

Thèse de Doctorat
2022

CLASSES À LARGES EFFECTIFS : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

LOKANGO MOBELA Guy



Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education



**CLASSES À LARGES EFFECTIFS :
PRATIQUES ENSEIGNANTES ET
RENDEMENT DES ÉLÈVES
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN
RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU
CONGO**

Guy Lokango Mobela

Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de Docteur en Sciences
Psychologiques et de l'Education

Jury

Prof. Marc Demeuse (Promoteur), Université de Mons

Prof. Gaëtan Temperman (Président), Université de Mons

Prof. Antoine Derobertmeasure (Secrétaire), Université de Mons

Prof. Florentin Azia Dimbu, Université Pédagogique Nationale

Prof. Nathanaël Friant, Université Libre de Bruxelles

2022

Résumé

L'absence d'une réelle politique de création d'écoles en République démocratique du Congo, face à la croissance de la population scolaire ; a entraîné comme première conséquence directe l'augmentation des effectifs d'élèves dans les salles des classes. A cette carence, il convient d'ajouter la stagnation, depuis des années, du programme de formation des enseignants. Devant ce double constat, nous voulons connaître non seulement les pratiques enseignantes en vigueur pendant le processus enseignement-apprentissage ; mais aussi comparer le rendement des élèves selon la taille des classes. Pour atteindre les objectifs de l'étude, 16 enseignants de sixième primaire ont été filmés trois fois pendant qu'ils dispensaient un cours portant sur les formes géométriques. Leurs pratiques en classes ont été ensuite analysées en regard de la taille de celles-ci. Les élèves (n= 976) ont subi deux épreuves. Les scores des deux évaluations relatives à la même matière, cotées par les enseignants ont alors été examinés. Les résultats de la recherche décrivent des pratiques considérées comme peu efficaces chez un grand nombre d'enseignants alors que l'efficacité des pratiques enseignantes constitue l'une des principales variables pour obtenir un bon rendement des élèves. Les écoliers se trouvant dans des classes à faibles effectifs (n=40 élèves environ), présentent, en effet, un avantage par rapport à leurs condisciples admis dans des salles surpeuplées, comptant parfois plus de 80 élèves.

Mots clés : Classes à larges effectifs - Rendement des élèves - Pratiques enseignantes - Taille des classes-Réussite scolaire

Summary

The first direct consequence of the increase in the number of pupils in classrooms has been the absence of a real school policy creation in the Democratic Republic of the Congo in the face of the growing school population. To this deficit must be added the stagnation, for years, of the teachers training program. Considering this double observation, it is important to know not only the teaching practices in effect in this country during the teaching-learning process; but also, to compare students' performance according to class sizes. To do this, 16 primary six teachers were filmed three times while teaching a course on geometric shapes.

Their pupils (976) underwent two tests and the points of those two evaluations relating to the same subject, graded by the teachers were also retained. Research results indicate ineffective practices with a large number of teachers, while the effectiveness of teaching practices is one of the main variables to get a good student's achievement. At the same time, it was found that schoolchildren in small sized classes, around 40, had an advantage compared to their peers admitted in overcrowded rooms, with up to more than 80 students.

Keywords: Large size classes - Student performance -Teaching practices - Class size - Academic success

Dédicace

Aux enseignants de la République démocratique du Congo,

A vous qui êtes encore confrontés actuellement, et depuis des années, au phénomène de la pléthore d'effectifs d'élèves dans les classes,

Puisse ce travail vous convaincre de la nécessité de repenser vos pratiques, afin de favoriser la vraie réussite du plus grand nombre possible d'écoliers dont l'exigeante tâche de l'instruction vous incombe.

Remerciements

Avant tout propos, nous tenons, à travers ces quelques lignes, à exprimer notre profonde gratitude envers ceux qui nous ont apporté leur soutien dès le lendemain du lancement de l'immense chantier portant sur le projet de la présente thèse.

Nos marques de reconnaissance s'adressent en particulier au professeur Marc Demeuse qui, tout au long de nos recherches, ne ménagea aucun effort pour assurer l'encadrement de cette étude. Alors qu'il ne nous a pas connu durant nos années de master, Monsieur le professeur Marc Demeuse accepta néanmoins de prendre le risque de travailler avec nous, sans condition, et en respectant même notre rythme de travail. Pour nous, il restera toujours un modèle à adopter et un exemple à copier tout au long de notre future carrière d'enseignant.

Nous reconnaissons aussi avoir contracté une grande dette de gratitude envers les professeurs Nathanaël Friant et Antoine Derobertmeasure qui, tous deux, nous accompagnèrent à chaque étape de notre formation et de nos recherches en tant que doctorant. Jamais ils ne sont dérobés à une seule de nos requêtes lorsque nous éprouvions le besoin de les consulter pour échanger sur différents aspects, points ou questions touchant la thèse. A eux trois, ils forment le socle sur lequel nous avons pu poser le corps de cette thèse en vue de lui assurer un aboutissement heureux. Leurs observations, toujours pertinentes et originales mais aussi pointues, ont grandement contribué à la qualification de la réflexion et à l'amélioration de la rédaction de ce travail. Qu'il nous soit également permis, à travers eux, de dire nos remerciements aux autres professeurs qui se sont associés à ce travail, nous rejoignant à point nommé comme lecteurs, nous citons notamment les professeurs Gaëtan Temperman et Florentin Azia Dimbu.

Nous serions ingrats si nous ne remercions pas les membres de l'Institut d'administration scolaire de l'Université de Mons, qui nous ont réservé un beau cadre depuis le début de la thèse ainsi que les moments de convivialité passés ensemble.

Aux autorités et corps académiques de l'Université pédagogique nationale de la République démocratique du Congo, nous voulons signifier notre gratitude personnelle pour leur apport, en actes et en paroles d'encouragements durant notre formation.

Nous exprimons aussi notre gratitude à titre posthume au professeur Fidèle Lungungu Bitumba que la mort nous a arraché brusquement alors que nous avions encore tant besoin

de lui. Le défunt nous a connu depuis le début de nos études universitaires et nous a encadré pour que nous devenions comme lui. Le généreux encadrement qu'il nous a offert, l'amabilité avec laquelle il a suivi l'évolution de notre formation doctorale, mais aussi les mots et les marques d'encouragements qu'il nous a prodigués, allant jusqu'à anticiper en exprimant d'avance sa joie de nous voir rentrer un jour au pays, le front ceint des lauriers d'un docteur à thèse, sont des créances morales qu'il nous sera désormais impossibles à honorer.

Dans la longue liste des professeurs qui croisèrent notre chemin durant notre parcours de recherches, nous laissant chaque fois un souvenir inoxydable après nous avoir insufflé leurs énergies tout en nous rappelant à bon escient leurs expériences personnelles pendant nos heures de doute et de lassitude, il nous faut absolument citer : Crispin Mabika, Albert Phongi, Angelo Kutu Lusala, Jocelyn Nappa, José Mangalu, Grégoire Ngalamulume, Eugénie Kabalo, Eléazar Ngonga, Florentin Azia Dimbu, Dominique Ndandula, Jean-Paul Yawidi Mayinzambi, Mabilia Seda, Dédé Aliango, Norbert Kpadounou et Rabelais Marius Nkounawa. Pour avoir cueilli avant nous la palme de docteurs, connaissant par conséquent le prix à acquitter pour cela, ils se mobilisèrent autour de nous, afin de nous servir de guides sûrs et avertis tout le long du parcours de notre formation doctorale. Tels des alpinistes expérimentés, ils nous invitèrent à nous inspirer de leurs expériences pour vaincre la pente, raide et ardue, menant au sommet de la montagne où les toges de docteurs sont remises aux méritants.

Il nous échoit en outre l'agréable devoir de témoigner notre gratitude aux responsables des écoles ainsi qu'aux enseignants qui acceptèrent de nous offrir leur collaboration pendant toute la phase des recherches. Aussi, une mention spéciale à Girèsse Nzoku qui nous apporta une assistance patiente et stoïque, malgré les inévitables imprévus techniques qui émaillèrent les différentes séquences d'enregistrement des vidéos.

Plus près de nous, juste à nos côtés, nous voulons confesser notre sentiment de gratitude émue à notre épouse Liliane Mokidi Mbuyulu, pour sa présence aimante, pour sa patience infinie et pour les sacrifices qu'ensemble, mais elle sans doute plus que nous, avons consentis pour le parachèvement de cette thèse.

Puisse également nos parents Grégoire Lokango Mobela et Véronique Tabu Osumbu trouver à travers ces lignes l'expression de notre amour filial et les marques particulières de reconnaissance. Malgré une carence criante de ressources, nos géniteurs n'ont pu compter que sur leur volonté, leur dévouement parental et leur abnégation pour nous envoyer dans les meilleurs établissements scolaires, convaincus et assurés de pouvoir ainsi nous fournir la clef qui ouvre la porte conduisant vers les études

secondaires afin que, des décennies plus tard, nous puissions franchir victorieusement le portail qui donne le passage au monde de la recherche. Toujours dans le cercle de notre famille, étant Africain, nous n'oublions pas d'y inclure notre oncle André Ikobo pour le sérieux, la foi et la confiance qu'il avait placé en nous dès le début de notre cursus universitaire. Le souci de ne pas le décevoir et le plaisir de confirmer son optimisme à notre égard nous ont servi à la fois d'aiguillon et de viatique.

Marqués du sceau de la générosité et de la prévenance, que papa Evariste Bwamukongo, maman Julienne Bwamukongo et leurs enfants, trouvent ici les marques particulières de notre gratitude pour leur affection et leur soutien.

Nos pensées vont en outre à nos frères et sœurs, éloignés durant de nombreuses années de nous à cause de différentes formations que nous devrions suivre loin de la famille. Qu'ils sachent que leurs messages d'encouragement nous firent chaque fois un bienfait certain pendant nos moments de solitude et de nostalgie familiale. Nous avons pu, par bonheur, compter sur la présence permanente de l'un de nos frères, en la personne de Luc Lokango Ilondo pour nous apporter l'indispensable soutien particulier et le stimulant que ne peut fournir que celui avec qui on a partagé le même sein maternel.

Puisse aussi les Pères de la congrégation de l'Ordre de Saint Augustin et particulièrement le père Paul Dewitt, trouver ici le vibrant hommage de notre gratitude pour leur soutien. Ils nous ouvrirent spontanément leurs bras et leurs cœurs à notre arrivée en terre belge, au tout début de notre formation. Nous restons persuadés qu'en l'absence de leur accueil et de leur générosité, notre séjour en Belgique aurait rapidement tourné court et notre formation aussi. L'appui qu'ils nous apportèrent n'a pas de prix.

Que de leur côté les membres de l'église protestante baptiste de Louvain-la-Neuve et les compatriotes congolais de cette ville universitaire trouvent nos marques de reconnaissance pour la chaleur réconfortante de leur compagnie ainsi que pour les moments de convivialité que nous avons passés et partagés ensemble.

Mises à part les heures consacrées aux recherches, à la lecture et à la réflexion, des moments de grâce, de bonheur, de détente, de franche et saine amitié ont également traversé ces années. Nous les devons aux membres des familles, trop nombreuses pour les citer toutes. Mais, nous ne pouvons taire les noms de papa Sébastien Bomba et de maman Sophie ; ni ceux de Maxime Kanene et d'Irère Letoni ; Richard Menda et Carine Manyanya, auxquels il nous faut ajouter Générose, Guelord Manyanya et Christelle Bomba.

Remerciements

Enfin, nos derniers mots de gratitude iront à Dieudonné Kwebe-Kimpele et Robert Brasseur, qui ont accepté volontairement la tâche de relecture de la totalité du rédactionnel de ce travail. Nous n'oublions pas Claver Kikota qui, à chaque échéance de la validité de mon permis de séjour, a toujours répondu positivement pour signer notre prise en charge en Belgique.

Par-dessus tout, nous remercions Dieu dont seule la main et les divines interventions peuvent expliquer, à nos yeux, toutes les faveurs, les unes plus inattendues que les autres, mais aussi les rencontres opportunes, les aides providentielles et les nombreux signaux tenant du prodige dont nous avons bénéficié et qui, au fil des années, ont jalonné le long parcours de nos recherches en formation doctorale.

