de la formation.

Dès lors, une question fondamentale se pose, à savoir : " Est-ce que les enseignants formés dans les humanités pédagogiques de la RD Congo manifestent-ils, dans leurs classes respectives, des comportements verbaux ou non verbaux qui sont susceptibles de satisfaire les besoins fondamentaux des écoliers ?"

Dans la négative, existe-il des besoins en formation psychopédagogique chez les élèves formés aux humanités pédagogiques et ceux de renforcement de capacité chez les instituteurs (professionnels d'enseignement formel) et formateurs (professionnels d'enseignement informel)?

Au regard de notre questionnement principal, nous formulons l'hypothèse principale selon laquelle " Les enseignants formés dans les humanités pédagogiques à Kinshasa manifesteraient, dans leurs classes respectives, des comportements verbaux ou non verbaux incompatibles à la satisfaction des besoins fondamentaux des écoliers".

Ainsi, il existerait des besoins en formation psychopédagogique chez les élèves formés aux humanités pédagogiques et ceux de renforcement de capacité aux instituteurs (professionnels d'enseignement formel) et formateurs (professionnels d'enseignement informel).

Le but de cette étude est d'identifier les comportements verbaux et non verbaux que manifestent les instituteurs (enseignants de l'école primaire) relativement aux besoins fondamentaux que désirent réaliser les écoliers dans les salles de classes.

Et voir s'il existe des besoins de formation chez les élèves des humanités pédagogiques de la RDC, futurs instituteurs, et chez les instituteurs de l'ESPT et les formateurs de l'enseignement informel.

II. METHODOLOGIE

Cette réflexion a utilisé l'approche quantitative. Celle-ci est soutenue par les techniques de focus groupe et de grilles d'observation des comportements verbaux et non verbaux pour la collecte des données. Les données collectées sont traitées à l'aide d'analyse statistique notamment le pourcentage, la moyenne, l'écart-type et le coefficient de variation, afin de dégager les écarts entre les situations désirées et celles existantes.

Pour déterminer la taille des participants, nous avons recouru à l'échantillon stratifié qui consiste à constituer la population en sous-groupes ou sous-catégories. Ces sous-groupes sont appelés strates. C'est de chaque strate que nous aurions choisi des sujets au hasard, en tenant compte de leur importance ou proportion. C'aurait été donc d'un échantillon stratifié pondéré, puisque nous aurions tenu compte de l'importance relative de chaque sous-groupe.

En effet, chaque Province éducationnelle est subdivisée en sous-division. Ainsi, la Division Kinshasa-Lukunga a 13 Sous-divisions ; la Div. Kin-Funa compte 14 Sous-division ; la Division Kin-Mont Amba comprend 13 Sous-divisions ; la Div. Kin-Tshangu possède 12 Sous-divisions et la Div. Kin-Plateau a 7 Sous-divisions. Au total, les 5 Provinces éducationnelles ont 59 Sous-divisions.

Proportionnellement, la Div. Kinshasa-Lukunga a 13 Sous-divisions qui représentent $1300/59 = 22\%$; la Division Kin-Funa compte 14 Sous-division qui donnent $1400/59 = 23.7\%$ soit 24% ; la Div. Kin-Mont Amba 13 Sous-divisions et valent 22% ; la Division Kin-Tshangu possède 12 Sous-

divisions qui comprennent $1200/59 = 20\%$ et la Division Kin-Plateau a 7 Sous-divisions égalent 11.8% soit 12%.

Par cette méthode, et grâce à l'information de connaissance que nous avons de l'emplacement de certaines écoles et des informations reçues des hommes de la rue que nous abordions, pour d'autres écoles, nous avons visités 103 classes issues des écoles au regard de leurs communes d'implantations.

III. RESULTATS ET DISCUSSION

Pour essayer de comprendre durablement comment les élèves se comportent dans la réalisation des 5 besoins de Francine Bélair, il nous a fallu prendre le temps d'observation, d'écoute et de questionnement.

Nous avons accepté d'être "celui qui ne savait pas" et devait systématiquement explorer "les 5 pôles du comportement" afin d'accéder à la logique de l'élève.

Il s'agit de l'écolier ou l'apprenant collabore ; l'écolier ou l'apprenant améliore ses connaissances ; l'écolier ou l'apprenant fait des erreurs ; l'écolier ou l'apprenant assume les conséquences de ses actes et l'écolier ou l'apprenant s'assume

Face à la collaboration, nous avons constaté que la majorité des apprenants "arrivent à l'heure à l'école"; "écoutent attentivement les explications avant de poser une question"; "écoutent attentivement quand quelqu'un lui parle ou parle à l'enseignant" et "s'efforcent de comprendre l'autre autant par la qualité de leur écoute que par la qualité de leurs questions".

S'agissant de l'amélioration de ses connaissances, les apprenants écoliers fournissent de grands efforts, en ce sens qu'ils "possèdent tout leur matériel scolaire dans la classe"; ils "font des efforts, avec persévérance, même si le travail est ennuyeux ou difficile". Un seul bémol, les apprenants qui posent des questions de compréhension sont rares lors du processus enseignement-apprentissage.