Liste des abréviations

CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage
CP :	Classe Préparatoire
DEPS :	Directives de l'Enseignement Primaire et Secondaire
EP :	École Primaire
EPSP :	Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
EPST :	Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
INAS :	Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons
ISAM :	Institut Supérieur des Arts et Métiers
ISP :	Institut Supérieur Pédagogique
ISPT :	Institut Supérieur Pédagogique et Technique
ISU :	Institut de Statistique de l'Unesco
MEPSP :	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
NICHD :	National Institute of Child Health and Human Development
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économique
PASEC :	Programme d'Analyse des systèmes Éducatifs de la Confemen
RDC :	République démocratique du Congo
SECOPE :	Service de Contrôle de la paie des Enseignants
SERNIE :	Service National d'Identification des Élèves
STAR:	Student-Teacher Achievement Ratio
SIGE :	Système d'Information pour la gestion de l'Éducation
TENAFEP :	Test National de Fin d'Études Primaires
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la culture
UPN :	Université Pédagogique Nationale

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : GRILLE DE CODAGE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	73
TABLEAU 2 : STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN RDC.....	94
TABLEAU 3 : ÉVOLUTION ET PROJECTION DU NOMBRE D'ÉCOLES À KINSHASA ET DANS L'ENSEMBLE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.....	97
TABLEAU 4 : ÉVOLUTION ET PROJECTION DU NOMBRE DE CLASSES À KINSHASA ET SUR L'ENSEMBLE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.....	98
TABLEAU 5 : ÉVOLUTION ET PROJECTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES À KINSHASA ET SUR L'ENSEMBLE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.....	99
TABLEAU 6 : ÉVOLUTION ET PROJECTION DU NOMBRE D'ENSEIGNANTS À KINSHASA ET DANS L'ENSEMBLE DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.....	100
TABLEAU 7 : ÉVOLUTION DES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION, TAUX DE RÉUSSITE À L'EXAMEN D'ACCÈS AU SECONDAIRE ET TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE ET SECONDAIRE.....	103
TABLEAU 8 : PRESENTATION DES CLASSES A EFFECTIFS FAIBLES	117
TABLEAU 9 : PRESENTATION DES CLASSES A EFFECTIFS ELEVES	118
TABLEAU 10 : FRÉQUENCES DES ELEVES AYANT PARTICIPE AUX EPREUVES DANS LES PETITES CLASSES	127
TABLEAU 11 : FRÉQUENCES DES ELEVES AYANT PARTICIPE AUX EPREUVES DANS LES CLASSES A LARGES EFFECTIFS	128
TABLEAU 12 : CORRELATION ENTRE LES POINTS AUX EPREUVES ET LES COTATIONS DES ENSEIGNANTS.....	144
TABLEAU 13 : MOYENNES, ECARTS-TYPES ET GAINS ENTRE LES RESULTATS DES EVALUATIONS PAR CLASSE	147
TABLEAU 14 : MOYENNES, ECARTS-TYPES ET GAINS D'APPRENTISSAGES DANS LES PETITES CLASSES	148
TABLEAU 15 : MOYENNES, ECARTS-TYPES ET GAINS D'APPRENTISSAGES DANS LES GRANDES CLASSES	149
TABLEAU 16 : COEFFICIENTS DE REGRESSION DE DEUX MODELES LINEAIRES.....	151
TABLEAU 17 : COMPARAISON DES MOYENNES ET ECARTS-TYPES DES POINTS A LA PREMIERE COTATION DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	153
TABLEAU 18 : MOYENNES ET ECARTS-TYPES DES POINTS A LA DEUXIEME COTATION DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES.	154
TABLEAU 19 : MOYENNES ET ECARTS-TYPES DES POINTS A LA PREMIERE EPREUVE DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	155
TABLEAU 20 : MOYENNES ET ECARTS-TYPES DES POINTS A LA DEUXIEME EPREUVE DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	155
TABLEAU 21 : CADRAGE DES LEÇONS DANS LES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS.....	168
TABLEAU 22 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DES QUESTIONS DES ENSEIGNANTS DES PETITES CLASSES.....	170
TABLEAU 23 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DES FEEDBACKS DES ENSEIGNANTS DES PETITES CLASSES.....	171
TABLEAU 24 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DES STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS	174
TABLEAU 25 : DURÉES MOYENNES DES STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS	176
TABLEAU 26 : CADRAGE DES LEÇONS PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES À LARGES EFFECTIFS	181
TABLEAU 27 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DES QUESTIONS POSÉES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LES GRANDES CLASSES.....	183
TABLEAU 28 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DES FEEDBACKS DES ENSEIGNANTS DANS LES GRANDES CLASSES.....	184
TABLEAU 29 : FRÉQUENCES ET MOYENNES DE STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES AUX EFFECTIFS ÉLEVÉS.....	187
TABLEAU 30 : DURÉES MOYENNES DES STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES À LARGES EFFECTIFS	188
TABLEAU 31 : CADRAGE DES LEÇONS DANS LES DEUX GROUPES D'ENSEIGNANTS	194
TABLEAU 32 : MOYENNES DES QUESTIONS DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	194
TABLEAU 33 : MOYENNES DES FEEDBACKS DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	195
TABLEAU 34 : COMPARAISON DU NOMBRE D'APPARITIONS DE STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES DANS LES DEUX GROUPES D'ENSEIGNANTS.....	196
TABLEAU 35 : COMPARAISON DU TEMPS D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES DEUX GROUPES DE CLASSES	197

TABLEAU 36 : FRÉQUENCES DES MODES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET DU RECOURS À LA DISCIPLINE PAR LES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	198
TABLEAU 37 : COMPARAISON DU TEMPS MOYEN D'ORIENTATION DES REGARDS ET DES DÉPLACEMENTS DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	199
TABLEAU 38 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LE RENDEMENT DES ÉLÈVES CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE LA PREMIÈRE OBSERVATION	206
TABLEAU 39 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LES GAINS DES APPRENTISSAGES, EN CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE PREMIÈRES OBSERVATIONS	208
TABLEAU 40 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LE RENDEMENT DES ÉLÈVES CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE LA DEUXIÈME OBSERVATION	210
TABLEAU 41 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LES GAINS DES APPRENTISSAGES, EN CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE LA DEUXIÈME OBSERVATION	212
TABLEAU 42 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LE RENDEMENT DES ÉLÈVES EN CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE LA TROISIÈME OBSERVATION	213
TABLEAU 43 : EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LES GAINS DES APPRENTISSAGES, EN CONSIDÉRANT LES DONNÉES DE LA TROISIÈME OBSERVATION.	215

Liste des figures

FIGURE 1 : ILLUSTRATION D'UNE CLASSE À FAIBLE EFFECTIF PENDANT LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	33
FIGURE 2 : ILLUSTRATION D'UNE CLASSE PLÉTHORIQUE PENDANT LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SOURCE : PHOTO QUE NOUS AVIONS PRISE DANS UNE CLASSE PLETHORIQUE LORS DE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	35
FIGURE 3 : MODÈLE D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	86
FIGURE 4 : SCHEMA THEORIQUE DE LA RECHERCHE	135
FIGURE 5 : POINTS INDIVIDUELS DES ELEVES AUX DIFFERENTES EVALUATIONS	143
FIGURE 6 : POURCENTAGES DE REUSSITES AUX DIFFERENTES EVALUATIONS PAR GROUPE DE CLASSES.....	158
FIGURE 7 : POURCENTAGES DE REUSSITE DANS CHAQUE ITEM DE LA PREMIERE EPREUVE.....	159
FIGURE 8 : POURCENTAGES DE REUSSITE DANS LES ITEMS DE LA DEUXIEME EPREUVE	160
FIGURE 9 : POURCENTAGES DE FAUTES DES ELEVES DANS LA PREMIERE EPREUVE	162
FIGURE 10 : POURCENTAGES DE FAUTES DES ELEVES DANS LA DEUXIEME EPREUVE	162
FIGURE 11 : LIGNES DU TEMPS VISUALISANT LE CADRAGE DE LA LEÇON AUPRÈS DE QUELQUES ENSEIGNANTS DES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS	169
FIGURE 12 : LIGNE DU TEMPS DÉCRIVANT LA SUCCESSION DES QUESTIONS ET DES FEEDBACKS AUPRÈS D'UN ENSEIGNANT DES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS, CAS DE L'ENSEIGNANT 2.....	172
FIGURE 13 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT LA DISTRIBUTION DE LA PAROLE PAR LES ENSEIGNANTS DES PETITES CLASSES, CAS DE L'ENSEIGNANT 8	177
FIGURE 14 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT LES MOTIFS DES DÉPLACEMENTS D'UN ENSEIGNANT D'UNE PETITE CLASSE (ENSEIGNANT 4) ...	178
FIGURE 15 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT L'ORIENTATION DES REGARDS D'UN ENSEIGNANT D'UNE CLASSE À FAIBLE EFFECTIF (ENSEIGNANT 6)	179
FIGURE 16 : LIGNES DU TEMPS PERMETTANT DE VISUALISER LE CADRAGE DES SIX LEÇONS DES ENSEIGNANTS DANS LES GRANDES CLASSES	182
FIGURE 17 : LIGNE DU TEMPS PERMETTANT DE VISUALISER LA SUCCESSION DES QUESTIONS ET DES FEEDBACKS DANS LA LEÇON D'UN ENSEIGNANT DES GRANDES CLASSES, À SAVOIR L'ENSEIGNANT 12.	185
FIGURE 18 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT LA DISTRIBUTION DE LA PAROLE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANT 14.....	190
FIGURE 19 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT LES MOTIFS DES DÉPLACEMENTS DES ENSEIGNANTS DANS LES GRANDES CLASSES (ENSEIGNANT 16)	191
FIGURE 20 : LIGNE DE TEMPS PRÉSENTANT L'ORIENTATION DU REGARD D'UN ENSEIGNANT D'UNE CLASSE PLÉTHORIQUE PENDANT LA LEÇON (CAS DE L'ENSEIGNANT 16).....	192

Table des matières

RÉSUMÉ	3
SUMMARY	3
DÉDICACE	5
REMERCIEMENTS	7
LISTE DES ABRÉVIATIONS	11
LISTE DES TABLEAUX	12
LISTE DES FIGURES.....	14
TABLE DES MATIÈRES	15
INTRODUCTION GÉNÉRALE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	21
CHAPITRE 1 : TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES : DE QUOI PARLONS-NOUS ? QUEL EST L'ÉTAT DES LIEUX DE LA SITUATION ?	29
1. TAILLE DES CLASSES.....	29
1.1 QU'EST-CE QU'UNE TAILLE DES CLASSES ?	29
1.2 CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS ET CLASSES AUX EFFECTIFS ÉLEVÉS	30
2. RENDEMENT DES ÉLÈVES.....	36
3. RECHERCHE SUR LA TAILLE DES CLASSES, LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET LE RENDEMENT DES ÉLÈVES	38
3.1 ÉTUDES CANADIENNES ET AMÉRICAINES	38
3.1.1 <i>Études canadiennes</i>	38
3.1.2 <i>Études américaines</i>	40
3.2 ÉTUDES EUROPÉENNES	44
3.3 ÉTUDES AFRICAINES	45
3.3.1 <i>Études menées en Afrique anglophone</i>	45
3.3.2 <i>Études menées en Afrique francophone</i>	47
4 PRINCIPAUX RÉSULTATS DES TRAVAUX RELIANT LES EFFECTIFS DES CLASSES AU RENDEMENT DES ÉLÈVES	51
CHAPITRE 2 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET GESTION DES CLASSES	55
1. PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	55
1.1 COMPRENDRE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	55
1.2 LITTÉRATURE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	60
1.2.1 <i>Pratiques efficaces et enseignement explicite</i>	61
1.2.2 <i>Différentes approches pour la saisie de la pratique enseignante</i>	64
1.2.2.1 Approches prescriptives.....	64
1.2.2.2 Approches par les méthodes explicatives et compréhensives.....	65
1.2.2.3. Approches basées sur le questionnaire et les entretiens : les pratiques déclarées des enseignants.....	66
1.2.2.4. Approches basées sur les observations.....	67
1.2.3 Caractéristiques des pratiques enseignantes	74
1.2.4 Évaluation des pratiques enseignantes	76
1.2.5 Études basées sur l'observation des pratiques enseignantes	77
2. GESTION DE CLASSE	82
3. MODÈLE THÉORIQUE DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	85

CHAPITRE 3 : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO	91
1. BRÈVE DESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO	91
1.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ENSEIGNEMENT EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.....	91
1.1.1 <i>Structure de l'enseignement en République démocratique du Congo</i>	92
1.1.2 <i>Gestion de l'enseignement national</i>	94
1.1.3 <i>Présentation de quelques statistiques de l'éducation à Kinshasa et en République démocratique du Congo</i>	96
1.1.4 <i>Présentation de quelques indicateurs de l'enseignement à Kinshasa et en République démocratique du Congo</i>	101
2. FORMATION ET SITUATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO	103
2.1 BREF HISTORIQUE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN RDC	103
2.2 MODALITÉS ET DURÉE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN RDC	105
2.2.1 <i>Formation des enseignants du primaire</i>	105
2.2.2 <i>Formation des enseignants du secondaire</i>	109
2.3 SÉLECTION ET RÉMUNÉRATION DES ENSEIGNANTS	110
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	115
1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE	115
2. POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	116
3. RECUEIL DES DONNÉES.....	120
3.1 PRÉ-ENQUÊTE.....	120
3.1.1 <i>Choix des enseignants et enregistrement des vidéos</i>	120
3.1.2 <i>Élaboration des épreuves</i>	121
3.1.3 <i>Essais des épreuves</i>	122
3.1.4 <i>Résultats de la pré-enquête</i>	123
3.2 DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE PROPREMENT DITE.....	125
3.2.1 <i>Administration des épreuves</i>	126
3.2.2 <i>Correction des épreuves</i>	126
3.2.3 <i>Cotations des enseignants</i>	128
3.2.4 <i>Documents pédagogiques consultés</i>	128
3.2.5 <i>Vidéos enregistrées durant les enseignements</i>	129
3.2.6 <i>Codage des vidéos</i>	129
4. BASE DES DONNÉES.....	131
4.1 SOURCES ET CONSTITUTION DE LA BASE DES DONNÉES	131
4.2 QUALITÉ DE LA BASE DES DONNÉES	132
4.3 TRAITEMENT DES DONNÉES	132
5. SCHÉMA THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	134
6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET SOLUTIONS APPORTÉES.....	135
CHAPITRE 5 : EFFECTIFS DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES.....	141
1. ANALYSE GLOBALE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES.....	141
1.1 POINTS INDIVIDUELS DES ÉLÈVES LORS DES DIFFÉRENTES ÉVALUATIONS.....	142
1.2 COEFFICIENTS DE CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS	143
1.3 RÉSULTATS DES ÉLÈVES PAR CLASSE ET PAR GROUPES DE CLASSES.....	145

1.3.1	Présentation des résultats des élèves par classe	145
1.3.2	Présentation des résultats par groupe de classes.....	147
2.	ANALYSE DIFFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES.....	149
2.1	MODÈLE LINÉAIRE DE LA RÉUSSITE AUX ÉPREUVES À PARTIR DES ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS	150
2.2	COMPARAISON DES RÉSULTATS EN FONCTION DE LA TAILLE DES CLASSES	152
3.	EXAMENS DES ASPECTS RELATIFS AUX RÉUSSITES ET AUX ÉCHECS DES ÉLÈVES DANS LES ÉVALUATIONS ..	156
3.1	POURCENTAGES DE RÉUSSITES DANS LES DIFFÉRENTES ÉVALUATIONS PAR GROUPES DE CLASSES.....	156
3.2	RÉUSSITE DES ÉLÈVES AUX DIFFÉRENTS ITEMS DES ÉPREUVES	158
3.3	ERREURS COMMISES PAR LES ÉLÈVES	161
4.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS EN RAPPORT AVEC LE RENDEMENT DES ÉLÈVES.....	163
CHAPITRE 6 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET EFFECTIFS DES CLASSES.....		167
1.	PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES PETITES CLASSES.....	167
1.1	CADRAGE DES LEÇONS DANS LES CLASSES À FAIBLES EFFECTIFS	167
1.2	QUESTIONS ET FEEDBACKS DANS LES PETITES CLASSES	169
1.3	STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES PETITES CLASSES	172
1.4	DISTRIBUTION DE LA PAROLE, DÉPLACEMENTS ET ORIENTATION DES REGARDS DES ENSEIGNANTS DANS LES PETITES CLASSES ...	176
1.5	SYNTHÈSE DES PRATIQUES OBSERVÉES DANS LES PETITES CLASSES.....	179
2.	PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES GRANDES CLASSES.....	180
2.1	CADRAGE DES LEÇONS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DES GRANDES CLASSES.....	180
2.2	QUESTIONS ET FEEDBACKS DANS LES GRANDES CLASSES.....	182
2.3	STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES PAR LES ENSEIGNANTS DES CLASSES PLÉTHORIQUES.....	185
2.4	DISTRIBUTION DE LA PAROLE, DÉPLACEMENTS ET ORIENTATION DES REGARDS DES ENSEIGNANTS DANS LES GRANDES CLASSES .	189
2.5	SYNTHÈSE DES PRATIQUES OBSERVÉES DANS LES GRANDES CLASSES	192
3.	COMPARAISON DES PRATIQUES DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	193
3.1	CADRAGE DES LEÇONS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DES DEUX GROUPES DE CLASSES.....	193
3.2	QUESTIONS ET FEEDBACKS DES ENSEIGNANTS DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES.....	194
3.3	COMPARAISON DES STRATÉGIES D'EXPLICATION DES MATIÈRES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DES DEUX GROUPES DE CLASSES.....	195
3.4	MODES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET DU RECOURS À LA DISCIPLINE DANS LES DEUX GROUPES DE CLASSES	197
3.5	ORIENTATIONS DES REGARDS ET DÉPLACEMENTS DES ENSEIGNANTS.....	198
4.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS RELIANT LES PRATIQUES A LA TAILLE DES CLASSES	199
4.1	CADRAGE DES LEÇONS.....	199
4.2	QUESTIONS ET FEEDBACKS DES ENSEIGNANTS.....	200
4.3	EXPLICATIONS DES MATIÈRES	201
4.4	DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET RECOURS À LA DISCIPLINE	201
4.5	TEMPS D'ORIENTATION DU REGARD ET DES DÉPLACEMENTS DES ENSEIGNANTS	202
CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE PRATIQUES ENSEIGNANTES, TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES ..		205
1.	MODÈLES EXPLICATIFS DU RENDEMENT DES ÉLÈVES PARTANT DES RÉSULTATS DE LA PREMIÈRE OBSERVATION	206
2.	MODÈLES EXPLICATIFS DU RENDEMENT DES ÉLÈVES PARTANT DES RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME OBSERVATION	209
3.	MODÈLES EXPLICATIFS DU RENDEMENT DES ÉLÈVES EN PARTANT DES RÉSULTATS DE LA TROISIÈME OBSERVATION	213
DISCUSSION DES RÉSULTATS		217

Table des matières

CONCLUSION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES	223
BIBLIOGRAPHIE	227
ANNEXES	247
ANNEXE 1 : QUELQUES STATISTIQUES DU SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS	247
ANNEXE 2 : ÉPREUVES SUR LES FORMES GÉOMÉTRIQUES	249
ANNEXE 3 : RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES ET AUX DIFFÉRENTES ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS.....	254
ANNEXE 4 : PRATIQUES ENSEIGNANTES	259

INTRODUCTION GÉNÉRALE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION GÉNÉRALE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

En République démocratique du Congo (RDC), la mise en œuvre de la politique relative à l'éducation nationale s'est toujours traduite par de remarquables distorsions entre volonté politique affichée, conceptions théoriques et pratiques éducatives.

De fait, malgré les professions de foi maintes fois proclamées par les gouvernants, les moyens matériels et financiers alloués au secteur éducatif par ces derniers ne se sont jamais hissés à la hauteur des attentes des personnes concernées (Mokonzi, 2009 a). Comme le signale Ngongo (2007), cela se traduit par un profond malaise perceptible parmi tous les acteurs de l'éducation, impuissants devant la multiplication des phénomènes accélérant le délitement du système éducatif congolais : augmentation dramatique des effectifs des classes, accumulation des retards dans le calendrier de construction de nouvelles écoles, installation d'une certaine routine dans le programme de formation des futurs enseignants, stagnation et même recul des rémunérations allouées aux éducateurs, etc.

Dans le même temps, les pouvoirs publics ont entamé un processus de désengagement progressif dans l'organisation de l'éducation nationale. Comme il fallait s'y attendre, ce retrait de l'État a entraîné l'apparition d'acteurs privés aux compétences non avérées et aux qualités morales douteuses dans le champ de l'enseignement (Mokonzi, 2009 a). Des préoccupations fort éloignées de la noble profession d'enseignant se sont alors rapidement imposées et généralisées, prenant le pas sur tout le reste, ouvrant simultanément la porte à tous les arbitrages à cause, principalement, de l'irruption de l'argent et de la recherche du profit dans la sphère éducative.

Loin de constituer un facteur d'émulation, la politique de privatisation a vu le débarquement incontrôlé, anarchique et même chaotique d'opérateurs privés dans l'univers éducatif congolais vers les années 80 (Mokonzi, 2009 a). Ces écoles se sont généralement implantées dans les grandes villes de la République démocratique du Congo. Bénéficiant souvent de protections, elles échappent ainsi à un véritable contrôle étatique. La plupart d'entre elles ont en outre, versé dans de nombreux abus : difficulté d'évaluer objectivement les élèves, sous-qualification des enseignants, surcharge des classes pour des raisons de rentabilité, hausse vertigineuse des droits d'inscription, surenchère des frais de scolarité et, in fine, le phénomène calamiteux du monnayage des diplômes ; le tout se soldant par une baisse généralisée du rendement des élèves, du niveau et de la qualité de leurs connaissances comme nous indiquent les études

d'envergure nationale (Mukendi, 2008 ; Mokonzi, 2009 a ; Mopondi, 2010). Lors de ces enquêtes, les auteurs sont arrivés à établir que non seulement le niveau de l'enseignement national est en baisse à l'intérieur du système, mais aussi qu'il est en recul par rapport aux autres systèmes éducatifs de l'Afrique. C'est le cas des évaluations réalisées dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen¹ (PASEC). Des tests standardisés effectués par le PASEC ont, en effet, révélé le médiocre niveau de l'enseignement primaire en République démocratique du Congo en comparaison avec celui des pays francophones, essentiellement de l'Afrique de l'Ouest. Le même constat affligeant a été également confirmé par les résultats des études réalisées par l'Unesco (UNESCO, 2014 ; UNESCO, 2012 ; MEPS, 2011).

Comme nous allons nous en rendre compte, les différents facteurs liés au manque d'une volonté d'organisation du système éducatif congolais interagissent, en outre, les uns sur les autres, créant un effet démultiplicateur. C'est ainsi que le déficit et les retards accumulés dans la construction de nouvelles écoles ont entraîné le surpeuplement des classes, faisant, par exemple, passer « *le ratio élèves/classe du primaire de 44 élèves en 1992/1993 à 51 en 2006/2007 dans l'ensemble du pays. Pour la seule ville de Kinshasa, il était de 53 écoliers en 1987/1988 et de 59 en 1992/1993* » (Phambu, 2014, p. 51). Le rapport de PNUD/ RDC (2012) indique quant à lui qu'en 2010, seulement 80% des enfants en âge scolaire allaient à l'école en RDC. Selon les données présentées par la cellule technique des statistiques de l'éducation en RDC, le taux brut de scolarisation au niveau primaire est passé à 88,9 % en 2017-2018. Aujourd'hui la gratuité de l'enseignement adoptée par le nouveau régime donnerait en principe à tous les enfants la possibilité de fréquenter l'école. Mais, les infrastructures n'ont pas été préparées pour les accueillir tous. Ces données indiquent l'importance depuis des années, de la demande en éducation, alors que dans le même temps, l'État n'arrive pas à allouer les moyens suffisants pour construire ou réhabiliter les infrastructures scolaires. Ajouter à ce déficit les enseignants non préparés, appelés à gérer et à affronter ces classes bondées. Cette situation conduit à un découragement généralisé et à la démobilité, comme l'indiquent les résultats de l'étude de Kupelesa (2006) sur le degré de satisfaction des enseignants congolais vis-à-vis de leur travail. En effet, un grand nombre de ceux-ci sont forcés à l'abandon de leur métier, faute de stratégie face à la population scolaire à prendre en charge. Cette tendance s'aggrave d'autant plus au niveau de l'enseignement primaire où il faut suivre de près le rythme de travail de chaque élève.

¹ Ce terme est un sigle qui signifie « Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage ».