Concernant les erreurs, les apprenants "cherchent à s'améliorer " ; "prennent le temps de se féliciter s'ils ont réussi quelque chose de difficile" et "prennent le risque de faire quelque chose de différent".

Il va sans dire que les apprenants observés fournissent de grands efforts pour s'améliorer, s'auto-évaluer après une réussite et s'appliquer à des exercices différents pour s'améliorer.

Quant aux conséquences de leurs actes, les apprenants observés, nous ont, dans l'ensemble, voilé leurs attitudes.

Relativement à la garantie de leur responsabilité, c'est-à-dire savoir s'assumer, nous avons retenu que peu d'apprenants extériorisent leur comportement quant au respect de l'intégrité émotionnelle des autres, à la recherche des voies et moyens pour régler des conflits de manière pacifique et à l'apport d'aide s'il y a un danger potentiel.

Pour faire face à ces cinq pôles du comportement, nous croyons que l'enseignant doit agir comme co-apprenant avec ses écoliers ou élèves ; considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage ; s'enthousiasmer devant les nouveautés qu'il échange avec ses élèves.

Bref, un des rôles importants de l'enseignant est d'aider ses élèves à cheminer vers une mentalité de croissance et à délaisser une mentalité fixe. Ceci permettrait aux apprenants de s'ouvrir à toutes sortes de possibilités.

Quant aux instituteurs (institutrices) et éducateurs (éducatrices) observés, il s'est avéré que tous (toutes) les participants (tes) instruisent avec une volonté affirmée les apprenants mis à leur disposition. En effet, lorsque nous considérons l'ensemble des attitudes observées, ils ont joué un rôle indispensable en ce qui a trait au développement intellectuel, à l'acquisition de connaissances et la satisfaction, dans une certaine large mesure, de quatre besoins fondamentaux ; à savoir : appartenance, pouvoir, plaisir et liberté. Ces instituteurs (institutrices) et éducateurs (éducatrices) sont tout à fait des pédagogues.

En fait, les apprenants se sentent appartenir à la classe, car les apprenants collaborent avec tant tous sur le plan scolaire que sur celui de la résolution des conflits.

Ils ont le pouvoir des compétitions, car ils font mieux, en tout temps, pour améliorer leurs connaissances et compétences. Ils se plaisent en classe, puisqu'ils ont le droit de faire des erreurs et comprennent qu'ils peuvent apprendre de celles-ci. Ils ont la liberté et la responsabilité d'assumer leurs choix et de renoncer à ce qu'ils n'ont pas choisi.

Cependant, nous avons constaté que pour le besoin d'appartenance, les enseignants n'ont pas pu satisfaire le besoin de parole de chaque apprenant faute de temps imparti à chaque leçon et surtout au fait des classes à grand effectif.

Nous avons également cru observer que ces apprenants ont su manifester de comportements d'expression et non des comportements d'adaptation (lutte fonctionnelle, recherche délibérée de but).

Quand l'écolier dit, moi monsieur ; il veut prouver, comme dans un jeu, que lui aussi veut participer, mieux répondre à la question, quand bien même il ne serait pas sûr de sa réponse.

Pour Abraham Maslow⁶, la conséquence la plus directe de la satisfaction d'un besoin est que ce dernier disparaît et qu'un besoin nouveau supérieur émerge. Les autres conséquences ne sont que des épiphénomènes (accessoires) de ce fait essentiel. Il va sans dire que certains phénomènes prennent pour la première fois de l'intérêt, alors que des phénomènes anciens deviennent ennuyeux, voire répugnants.

Pour le philosophe Epicure, la recherche du bonheur passait par la modération et l'élimination des besoins trop exigeants, donc porteurs de frustration.

⁶ MASLOW A., *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivationnels et personnalité*, Nouveaux Horizons-ARS, Paris, 2008, p. 82.

L'analyse des données a révélé qu'il y a un besoin, celui de Sécurité ou de Survie, qui n'a pas été observé manifesté par les enseignants lors des processus enseignement-apprentissage. Il y a également certaines situations observées, telles que "les questions non posées par les apprenants, c'est-à-dire la capacité d'interroger et de s'interroger".

A ce propos, la non-satisfaction d'un besoin, que celui-ci soit manifesté par un comportement d'expression ou un comportement d'adaptation, peut avoir une incidence sur l'individu frustré. De même, les cas des surdoués, qui eux, semblent inadaptés dans un milieu où les choses évoluent dans un rythme qu'ils jugent lent et de surcroît, trouvent la satisfaction de leur besoin de pouvoir anéanti, donc insatisfait.

Comme nous l'avons déjà noté, l'être humain cherche à réaliser ses besoins, avant toute autre chose, c'est son "vouloir".

S'il y a un déséquilibre entre son "vouloir", sa représentation des besoins et ce qu'il perçoit de ce qu'il a pour y répondre, il va mettre en place un comportement pour rétablir cet équilibre.