Toutefois, au milieu de la masse hétéroclite des établissements scolaires présents sur le marché congolais, il y a lieu d'en signaler quelques-uns qui revendiquent le qualificatif de « modèles ». Mais cette prétention tient uniquement au fait qu'ils ont respecté les tailles des classes suivant les normes prescrites par l'État congolais. Dans ces écoles, se pose néanmoins le problème des frais scolaires qui dépassent de très loin ceux fixés par d'autres unités d'enseignement au Congo. Dès lors, il n'est pas surprenant que les élèves fréquentant ces écoles viennent souvent de familles nanties. Quant aux autres établissements scolaires affichant des effectifs réduits dans leurs classes, il s'agit généralement de ceux qui traînent derrière eux une réputation déplorable, particulièrement en ce qui concerne le taux de réussite médiocre des élèves aux épreuves nationales de fin d'études². En effet, les parents ont l'habitude d'inscrire leurs enfants dans des écoles primaires et secondaires présentant de bons résultats scolaires aux épreuves nationales. De ce fait, un nombre important d'élèves change chaque année d'écoles, étant donné qu'il n'y a pas des conditions spécifiques pour ce nomadisme scolaire.

Le champ des recherches sur lequel nous nous engageons étant trop vaste pour être couvert dans une seule étude, si ambitieuse soit-elle, nous avons décidé de circonscrire notre étude à la problématique du rendement des élèves et les pratiques des enseignants du cycle d'enseignement primaire en fonction de la taille des classes. Ce choix n'est pas le fait du hasard. En architecture et dans les travaux de construction des bâtiments, les fondations conditionnent la solidité de tout édifice. Ainsi, la compétence des enseignants jointe à la qualité des connaissances dispensées aux écoliers, de même que la bonne marche générale des activités dans les salles des classes du primaire constituent le socle sur lequel, plus tard, pourront se bâtir la réussite des élèves dans le secondaire et, plus tard encore, celle des étudiants durant leur cursus d'enseignement supérieur et universitaire.

Dans le programme de formation des enseignants du niveau primaire de la République démocratique du Congo, il est prévu un stage où le futur éducateur est mis à la disposition d'un autre confrère, titulaire de classe, avec qui il partage, de façon progressive, la responsabilité de la transmission des connaissances aux jeunes enfants. Le futur maître de classe peut alors bénéficier et profiter des techniques ainsi que de l'expérience personnelle accumulées par son encadrant pour faire face à la classe (Ngongo, 2008).

Mais, afin de mettre toutes les chances du côté de l'enseignant, le stage est toujours précédé d'une formation théorique consistant à dispenser la didactique des disciplines et à présenter les modèles d'intervention en milieu scolaire. Il se fait, malheureusement, que

² En République démocratique du Congo, l'Etat, par le biais du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel organise une épreuve à la fin du cycle primaire. La réussite de cette épreuve donne accès au niveau secondaire de l'enseignement.

cette formation théorique met souvent, si pas toujours, l'accent sur un enseignement dans les petites classes alors que, dans la réalité, le futur enseignant sera souvent confronté durant toute sa carrière au phénomène d'augmentation des effectifs des élèves dans les salles où sont dispensés les cours. Un tel décalage ne peut qu'affecter les pratiques enseignantes étant donné que les instituteurs ne sont pas préparés à porter sur leurs épaules des charges scolaires aussi lourdes. À ce sujet, les recherches menées, en Europe, par des auteurs comme Talbot (2007a), Bautier et Goigoux (2004), Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) et Bressoux (2001), ont montré l'importance d'ajuster le contenu de formation des futurs enseignants aux besoins réels du métier qui les attend.

Dans le cas de la République démocratique du Congo, il n'existait pas, jusqu'à présent, de recherches fiables analysant les conditions et les réalités des activités déployées par les enseignants pendant leurs prestations, saisies pour ainsi dire sur le vif et en direct. L'originalité et la spécificité de la présente étude consistent justement à recourir à l'enregistrement de séances d'enseignements dispensés dans les classes en vue d'analyser les pratiques effectives des enseignants.

La question des effectifs des classes a toujours cristallisé les débats, nourri la controverse auprès des théoriciens et conduit à des attitudes de crispation entre les différents auteurs, au point qu'il est quasiment illusoire de réunir ne fut-ce qu'un semblant d'unanimité quant à son impact réel sur la qualité de l'enseignement. Certains spécialistes comme Blatchford, Bassett et Brown (2005) estiment que la taille des classes n'exerce aucune influence décisive et ne produit pas d'impact sur le rendement des élèves. D'autres, au contraire, comme l'ont démontré des études africaines, américaines, anglaises et françaises, célèbrent les avantages que les élèves sont censés tirer des classes à effectifs faibles (Ngo, 2012 ; Mukendi, 2008 ; NICHD, 2004 ; Goldstein et Yang, 2000 ; Nye et al., 2000 ; Suchaut, 2003).

La problématique des classes à larges effectifs au niveau primaire de l'enseignement congolais débouche aujourd'hui sur le questionnement suivant, auquel nous allons tenter d'apporter des réponses :

1. Quelles sont les pratiques enseignantes rencontrées dans ces classes ?
2. Ces pratiques sont-elles différentes selon que les enseignants dispensent leurs leçons dans des salles faiblement ou densément occupées ?
3. Comment peut-on les caractériser ?
4. Comment se présente le rendement des élèves selon qu'ils suivent les cours dans les petites ou dans les classes surpeuplées ?

5. Dans quelle mesure les pratiques observées affectent-elles le rendement des écoliers ?

Cette étude poursuit deux objectifs : dans un premier temps, elle propose une description suivie d'un relevé portant sur les caractéristiques des pratiques enseignantes. Puis, dans une seconde phase, elle compte exposer une vue comparative sur le rendement des élèves à la lumière des deux facteurs essentiels que sont les effectifs des classes et les pratiques enseignantes existantes.

Pour atteindre ces deux objectifs, en matière de méthodologie, nous avons arrêté l'option d'accorder la préférence à l'observation, par le biais des enregistrements vidéo des pratiques enseignantes dans les salles de classes. Par la suite, il nous sera loisible de comparer diverses façons dont les enseignants agissent et mènent leurs pratiques selon qu'ils opèrent dans les classes à faibles ou à larges effectifs, en vue de saisir les variabilités d'action.

Quant aux élèves et à l'évaluation de leur rendement comparé, nous procéderons par l'exploitation des résultats issus des épreuves que nous avons administrées, le tout complété par les cotations des enseignants eux-mêmes.

La présente introduction sera suivie de sept chapitres répartis comme suit :

- Le chapitre premier aborde les considérations générales sur les expressions « taille des classes » et « rendement des élèves », avant de dresser un état des lieux de la situation ;
- Le deuxième chapitre exploite la littérature existante en rapport avec les pratiques enseignantes et la gestion des classes ;
- Le troisième présente un état des lieux de l'enseignement en République démocratique du Congo ;
- Le quatrième est consacré à la méthodologie de l'étude. Il décrit le champ d'investigation, et expose les données fournies par la recherche ainsi que les difficultés rencontrées ;
- Le chapitre cinq analyse et interprète les données relatives au rendement des élèves dans les écoles enquêtées en République démocratique du Congo ;
- Quant au chapitre six, il présente et analyse les pratiques enseignantes observées lors de l'étude ;

- Le septième et dernier chapitre tente d'établir un lien entre la taille des classes, les pratiques enseignantes et le rendement des élèves, et se clôture par une discussion des résultats.

Pour terminer, une section consacrée à la conclusion de notre étude retrace les grandes lignes de la recherche ainsi que les suggestions et les perspectives d'avenir.

CHAPITRE 1 : TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES :
DE QUOI PARLONS-NOUS ? QUEL EST L'ÉTAT DES LIEUX DE LA
SITUATION ?

CHAPITRE 1 : TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES : DE QUOI PARLONS-NOUS ? QUEL EST L'ÉTAT DES LIEUX DE LA SITUATION ?

Dans ce chapitre, nous traitons de la « taille des classes » et du « rendement des élèves » avant de présenter quelques travaux réalisés dans ce domaine.

1. Taille des classes

1.1 Qu'est- ce qu'une taille des classes ?

Il existe généralement deux acceptions relatives à la notion de « taille d'une classe ». On peut la concevoir sous forme de surface (dimension physique) en la mesurant par exemple, ou sous forme des effectifs des élèves qui la compose. C'est cette dernière façon de concevoir la taille d'une classe qui nous concerne dans le contexte de notre étude. En effet, nous désignons la taille d'une classe par le nombre d'élèves ou l'effectif des élèves qu'elle contient. Ces effectifs des classes sont souvent déterminés en début de l'année scolaire (Monso, 2014). Dans le contexte de notre étude, la taille des classes reflète le nombre d'élèves qui s'y trouvent alors que nous menions nos investigations. Cet aspect est développé dans le chapitre quatre.

Reconnaissons l'existence d'une certaine controverse autour de ces effectifs des classes. En effet, au-delà d'un certain seuil ou d'un certain nombre d'élèves dans une salle, les spécialistes en matière d'enseignement estiment que les actions éducatives, surtout au niveau de l'enseignement primaire, seront difficilement réalisables. L'UNESCO (2010) stipule par exemple qu'au niveau de l'enseignement primaire, le nombre de 15 à 20 élèves par classe produirait un bon encadrement et assurerait une formation de qualité aux enfants. Dans les pays de l'OCDE (2014), l'effectif moyen, au niveau primaire, est de 21 élèves. Lorsqu'on compare cette taille à celle de quelques-uns de ses États membres, nous nous rendons compte par exemple que pour la France et la Belgique il oscille autour de 23, au Royaume-Uni autour de 25. Dans quelques-uns des autres pays de l'OCDE, la taille des classes peut varier entre différentes régions (USA et Japon) et entre types d'écoles (Blatchford, 2016). Reflets des classes du primaire dans les pays industrialisés, ces effectifs sont très éloignés de ceux des classes de l'Afrique subsaharienne qui comptent le plus souvent le double, le triple voire le quadruple.

Blatchford (2012) pense que les débats autour de la taille des classes se focalisent souvent autour de la politique de réduction du nombre d'élèves par classe du fait des

changements démographiques et de la volonté de modifier les approches pédagogiques. Cette baisse des effectifs des classes entraîne souvent des conséquences sur la planification et le financement de l'éducation, mais aussi sur les relations entre les élèves et les enseignants. Ainsi, l'auteur estime qu'une classe de petite taille, par exemple de 15 élèves, favorise davantage de possibilités et une dynamique interpersonnelle qu'une classe de plus grande taille ne permet pas.

Glass et col. (1982), cités par Dimitri (2012, p. 39), ont classé trois effets sensibles à la taille des classes : « *les effets sur l'élève, les effets sur l'enseignant et les effets sur la classe* ». Du côté de l'élève, son attention, son rapprochement de l'enseignant ainsi que son rythme d'apprentissage, sont autant d'éléments que la taille des classes peut influencer. Pour l'enseignant, les effectifs des classes à sa charge peuvent produire un impact sur le temps qu'il pourra consacrer aux élèves, sur sa façon de poser les questions ou sa manière de solliciter chacun de ses élèves, voire sur le temps qu'il pourra consacrer pour préparer ou enseigner sa matière, etc. En ce qui concerne la classe, les effectifs sont censés jouer sur son climat et son ambiance.

1.2 Classes à faibles effectifs et classes aux effectifs élevés

La manière de qualifier la taille d'une classe pose la question des limites à partir desquelles nous pouvons placer cette classe parmi celles ayant de gros effectifs ou effectifs larges et telle autre parmi celles contenant des effectifs faibles. Les expressions « classes à faibles effectifs » et « classes à larges effectifs » obéissent très souvent à des normes fixées soit par les différents systèmes éducatifs étatiques, soit par des organismes internationaux. Pour bien cerner ces deux expressions, il convient d'abord de présenter la situation des classes à effectifs faibles.

Une classe est dite à effectif faible, lorsqu'elle se trouve dans les normes ou en dessous des standards fixés par un système éducatif national ou par des organismes internationaux. Dioum Aliou (2000) estime quant à lui qu'une classe est petite lorsque ses effectifs ne perturbent pas le bon déroulement du processus enseignement-apprentissage.

La plupart des études consultées indiquent que, dans le contexte des pays économiquement développés, la charge d'écoliers correspondant à une classe réputée à effectif faible se situe souvent autour de 20 unités au niveau primaire (OCDE, 2014). C'est le cas pour les auteurs comme Blatchford (2016 ; 2012), Hyunkuk et al. (2012) ; Wilson (2006) ; Hattie (2005) ; Biddle et Berliner (2002) ; Anderson (2000) ; Ehrenberg et al. (2001) et Bordeaux (2000) qui soutiennent le nombre de ces effectifs dans la fourchette de 20-25 au niveau primaire car, cela rend possible, affirment-ils une bonne

gestion de la discipline, favorise un bon climat pour l'apprentissage tout en rapprochant chaque élève de son enseignant. Pourtant, les enseignants de ces pays se plaignent déjà de ce nombre vu la charge de travail que cela entraîne dans l'encadrement des élèves, comme l'indiquent Corbell (2000) et Hubert (2000).

Sans nécessairement avancer un chiffre plafond, d'autres chercheurs comme Berthelot et al. (2001) ; Fijalknow et Nault (2002) ; Blatchford et al. (2003) estiment simplement que les classes à faibles effectifs favorisent la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Dans cette optique, ces auteurs utilisent souvent des expressions telles que « classes à effectifs faibles », « petites classes » ou « classes moins peuplées » pour parler des salles de cours dont le nombre d'écopliers est acceptable et permet le bon déroulement des apprentissages.

Placée dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne, la notion de classes à faibles effectifs se présente tout autrement. Dans les milieux ruraux au Sénégal et en Guinée par exemple, sont considérées comme classes à faibles effectifs celles dont le nombre d'enfants par salle tourne autour de 40-45 au niveau primaire. Au Bénin, au Burkina Faso, en milieu urbain en Guinée, mais aussi au Cameroun, au Rwanda et en République démocratique du Congo, ce nombre grimpe jusqu'à 50 et, au Mali, il culmine à 60 (UNESCO, 2010 ; 2005 ; Madana, 2006).

Comme on peut le constater, les effectifs des petites classes dans les pays d'Afrique subsaharienne peuvent aller jusqu'au double de ceux acceptés dans les nations développées. Il se fait que, dans les États industrialisés, les enseignants de ces classes considèrent déjà leurs effectifs comme difficiles pour un bon apprentissage de leurs élèves alors que, dans le contexte africain, le double de la charge d'effectifs admise dans les classes des pays riches est considéré comme faisant partie d'une salle faiblement peuplée, par comparaison avec d'autres classes.

Dans le même temps, contrairement à leurs collègues africains subsahariens, les enseignants des pays développés bénéficient d'une solide formation professionnelle. Ils sont donc bien outillés et sont de surcroît sélectionnés avec beaucoup de rigueur pour enseigner. Pourtant, ils trouvent le temps et des raisons pour émettre des récriminations face au nombre d'élèves dont ils ont reçu la charge. À leurs yeux, les effectifs des classes jouent donc sur l'efficacité de leurs pratiques. Mais, comparées au taux de remplissage d'une salle de cours en Afrique subsaharienne, les plaintes formulées par les enseignants des nations développées peuvent logiquement susciter de la perplexité et même de l'incompréhension chez leurs collègues du Sud. Faute de norme internationale, il convient

donc de considérer que le concept de « classe à faible effectif » et aussi, celui de « classe à fort effectif » sont éminemment dépendants du contexte national.

Qu'en est-il alors de la situation concrète et des défis quotidiens auxquels doivent faire face les enseignants des pays d'Afrique subsaharienne et particulièrement ceux de la République démocratique du Congo travaillant dans des classes contenant le double, voire le quadruple des effectifs observés dans les pays du Nord ? La suite du travail permettra de répondre à cette question.

Dans l'espace politique qui nous intéresse à savoir la République démocratique du Congo, Mukendi (2008) a trouvé que les classes affichant des effectifs faibles au niveau de l'enseignement primaire, soit moins de 40 élèves, sont parfois tenues par des particuliers ou des organisations religieuses. Prétendant dispenser un enseignement de qualité, ces opérateurs embauchent des enseignants qui touchent régulièrement des salaires supérieurs à ceux de leurs collègues prestant dans d'autres réseaux. Souvent aisés financièrement, les parents des élèves fréquentant ces établissements sont prêts à payer chèrement les études de leurs enfants.

En République démocratique du Congo, on trouve également des écoles dont les effectifs sont faibles à cause de la mauvaise réputation qu'elles traînent derrière elles, notamment en raison soit des mauvais scores obtenus par leurs élèves aux épreuves nationales, soit des équipements fort déplorables, ou encore à leurs emplacements géographiques hasardeux, à la piètre qualification de leurs enseignants ou à leur médiocre capacité d'accueil. Toutes ces raisons poussent les promoteurs de ces écoles à prévoir entre autres un système de rotation de classe en double vacation : la première session débute en matinée et la seconde de 12 heures jusqu'à la fin de l'après-midi. Les deux vacations utilisent les mêmes infrastructures (bâtiments, équipements, installations, etc.). Pour certaines de ces écoles, les mêmes enseignants interviennent même dans les deux vacations, avec par conséquent, des charges de travail journalier importantes (Kupelesa, 2006).

La figure 1 qui suit présente une classe faiblement peuplée. Nous pouvons voir un enseignant devant ses élèves, en train de transmettre la matière. Il est à côté de son large tableau sur lequel nous voyons les écrits. Les élèves sont assis sur des bancs avec leur attention focalisée sur l'enseignant.



Source : Photo que nous avons prise dans une petite classe lors de processus enseignement-apprentissage

Figure 1 : Illustration d'une classe à faible effectif pendant le processus enseignement-apprentissage

Les salles des cours contenant des effectifs qui dépassent les normes fixées par les États ou par les organismes internationaux sont considérées comme des classes à larges effectifs. Renard (2003, p. 61) pense que les classes à larges effectifs ou le grand groupe de classes « *commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été conçues pour les groupes moyens* ». Ces effectifs pléthoriques constituent le vrai problème dans le contexte des classes des pays d'Afrique subsaharienne comme le souligne Mamadou (2014), Fofana (2014), Dimitri (2012), Akinsolu et Fadokun (2007).

Dans la réalité, les normes édictées par les États africains ne sont pas respectées à cause notamment des graves carences constatées dans la politique de création de nouvelles écoles, mais aussi, en raison du taux élevé de la natalité. A ces causes, il faut ajouter les flux migratoires des campagnes vers les villes, à savoir l'exode rural, les déplacements des populations fuyant les zones des conflits, et la stratégie adoptée par certains pays africains prônant « l'enseignement primaire pour tous » sans s'en donner les moyens.

Dès lors, le surpeuplement des classes est devenu un phénomène considéré comme normal dans ces pays, peu importe le surcroît de travail que cela peut entraîner pour l'enseignant et les effets déplorables pour les élèves. C'est ainsi qu'au niveau primaire, il n'est pas rare de trouver des enseignants qui gèrent des classes comprenant 80, 90, 100 voire 120 élèves, surtout dans les grandes villes africaines (Fofana, 2014 et Dimitri, 2012).

En République démocratique du Congo, y compris à Kinshasa, la capitale, ville où s'entassent vaillamment 12 millions de personnes confrontées à une pénurie drastique de logements, ces classes à forte surpopulation d'enfants fonctionnent à travers toute

Taille des classes et rendement des élèves : de quoi parlons-nous ? Quel est l'état des lieux de la situation ?

l'agglomération urbaine, mais leur concentration est particulièrement dense dans les communes périphériques où des millions de réfugiés ayant fui les provinces marquées depuis septembre 1996 par des rébellions sont venus chercher un havre de paix et de sécurité, même illusoire.

Dans ces classes (voir figure 2), les élèves sont agglutinés les uns contre les autres, assis à quatre ou cinq par banc et même par terre. Parfois, les salles des cours sont dépourvues de rangées pour faciliter les déplacements de l'enseignant au milieu de cette foule. Les conditions climatiques et d'hygiène y sont souvent déplorables : l'écrasante majorité des bâtiments abritant ces écoles ne possèdent pas un éclairage suffisant, les enfants y suffoquent sous des températures tropicales dépassant les 35° C à l'ombre, sans latrines, sans matériel didactique de base et sans équipement pouvant faciliter le travail de transmission du savoir aux enfants, notamment un tableau de taille suffisante qui permet de lire ce qu'on y écrit.

La figure qui suit montre une photo prise dans une classe surpeuplée alors que l'enseignant vient de poser une question et il cherche à désigner un élève pour répondre. Plusieurs mains sont levées, on trouve même des élèves qui sont debout sollicitant la parole. On peut comprendre que le choix de l'élève ne sera pas facile. Parmi les élèves, on en voit qui sont distraits et dissipés.



Figure 2 : Illustration d'une classe pléthorique pendant le processus enseignement-apprentissage Source : Photo que nous avons prise dans une classe pléthorique lors de processus enseignement-apprentissage

Les établissements scolaires ayant des classes surpeuplées, sont fréquentés par des enfants provenant de différentes catégories de familles, et sont situées majoritairement dans une ville comme Kinshasa où le taux de chômage a dépassé les 88% au lendemain des vagues de pillages qui ont déferlé sur la capitale en 1990, 1993 et 1997. De manière curieuse, ces écoles sont gérées aussi bien par l'État lui-même que par des particuliers. La situation est d'autant plus préoccupante que, de leur côté, les enseignants confrontés à ce phénomène de surpeuplement scolaire ne sont pas du tout préparés professionnellement à accueillir des enfants ni à enseigner dans des classes débordant d'écoliers. A ces conditions de travail qui confinent à l'enfer des anciens bagnes s'ajoute un barème des rémunérations interdisant à ces éducateurs même un simple espoir de survie. Le salaire mensuel accordé au personnel enseignant dans ces établissements scolaires ne dépasse pas l'équivalent de 100 dollars américains, même si le régime actuel tente de timides augmentations. La modicité des rémunérations allouées aux instituteurs, ne peut leur permettre de satisfaire aucun de leurs besoins, même les plus élémentaires comme le logement, l'alimentation, les soins de santé, l'habillement, le transport et, comble de l'ironie, l'éducation de leurs propres enfants. Ils doivent donc compléter leur revenu par d'autres activités comme nous montre les résultats de l'étude faite par Kupelesa (2006).

Il y a lieu de se demander alors si les pratiques en vigueur dans ces classes bondées permettent de dispenser un apprentissage de qualité aux élèves ou si, au contraire, elles

freinent simplement leur développement intellectuel tout en compromettant définitivement leurs chances d'acquérir le savoir de base qui leur ouvrirait l'accès à l'enseignement secondaire. C'est face aux éléments de diagnostic affichés par ce sombre tableau que nous allons rendre compte du rendement des élèves au regard de leurs résultats lors des différentes évaluations.

Pour nommer les salles des cours à larges effectifs, les auteurs recourent à diverses expressions : classes à effectifs élevés, classes pléthoriques, classes larges, grandes classes, classes surpeuplées, classes débordantes, etc. Dans le contexte de cette étude, nous utiliserons indistinctement l'une ou l'autre de ces locutions en nous référant au document des instructions officielles des écoles congolaises (DEPS, 2015), ainsi qu'aux écrits de Mamadou (2014), Ngo (2012), Mukendi (2008) et Madana (2006) pour désigner la réalité de ces classes dont les effectifs dépassent les normes fixées par l'État congolais.

2. Rendement des élèves

Les auteurs comme Legendre (2005), Gueyaut et Dassa (1998) conçoivent le rendement scolaire comme les prestations des élèves au terme d'une action pédagogique. Cela peut se réaliser soit dans la limite d'une seule matière ou d'un ensemble de matières, sur une période donnée.

Cette conception du rendement scolaire cadre bien avec l'idée à la base de ce travail car, nous allons nous référer à une des matières du niveau de l'enseignement primaire à savoir, les formes géométriques, pour analyser les résultats obtenus par les élèves lors des appréciations, autrement dit, à l'occasion des cotes données par les enseignants et lors des évaluations externes qui ont été créées dans le cadre de l'étude.

Nous parlerons d'un bon rendement scolaire lorsqu'un élève atteint les objectifs assignés à la leçon ou affiche la réussite au terme d'une évaluation. Dès lors, un tel rendement est considéré comme le révélateur de ce qu'il a acquis dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Plusieurs facteurs influencent souvent le rendement des élèves en classe comme nous renseignent les écrits de Potvin et Rousseau (1993, p. 139) : « *sa motivation à l'égard des matières, son attitude envers la matière et l'enseignant, les pratiques de l'enseignant, le nombre d'élèves dans la classe, etc.* ». Dans le cadre limité de cette étude, nous allons nous consacrer uniquement à livrer les résultats des élèves sans tenter d'identifier ces facteurs pouvant expliquer les différences intra ou inter-élèves en rapport avec la

motivation, l'attitude, la personnalité, etc. Ce qui nous préoccupe c'est de comparer les résultats individuels et collectifs des élèves selon l'effectif de leur classe.