La non-réalisation des besoins est susceptible d'entamer l'harmonie des relations entre enseignants-apprenants et entre apprenants-apprenants, etc. Ceci pourrait être à l'origine des décrochages scolaires, de la délinquance juvénile, des phénomènes Kuluna, et Ujana, etc.

A ce propos, F. Bélair⁷ affirme que l'incapacité de créer et de maintenir des relations harmonieuses est à l'origine de la plupart des problèmes humains tels la maladie mentale, la toxicomanie, la violence

Il faut cependant noter que satisfaire chacun de ces cinq besoins individuellement est relativement facile. Le véritable défi, affirme Bélair⁸, est de satisfaire ces besoins à l'intérieur des relations interpersonnelles. Exemple, Landu, écolier de 5ème primaire, peut satisfaire son besoin de Plaisir en imitant Diasilua dans sa gestuelle, mais nuira par le fait même au besoin de

⁷ BELAIR F., « Ma classe Qualité au Secondaire/Des outils pratiques de gestion de classe, inspirés de la Théorie du Choix », 2009, p. 170.

⁸ *Ibidem*, p. 132.

Pouvoir de l'enseignant et peut être au besoin d'Appartenance de Diasilua. Ainsi, pour retrouver du Pouvoir, l'enseignant pourrait brimer le besoin de Liberté de Landu en lui imposant de reprendre le temps perdu en classe et Diasilua, blessée dans son Appartenance, pourrait choisir de ne pas inviter Landu à jouer au nzango, la privant ainsi de son besoin de Plaisir.

Par ailleurs, il s'est avéré, à la lumière des analyses faites, que le besoin de Sécurité et de Survie, et quelques composantes de certains besoins n'ont pas été observés lors des enquêtes.

Le coefficient de variation, duquel découle des caractères hétérogènes des distributions relatives à ce besoin, réaffirmant la non-observation des comportements y afférents, a pour conséquence, la confirmation de cette hypothèse secondaire.

Ceci révèle l'importance d'un renforcement des capacités des instituteurs et éducateurs de la Ville province de Kinshasa, par ricochet des enseignants du primaire de la RD Congo sur certaines théories relatives aux besoins fondamentaux des individus.

CONCLUSION

Aujourd'hui, la société congolaise s'accorde à admettre que l'enseignement congolais est défectif. Celui-ci présente certains symptômes d'inadéquation nécessitant la formation continue qui permettrait aux instituteurs le renforcement des capacités.

La gratuité de l'enseignement de base instituée dernièrement en République Démocratique du Congo soutiendrait également cette inquiétude. Néanmoins, l'école congolaise demeure l'un des lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Elle vise de ce fait la transmission des connaissances, des savoirs, des habilités et, poursuit une quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail des moyens d'adaptation à la société. Ceci doit s'opérer dans un climat et des attitudes qui favorisent les relations et permettre la réalisation des besoins fondamentaux de l'individu.

A cet égard, les apprenants trouvent l'opportunité de rétablir un équilibre se traduisant en "comportement global" constitué de la pensée, l'action, l'émotion et la manifestation physiologique. Pour ce faire, les enseignants doivent dans leurs actions éducatives utiliser le style interactif et celui favorisant l'autonomie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELAIR F., « Ma classe Qualité au Secondaire/Des outils pratiques de gestion de classe, inspirés de la Théorie du Choix », 2009.
- BELAIR F., *Choisir de changer : Neuf stratégies gagnantes*, Chenelière éducation, Montréal, 2006.
- IBEKI L. G., *Manuel de psychologie générale et génétique*, Médiaspaul, Kinshasa, 2002.
- GLASSER W., "Choice Theory : A New Psychology of Personal Freedom", Haper Collins Publisher, New York, 1998.
- JAILLET B. P., *Elèves précoces, concrètement que faire?*, Edition Tom Pousse, Paris, 2016.
- KAMBALE K. et al., « Abandons scolaires et... dans la ville de Butembo : 2007 à 2008 », dans *Revues de l'UNIKIS R.D. Congo, Annales de Butembo*, 2008.
- KAMBALE K. L. et al. *Evaluation du projet de l'ivermectime sous directive communautaire dans la Zone de santé de Biringi en RDC* (French Edition), Kindle, Mar 18, 2016.
- MASLOW A., *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivationnels et personnalité*, Nouveaux Horizons-ARS, Paris, 2008.
- MINEPSP, Programme National de Formation Psychopédagogique, DIPROMAD, EDIDEPS, Kinshasa, 2005.
- MINEPSP, Programme National de l'Enseignement Primaire, DIPROMAD, EDIDEPS, 2005.
- MINEPSP, Programme National de l'Enseignement Primaire, DIPROMAD, édition revue, avril 2011.

UNESCO, « Nouvelles statistiques de l'ISU », Institut Supérieur des Statistiques, 2014.

WISCHE E., « Etude sur la violence envers les enfants à Madagascar », Unicef, Madagascar, 2006.