Les conclusions des études comme celles menées par Brophy et Evertson (1981); Potvin et Rousseau (1993), indiquent que l'enseignant, à travers ses pratiques et par le biais de ses attitudes, parvient effectivement à influencer l'apprentissage de ses élèves, générant et produisant en même temps un impact sur le rendement de ces derniers. Le rôle général du pédagogue devient donc prépondérant en classe car c'est lui qui y organise et oriente les activités des élèves.

Dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne et singulièrement dans le cas de la République démocratique du Congo, l'enseignant, surtout du primaire, est le principal canal de transmission des connaissances. C'est lui, notamment, qui décide, seul, du passage ou non de l'élève dans la classe supérieure. Une telle responsabilité montre l'importance de prendre en compte les pratiques enseignantes dans le processus d'enseignement-apprentissage, pour assurer le progrès continu et l'avancement régulier des élèves.

Anderson (1992) reconnaît qu'un bon rendement des élèves dans les apprentissages ne peut se réaliser que si les enseignants font preuve d'efficacité dans leurs pratiques. Est-ce le cas et peut-on en dire autant pour les enseignants congolais du primaire ? La suite du travail répondra à cette question. En attendant, disons avec Blatchford et al. (2017), Nabila (2017), Hyunkuk et al. (2012), Dimitri (2012) et NICHHD (2004) que la taille de la classe est un facteur qu'il convient de prendre en compte parmi les variables influençant le rendement des élèves. En effet, dans une salle de classe à faible effectif, l'enseignant pourra s'intéresser à chacun de ses élèves et surveiller leur évolution individuelle en vue de les pousser à bien assimiler les matières, condition indispensable pour un bon rendement. Il pourra ainsi suivre le niveau d'avancement de chacun de ses élèves et, le cas échéant, fournir un surcroît d'efforts et d'attention en vue de remédier aux lacunes des élèves confrontés à des difficultés de compréhension, tout en permettant à ceux d'entre eux qui accusent du retard de rattraper le rythme de progression de leurs petits camarades d'école.

Par contre, dans une classe à large effectif, Ngo (2012) et Mamadou (2014) soulignent que l'enseignant s'intéressera surtout à ceux des élèves qui donnent satisfaction pour avancer dans la transmission des matières au lieu de s'attarder sur les écoliers éprouvant des difficultés. Il pratiquera ainsi une sorte d'enseignement sélectif où le maître préfère avancer avec ceux qui comprennent, tout en abandonnant à leur triste sort les moins bons. En procédant de la sorte, l'enseignant n'a pas nécessairement tort car, il lui faut tenir

compte de la répartition des matières et du respect du nombre d'heures prévues pour chaque leçon qu'il doit dispenser. De leur côté, Ankinsolu et Fadokun (2007) ont souligné le fait que le tableau de répartition des matières et le temps imparti pour chaque leçon ne sont pas attribués en fonction de nombre d'élèves par classe, ce qui rend d'autant plus difficile l'accomplissement de certaines tâches en classe par les enseignants responsables de grandes unités.

3. Recherche sur la taille des classes, la qualité de l'enseignement et le rendement des élèves

Dans cette partie du travail, nous allons passer en revue quelques études réalisées en rapport avec la problématique des effectifs des classes. Nous partons des études menées au Canada, aux Etats-Unis et en Europe pour voir comment ce problème des effectifs des classes a été traité avant de poursuivre sur les études africaines où ce problème fait partie du vécu quotidien en milieu scolaire.

3.1 Études canadiennes et américaines

Nous présentons séparément les études canadiennes et américaines afin de voir la façon dont la question des effectifs des classes y a été abordée.

3.1.1 Études canadiennes

1° Thériault et col. (1994) ont mené des recherches à Montréal, au Canada, auprès des enseignants de classes pléthoriques pour déterminer les difficultés que ceux-ci rencontrent dans la gestion de ces unités d'enseignement. La méthodologie suivie a consisté en des observations systématiques des classes surpeuplées du primaire et du secondaire.

Les résultats obtenus à l'issue de leurs études ont permis de constater que les difficultés rencontrées par les enseignants face à des salles de cours surpeuplées provenaient de causes liées surtout au déficit des conditions matérielles et à l'inadaptation des stratégies didactiques.

2° Considérant la pression spécifique exercée par l'augmentation des effectifs des étudiants dans les classes postsecondaires de l'Ontario au Canada et particulièrement dans les premières années d'université, Kerr (2011) a voulu identifier les défis à relever, les opportunités à créer et les stratégies à élaborer afin de maintenir la qualité de l'enseignement. Pour l'auteur, le nombre élevé des étudiants dans les classes pouvait affecter la qualité du processus enseignement-apprentissage. Toutefois, le chercheur a estimé que, dans une classe à large effectif, le rendement de l'enseignement pouvait

dépendre également d'activités pédagogiques, du niveau et de la composition de la classe, des perceptions de l'enseignant autant que celle des élèves.

Pour atteindre les objectifs de l'enquête canadienne, les principaux acteurs et les divers intervenants, notamment les instituteurs des classes surpeuplées, ont été soumis à un questionnaire. Les résultats de l'enquête ont montré que le choix de la plupart des enseignants s'orientait majoritairement vers une pédagogie active et la technologie de l'information. Cette dernière pouvait leur permettre d'atteindre tous les élèves à la fois. Par-dessus tout, les personnes interrogées au cours de l'enquête ont été unanimes à reconnaître qu'il fallait par ailleurs privilégier ce qu'elles ont appelé le : « *stimulating active learning and higher order thinking ; maintaining interest and varying teaching strategies* » (Kerr, 2011, p. 18) à savoir, « *un apprentissage de stimulation active, tirant la pensée et la réflexion vers le haut, susceptible de cristalliser l'intérêt des élèves en variant les stratégies d'enseignement* ».

3° Connolly et Haeck (2018), quant à eux, ont réalisé une étude dans les écoles maternelles du Québec pour comparer le rendement des élèves. Cette étude a été entreprise suite aux débats sur la taille des classes pouvant favoriser un bon encadrement des élèves. Au Québec, et particulièrement dans les écoles maternelles « *la convention collective des enseignants prévoit que le maximum d'élèves par classe est de 20, sinon l'enseignant reçoit une compensation supplémentaire* » (p. 23). Pour déterminer l'impact de la taille des classes sur les travaux des enfants à l'école maternelle, les auteurs ont utilisé les données de l'enquête québécoise sur leur développement à ce niveau d'éveil (2011-2012). Dans cette enquête, les enseignants étaient conviés à évaluer le développement des enfants après les avoir observés durant plusieurs semaines. Cette évaluation portait sur « *le développement cognitif et langagier, les compétences sociales, la maturité affective, les habiletés de communication et les connaissances générales* ». Dans la base des données on pouvait alors identifier les caractéristiques des élèves, celles de la classe ainsi que celles de l'école.

Deux catégories de classes ont été créées : celles ayant moins de 14 enfants et les autres qui en comptaient plus. En utilisant l'analyse de régression linéaire, les résultats suivants ont été trouvés : « *la taille des classes a peu d'effets lorsque les variations sont petites et que la taille des classes excède 14 élèves ; les petites classes semblent néanmoins favoriser le développement de l'élève, même si les effets restent relativement modestes...Ainsi donc, l'effet de la taille des classes n'est pas linéaire* » (p. 65).

À travers ces études canadiennes que nous venons de passer en revue, nous voyons qu'elles se sont basées sur les observations et les entretiens pour se rendre compte de ce

qui se déroule en classes en prenant en considération le nombre d'élèves. Pour exploiter les résultats des élèves, les chercheurs se sont référés aux cotes de ces derniers, présentées dans des documents administratifs des institutions scolaires. Les résultats des études indiquent ainsi que la taille des classes produit un effet moindre sur les résultats d'apprentissage. Toutefois, les enseignants et les autres acteurs éducatifs sont d'avis que les petites classes favorisent le déroulement des activités tout en facilitant leur travail.

2.1.2 Études américaines

1° De façon plus générale et élargissant en même temps leur champ d'études, Blatchford et al. (2009) se réfèrent aux divers débats et politiques sur les conséquences pédagogiques des différences partant sur la taille des classes ainsi qu'aux résultats, parfois contradictoires, de certaines recherches pour déterminer le facteur de causalité existant entre les effectifs des salles des classes et le processus enseignement-apprentissage. Pour atteindre les objectifs de leurs recherches, des observations systématiques ont été menées dans un grand nombre de classes du primaire à effectifs différents.

Les résultats ont permis d'arriver au constat suivant : dans les petites classes, les enseignants remplissent de manière efficace leur rôle pédagogique parce qu'ils disposent de plus de temps pour s'occuper personnellement de chaque enfant. À contrario, un grand groupe d'écoliers soulève plus de difficultés pour la gestion des classes, le contrôle de ceux-ci prenant plus de temps pour l'évaluation et la réalisation des activités prévues par séquence d'apprentissage. D'autre part, dans ces mêmes grandes classes, les enseignants se sentent harcelés ou pensent subir une sorte de pression pour exercer leur métier ; ceci en raison d'une plus forte demande de leur implication dans le travail quotidien.

En outre, dans les classes pléthoriques, il arrive souvent des moments, au demeurant faciles à constater, au cours desquels un grand nombre d'élèves décrochent leur attention et ne sont plus à l'écoute de l'enseignant. C'est ainsi que certains enfants se dissipent, se livrent à de petits jeux avec leurs condisciples au lieu de suivre les cours, sans que l'enseignant s'en aperçoive parce qu'ils sont noyés et dissimulés dans la masse. Dans les petites salles par contre, les yeux du maître balayaient régulièrement le petit groupe, faisant ainsi croire à chaque élève qu'il est suivi attentivement et personnellement par son éducateur.

Pour Blatchford et al. (2009), la meilleure méthode pour évaluer l'impact produit par la charge d'une classe sur le rendement des élèves devrait consister à retenir comme principaux facteurs les résultats scolaires individuels et collectifs des enfants. Dans le même temps, leur analyse comparative, affirment-ils, faciliterait l'élaboration des

processus pédagogiques les mieux adaptés à chaque classe suivant le différentiel du nombre d'élèves.

2° Schanzenbach (2007) a utilisé les données de l'expérience STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) du Tennessee. Il s'agit d'une expérience dans laquelle les élèves et les enseignants étaient répartis au hasard dans différents types de classes pour suivre l'un de trois types de traitements : une classe de petite taille (13 à 17 élèves), une classe de taille normale (22 à 25 élèves) et une entité de taille régulière assistée d'aide-enseignante. L'expérience a été réalisée dans 79 écoles publiques à travers différents milieux géographiques. Elle impliquait 11.600 élèves et 1.300 enseignants. De par la conception de l'expérience, les élèves devraient rester dans le même type de classes attribué au hasard depuis la maternelle jusqu'à la fin de la troisième année. À partir de la quatrième, les écoliers ont été mélangés pour un suivi annuel de leur rendement.

Lorsqu'on examine les résultats des élèves aux tests normalisés, en mathématique et en lecture, ceux des petites classes s'améliorent souvent entre 0,15 et 0,20 écart-type par rapport aux écoliers des classes normales ainsi qu'à leurs condisciples des classes normales avec aide-enseignants. De même, les résultats ont également indiqué l'avantage à court et à moyen termes, des élèves évoluant dans de petites classes. En effet, ils sont susceptibles de pouvoir terminer plus facilement leurs études secondaires contrairement à ceux admis dans les autres classes. En ce qui concerne les enseignants, ceux prestant dans des classes faiblement peuplées, ont la possibilité d'utiliser diverses stratégies pour promouvoir l'apprentissage des élèves.

3° Le travail le plus remarquable sur cet aspect particulier de la problématique des classes à larges effectifs a été réalisé par Jason et Carpenter (2006). Non seulement ces auteurs ont mené une étude exploratoire très fouillée en vue d'identifier les méthodes efficaces d'enseignement dans des classes à effectifs pléthoriques, mais ils ont aussi recueilli le ressenti des élèves, et non plus uniquement celui des enseignants par rapport à ces méthodes ainsi que leur préférence selon les tailles des classes. Pour atteindre les objectifs de l'étude, 109 élèves issus de différents collèges américains et ayant atteint divers niveaux d'études ont été conviés à suivre des enseignements en passant par cinq méthodes spécifiques : la conférence, la conférence-débat, la méthode active, l'étude de cas et l'équipe de projet. Il a été supposé, avant le début de l'étude, que ces cinq procédés d'enseignement devraient induire une incidence différente sur le rendement des élèves. Les enfants, objets de l'expérimentation, ont été soumis à une évaluation avant et après le passage au cours de chacune de ces procédures de transmission des connaissances.

Les résultats ont révélé une grande disparité des performances chez les élèves selon la méthode de l'enseignement dispensé. C'est ainsi que le pourcentage des réussites s'est amélioré surtout avec la méthode active. Néanmoins, l'analyse des scores des élèves n'a pas produit d'effets positifs entre ceux ayant bénéficié du même traitement. Pour ce qui est de l'approche la plus appréciée par les enfants, celle de la conférence-débat a obtenu la majorité des suffrages car elle les poussait à être vigilants, à participer activement, à apporter leurs contributions et à poser des questions. Mais quel que soit le type d'enseignement choisi, l'unanimité a été obtenue chez les étudiants en faveur de classes à faibles effectifs alors que la quasi-totalité d'entre eux était inscrite dans des écoles aux salles de cours surchargées.

4° Hyunkuk et al. (2012) ont aussi cherché à évaluer l'impact objectif de la taille des classes sur l'apprentissage. Le but poursuivi par leurs études consistait à évaluer le bien-fondé, l'utilité et la pertinence des différentes politiques de réduction du nombre d'élèves au sein des salles de classe du primaire dans les écoles américaines. Ils sont arrivés alors à un premier constat, à savoir que les élèves de petites et grandes classes différaient dans leur façon de suivre et d'assimiler les connaissances. L'écart s'est renforcé en outre par la façon dont les enseignants s'attachaient aux élèves. Les chercheurs américains sont parvenus à prouver que, dans les petites classes, les enseignants donnaient plus de temps et accordaient plus d'attention à chaque élève. Simultanément, ils maîtrisaient plus facilement les élèves perturbateurs. Par ce fait même, les auteurs ont estimé que les élèves de ces classes augmentaient leur maîtrise des connaissances avec pour corollaire une amélioration de leur rendement scolaire.

Pour mesurer l'impact de la réduction de la taille des classes sur l'apprentissage des élèves, les auteurs ont appliqué la méthode consistant à placer aléatoirement les élèves dans les petites et grandes classes pendant une année. L'année suivante, ils ont fait en sorte que les enfants ayant suivi des cours dans les petites classes soient transférés dans des grandes et vice-versa. Ils pouvaient ainsi disposer de données comparatives objectives pour mesurer l'impact produit par la densité d'une classe sur le rendement d'un enfant à chaque fin d'année scolaire. Au terme de leur étude, les auteurs sont parvenus à la conclusion selon laquelle les élèves placés dans de petites classes présentaient de meilleurs scores dans un grand nombre de branches d'enseignement.

5° Blatchford et al. (2005) se sont spécialement préoccupés de comparer les comportements des élèves et des enseignants dans les petites et les grandes classes. Ils ont cherché à comprendre si les attitudes des uns et des autres ainsi que les relations qu'ils entretenaient entre eux n'exerçaient pas une influence mesurable sur le rendement des

élèves dans les établissements scolaires de plusieurs États américains. Leurs enquêtes ont porté sur des observations systématiques menées dans 16 petites classes comportant 25 élèves ou moins ; et sur 26 grandes classes comptant 31 écoliers et plus dont les âges étaient compris entre 10 et 11 ans. Leur attention a porté particulièrement sur les interactions enseignants-élèves, sur l'engagement ou l'attention de l'enfant durant les leçons ainsi que sur la relation élève-élève lors des processus d'apprentissage.

Au terme de leurs observations, une évidence a fini par s'imposer à savoir que, dans les petites classes, il était possible de nouer des contacts de travail plus individualisés et plus étroits entre l'enseignant et chaque élève. Les enfants pouvaient alors être mieux aidés tout en devenant plus actifs. Par contre, dans les grandes classes, les instituteurs ne s'intéressaient à la classe que comme groupe, comme un ensemble et non pas comme une entité composée d'individualités. C'est pourquoi, ils ne répondaient presque pas aux préoccupations des élèves hors de leur contexte.

Plus encore, dans les salles à effectif réduit, les élèves affichaient un comportement moins perturbateur contrairement à leurs camarades des grandes classes qui ont moins d'interactions avec leurs enseignants. Mais, curieusement, en comparant le rendement des élèves dans trois branches d'enseignement, à savoir mathématique, sciences et anglais, les auteurs ont constaté des différences peu significatives entre les deux groupes de classes. Il a même été constaté paradoxalement, un large avantage en anglais pour les élèves des classes pléthoriques.

Les recherches américaines que nous venons de présenter partent souvent des débats et des politiques sur la réduction de nombre d'élèves dans les classes pour, ensuite, examiner leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Les échantillons des études étaient souvent aléatoires et l'observation la méthode privilégiée pour se rendre compte de ce qui se déroule dans les classes. Lorsque les chercheurs s'intéressaient à la comparaison du rendement des élèves, ce sont les résultats de rigoureuses enquêtes, à titre illustratif l'enquête STAR, qui étaient exploités. Mais les conclusions des recherches américaines sont parfois contradictoires quand il s'agit de confirmer l'avance des élèves des petites ou des grandes classes. Lorsque, par exemple, les recherches se réalisent sous forme longitudinale, les auteurs trouvent un bon rendement chez les élèves de petites classes. Malheureusement, cela s'étend seulement à court terme. Les résultats des études soutiennent malgré tout, que les enseignants remplissent mieux leurs missions dans les petites classes comparativement aux salles bondées.

En définitive, les recherches canadiennes et américaines consultées dans le cadre de notre étude, ont utilisé généralement les échantillons aléatoires ainsi que les observations

pour se persuader de ce qui se déroule en classe pendant que les enseignants transmettent les connaissances. Les résultats sont parfois divergents et paradoxaux pour confirmer le bon rendement chez les élèves de petites ou grandes classes.

3.2 Études européennes

Les études européennes consultées partent souvent des différentes politiques de réduction du nombre d'élèves par classe pour en voir les effets sur leur rendement et les pratiques enseignantes.

1° Piketty et Valdemaire (2006) ont mené des travaux spécialement consacrés à l'évaluation chiffrée de l'influence du nombre d'élèves par classe sur leur rendement. Les données utilisées ont été puisées auprès d'un large panel d'établissements français du primaire et du secondaire, mais aussi dans des fichiers administratifs et les statistiques de différentes écoles françaises. Ces sources des données ont permis aux deux auteurs de suivre l'évolution de la scolarité complète des élèves en France. Pour cela, les résultats fournis par les tests standardisés d'évaluation des compétences en français et en mathématique ont été utilisés comme indicateurs des performances ou de réussite des élèves.

Les principaux résultats de leur étude indiquent l'impact positif des classes réduites en considérant le nombre d'élèves. Plus encore, la « *réduction d'un élève dans une classe conduit à une augmentation d'environ 0,3 à 0,4 point du score moyen obtenu aux épreuves d'évaluation de mathématique* » (Piketty et Valdemaire, p. 10). Un impact identique a été observé pour les écoles secondaires, même si cette influence est relativement moindre par rapport au primaire, soit 0,2 au niveau du collège et à peine 0,05 au lycée.

2° Paola et Scoppa (2009) ont étudié les effets de la taille des classes sur les acquis d'un échantillon d'élèves inscrits dans quelques établissements scolaires publics en Italie. Les petites classes comportaient moins de 20 élèves et les salles surpeuplées entre 22 et 27 élèves.

En *comparant* le taux de réussite des élèves aux épreuves dans plusieurs branches d'enseignement, les auteurs ont abouti à la conclusion selon laquelle les grandes classes produisaient des effets négatifs sur les performances des élèves en termes de notes obtenues aux épreuves et sur la probabilité de réussite aux examens de fin d'année.

3° Face aux différentes politiques de l'éducation en France, Olivier (2014) s'est demandé si la politique liée à la réduction du nombre d'élèves par classe pouvait entraîner

un bon rendement scolaire. Pour ce faire, l'auteur a utilisé les données de l'enquête menée par le Ministère de l'éducation nationale française, basée sur 200 classes de CP dont 100 classes de 8 à 12 élèves (50 expérimentales et 50 autres comme groupe témoins, avec une moyenne de 10 élèves par classe) et 100 autres classes ayant 20 à 27 enfants avec une moyenne de 21 élèves par classe. Les élèves de ces classes provenaient de milieux défavorisés ou avaient des difficultés d'apprentissage. De ces 200 classes, l'auteur en avait retenues 138 pour ses investigations à cause de « la lassitude et des absences » repérées parmi les élèves de 62 classes. Les résultats des élèves aux épreuves standardisées en français et en mathématique indiquent que la réduction de la taille des classes entraîne chez eux une amélioration de rendement dans les premières années de scolarisation.

Les études européennes que nous venons de consulter non seulement utilisent des échantillons aléatoires, mais touchent les écoles primaires aussi bien que les secondaires. Pour comparer les résultats des élèves, les auteurs se réfèrent aux données des enquêtes nationales. Les conclusions des études indiquent parfois la réussite d'un grand nombre d'élèves des petites classes même si la différence entre les résultats est souvent faible et leur impact moindre. Les recherches indiquent aussi l'influence des effectifs des classes surtout lors des premières années de scolarisation. Dans les autres années d'études, cette influence disparaît.

3.3 Études africaines

En Afrique et particulièrement en République démocratique du Congo, le phénomène des classes pléthoriques, bien que généralisé au point d'être banalisé, passe souvent inaperçu et suscite moins l'intérêt des chercheurs. C'est donc un domaine laissé quasiment en friche depuis des années. Nous allons néanmoins passer en revue le peu d'études trouvées et consacrées à cette thématique dans quelques pays d'Afrique subsaharienne. Nous présentons d'abord les recherches menées dans les pays de l'Afrique anglophone qui seront suivies par celles de l'Afrique francophone.

3.3.1 Études menées en Afrique anglophone

Parmi les études des pays de l'Afrique anglophone, nous présentons deux du Nigéria et une de Tanzanie.

1° Ankinsolu et Fadokun (2007) sont partis du phénomène de l'augmentation des effectifs des classes et du mauvais équipement scolaire pour s'interroger sur la perception des enseignants concernant la façon dont les politiques éducatives nigérianes peuvent se réaliser en vue d'un enseignement de qualité dans ce pays. Un échantillon aléatoire de 250

enseignants y a été tiré provenant de 26 écoles secondaires. Les candidats étaient ensuite invités à répondre à un questionnaire d'enquête. Les résultats ont indiqué que les classes à larges effectifs auxquelles il fallait ajouter le handicap des mauvais équipements, ne sont pas favorables à un bon encadrement des enfants. Les enseignants y éprouvent d'énormes difficultés dans la gestion de ces classes au point qu'ils recourent souvent aux punitions corporelles pour maîtriser les élèves. D'après les enseignants ayant fait l'objet de l'enquête, les politiques éducatives nigérianes devraient surtout s'orienter vers leur formation afin qu'ils acquièrent les compétences pédagogiques nécessaires à l'encadrement des élèves.

2° Partant des mauvaises infrastructures scolaires et du surpeuplement des classes du secondaire au Nigéria (80 à 120 élèves), Adeyemi (2008) s'est interrogé sur l'influence que cela pouvait avoir sur les travaux des élèves. Pour atteindre les objectifs de l'étude, les enseignants et les élèves de 120 écoles ont été sélectionnés aléatoirement. Les enseignants ont ensuite été soumis à un questionnaire d'enquête. Puis le rendement des élèves a été comparé en prenant leurs résultats aux examens de fin du cycle secondaire de l'année 2003. Les résultats révèlent que les élèves se trouvant dans les classes à faibles effectifs (moins de 50 élèves) affichent des moyennes de points élevées comparativement à leurs condisciples des classes surpeuplées. Les opinions des enseignants face au ratio élèves/maître, sont favorables aux petites classes. En effet, les enseignants trouvent que les petites classes présentent un avantage certain par rapport aux classes surchargées. Ces dernières augmentent non seulement les difficultés d'enseigner, mais aussi « *l'apparition de souffrance réelle et d'épuisement chez les enseignants* ». Ceux-ci demandent alors que des initiatives soient prises par les autorités pour réduire les effectifs des classes afin d'alléger leurs tâches.

3° Nkingwa (2014) reconnaît que les différentes politiques adoptées par les autorités tanzaniennes, depuis 1974, pour rendre l'école primaire obligatoire, sans construire des nouvelles écoles ni former des enseignants malgré leur pénurie, ont pour conséquence majeure l'augmentation des effectifs des classes. Les classes du cycle primaire étant toujours bondées, 70 élèves et plus, l'auteur s'est attaché à répondre à la question suivante : quel lien peut-on établir entre la taille importante d'une classe et les performances des élèves ? Pour atteindre les objectifs de l'étude, un échantillon aléatoire de 64 classes terminales du cycle primaire public, ayant au total 5 888 élèves, a été tiré dans les écoles du district de Mbongwe, une des provinces tanzaniennes. Les cotes des élèves aux épreuves nationales de fin du cycle primaire des années 2010 à 2012, ont été ensuite comparées. À cet effet, deux groupes de classes ont été créés : le premier étant constitué de 26 classes de moins de 80 élèves et le second de 38 avec plus de 90 élèves.

Parmi les classes de moins de 80 écoliers, l'auteur en avait sélectionnées respectivement 6 en 2010 ; 9 en 2011 et 11 en 2012. Pour les unités comptant plus de 90 élèves, il y a lieu de compter parmi les sélectionnées 8 en 2010 ; 14 en 2011 et 16 en 2012. En comparant les réussites dans les deux catégories des classes, l'auteur arrive aux résultats suivants : en 2010 on comptait 79 % de réussites dans les classes de moins de 80 élèves contre 83 % de réussites dans celles de plus de 90 écoliers. En 2011, l'auteur constate 75 % de réussites dans les classes avec moins de 80 élèves contre 71 % pour les autres classes. En 2012, les chiffres révèlent 77% de réussites dans les classes de moins de 80 élèves contre 81 % dans celles comptant plus de 90 élèves. Ces résultats ont alors permis à l'auteur de conclure que la taille des classes n'a pas d'incidence sur le rendement des élèves.

Les trois études menées dans les pays de l'Afrique anglophone partent de l'existence de classes bondées pour voir l'impact de leurs effectifs sur le rendement des élèves mais aussi pour recueillir les points de vue des enseignants sur ce phénomène. Les approches suivies consistent à comparer le rendement des élèves en prenant en compte les résultats des épreuves nationales. Les échantillons ont été tirés de façon aléatoire révélant des résultats contradictoires : deux recherches concluent en faveur de petites classes, une troisième trouve que les résultats sont nuls. Les recherches sur les opinions des enseignants face aux effectifs des classes indiquent qu'ils sont d'avis que le nombre d'élèves qui leur sont confiés affecte souvent leurs pratiques.

3.3.2 Études menées en Afrique francophone

Nous allons maintenant parcourir les rares études faites au Cameroun, en République centrafricaine, au Mali, au Burkina-Faso, au Rwanda et en République démocratique du Congo.

1° Au Cameroun, Ngo (2012) a mené une étude pour examiner l'impact des effectifs des élèves dans les classes du primaire sur l'encadrement pédagogique des écoliers. En effet, suite à l'explosion démographique et au manque d'infrastructures d'accueil des élèves du primaire au Cameroun, les effectifs des classes ont explosé, atteignant parfois plus de 90 élèves sous l'encadrement d'un seul enseignant. L'auteur s'est alors demandé s'il y avait un lien entre la qualité de l'enseignement et le nombre pléthorique d'élèves. Pour atteindre les objectifs de l'étude, 62 enseignants œuvrant dans les classes pléthoriques du primaire ont été soumis à un questionnaire.

L'analyse des éléments fournis par les enseignants indiquent que ces derniers éprouvent d'énormes difficultés aussi bien dans la gestion du comportement des élèves que dans celle des matières à enseigner ; tout en tenant compte des différences entre les

élèves. Cette situation produit souvent une absence de motivation chez eux, au point que certains d'entre eux abandonnent ou se réorientent vers une autre profession.

2° l'étude réalisée en République centrafricaine par Dimitri (2012) s'est intéressée à l'influence de la taille des classes sur la qualité de l'enseignement primaire ; sachant que dans ce pays le nombre moyen d'élèves par enseignant s'élève à 94. Pour l'auteur, « *quelle que soit la taille de la classe, petite ou grande, les résultats scolaires dépendent surtout de la qualité des procédures pédagogiques pratiquées par l'enseignant* » (Dimitri, 2012, p. 14). Cela peut se réaliser grâce à la bonne formation que l'on dispense à l'enseignant afin qu'il définisse les moyens par lesquels il pourra agir pour atteindre facilement les objectifs de l'apprentissage. Mais alors, la formation donnée aux enseignants en République centrafricaine est-elle de nature à influencer leurs pratiques si on prend en considération les effectifs pléthoriques des salles des classes du primaire ? Pour répondre à cette question, 200 élèves et 15 enseignants issus de 10 écoles du primaire, ont été choisis aléatoirement. Les écoliers ont ensuite été soumis à des tests de connaissance tandis que les enseignants étaient invités à répondre à un questionnaire.

Les résultats de la recherche indiquent un rendement faible des élèves aux tests de connaissances, ce qui conduit l'auteur à statuer que les élèves ne maîtrisent pas globalement les matières données en classes. L'opinion des enseignants face à leurs pratiques dans de telles salles est unanime : ils éprouvent d'énormes difficultés à transmettre les matières, estimant en outre que la plupart des élèves ne sont pas suivis à domicile par leurs proches ou un tiers après l'école.

3° Au Mali, Mamadou (2014) s'est intéressé aussi à la qualité de l'enseignement, en tenant compte de la taille croissante des effectifs des classes au niveau de l'enseignement primaire. Le plafond autorisé par l'État malien est de 60 élèves au niveau primaire, mais très souvent les classes atteignent 100 élèves voire plus, sous l'encadrement d'un seul enseignant. Le long des murs de ces classes, il arrive qu'on entende régulièrement des plaintes d'élèves, des cris, etc. Qui donnent une idée des situations intenable vécues par les enseignants comme nous indique l'auteur. Pour atteindre les objectifs de l'étude, l'auteur a mené des entretiens auprès de 378 enseignants dont les écoles sont implantées dans 4 villes maliennes.

À partir de l'analyse des réponses émanant des enseignants, l'auteur arrive au constat selon lequel la plupart d'entre eux n'arrivent pas à assurer correctement l'ensemble des matières réparties dans le programme scolaire à cause des effectifs pléthoriques des classes. Les propos de l'un d'eux interviewé traduit bien les difficultés rencontrées par ses collègues et lui : « ... nous nous efforçons de tenir dans nos classes, sinon la situation est

presqu'intenable. Nos élèves sont serrés comme des sardines, 4 élèves sur une seule table (banc)... En tout cas, nous souhaitons que les autorités nous viennent en aide en construisant quelques classes. Cela nous permettra sans nul doute de mieux former les élèves » (Mamadou, 2014, p. 23). L'auteur estime en outre qu'une réforme de la formation des enseignants au Mali est nécessaire et doit être accompagnée d'un projet concret de construction d'écoles pour un enseignement de qualité dans ce pays.

4° Pare-Kabore et Gambre-Idany (2014) ont constaté que depuis l'engagement pris par le gouvernement Burkinabè en faveur d'une politique axée sur l'éducation pour tous au niveau de l'enseignant primaire, mais sans penser à la construction d'infrastructures d'accueil, la surcharge des classes est devenue rédhitoire. Les effectifs y dépassent systématiquement les normes admises par la législation du pays, à savoir 65 élèves par classe du primaire. Ainsi, il n'est pas rare d'observer au Burkina Faso des classes avec 80, 90, 100 voire plus d'élèves sous l'encadrement d'un seul enseignant au niveau de l'enseignement primaire. Une telle surpopulation constitue une entrave réelle pour les pratiques pédagogiques. Voilà pourquoi les auteurs ont voulu comparer le rendement des écoliers par province en se référant aux résultats des épreuves de fin du cycle primaire.

Les pourcentages obtenus ont indiqué de manière surprenante que la réussite des élèves aux épreuves nationales par province ne dépendait pas des effectifs des classes. Au vu des résultats, il est apparu, en effet, que *« ce ne sont pas les provinces affichant des effectifs faibles qui présentaient de bons rendements puisque des provinces ou des régions avec des effectifs de classe fort élevés, ont enregistré des taux de réussite importants. En d'autres termes la taille des classes par région ne semble pas être un moyen de prédiction du niveau du rendement scolaire »* (p. 159). La conclusion a permis de se faire une idée globale sur le rendement des élèves par province, mais les auteurs ont estimé que l'analyse plus fine par classe donnerait probablement des informations plus intéressantes.

5° Au Rwanda, Mukanzunzi (2006) voulut, lui aussi, connaître l'impact du surpeuplement des classes sur le rendement des élèves. Partant de la politique de l'éducation pour tous adoptée par le gouvernement rwandais après le génocide de 1994, l'auteur a constaté d'abord que les salles des classes, surtout celles des écoles primaires du secteur public, étaient surchargées avec des effectifs dépassant 80 élèves à Kigali, la capitale rwandaise. L'auteur s'est demandé ensuite si une telle surcharge n'engendrait pas d'effet sur l'apprentissage des élèves. Le questionnement est d'autant plus justifié que l'État rwandais lui-même n'a jamais pensé à prévoir des infrastructures d'accueil, ni à préparer les enseignants à affronter de telles classes. Pour atteindre les objectifs de l'étude, l'auteur a dû procéder de deux façons. Premièrement, il a réalisé une série

d'entretiens avec les enseignants et les élèves pour recueillir leurs avis sur ce sujet, puis, dans un deuxième temps, il a réuni et comparé les points obtenus par deux cohortes d'élèves à savoir, ceux de 1991-1996 et de 1997-2002.

Les résultats statistiques ont prouvé que les élèves de la génération 1991-1996 présentaient un bon rendement, bien meilleur par rapport à ceux de la tranche générationnelle suivante. La raison principale de leur avance s'explique, d'après l'auteur, par les faibles effectifs admis dans les classes durant cette période. En effet, le taux brut de scolarisation est passé de 75,2 % à 73,6% (1991-1996) et de 75,6 % à 95,6 (de 1997 à 2002). De nouvelles écoles n'ont pas été créées avec, comme conséquence immédiate, des classes bondées. Les enseignants, quant à eux, n'ont pas été préparés à intervenir dans ces classes. Les avis de ces derniers et des écoliers sont unanimes pour témoigner et admettre que le surpeuplement des classes exerce un impact majeur sur la qualité de l'enseignement, affectant ainsi le rendement des enfants car, les enseignants ne peuvent suivre l'évolution individuelle de tous, dans les classes surpeuplées ; d'autant qu'ils sont dépourvus de moyens matériels et d'outils didactiques nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité dans de telles salles. Du côté des élèves, une unanimité a été constatée par le même chercheur, au sujet de leur aversion à suivre des enseignements dans de grands groupes. Pour justifier leur rejet, les enfants évoquent le fait qu'ils sont souvent dérangés par leurs camarades durant les leçons, sans compter la quasi-absence d'encadrement à domicile.

6° l'étude consacrée à la République démocratique du Congo fut menée par Mukendi (2008). L'auteur s'est principalement attelé à dresser le bilan du rendement des élèves selon qu'ils se retrouvent dans de petites ou de grandes classes. Pour y parvenir, il a constitué un échantillon de 10 écoles primaires du secteur public dans la ville de Kinshasa. Pour chaque établissement, il a récolté les points de fin d'années scolaires de 1983 à 1990 des élèves avant de comparer ensuite ces scores année par année.

Les résultats ont montré que les classes peu peuplées (moins de 45 élèves) affichaient très souvent un bon rendement par rapport aux classes surpeuplées (plus de 60 élèves). Les conclusions de son étude ont ainsi permis de mettre en lumière une baisse généralisée et constante des résultats des élèves du primaire, depuis les années 1985. Les principales raisons invoquées par l'auteur pour expliquer cette dégradation du rendement des élèves tiennent au manque d'efficacité de l'enseignement, à l'augmentation du ratio élèves/maître ainsi qu'au déficit de stratégie d'intervention dans les classes saturées.

Retenons donc que les études africaines que nous venons de consulter sont parties d'un constat de surpeuplement des classes pour s'interroger sur la qualité de l'enseignement et

le rendement des élèves. Les enseignants choisis ont été souvent soumis à un questionnaire afin de comprendre leurs actions ou d'analyser leur opinion. Quant aux élèves, ils ont subi des épreuves ou des tests pour mesurer leurs acquis. Aucune étude par contre n'a envisagé l'observation des pratiques effectives.

4 Principaux résultats des travaux reliant les effectifs des classes au rendement des élèves

Rappelons que la problématique principale des auteurs consistait à examiner le lien entre les effectifs des classes, la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. Plusieurs approches ont, en outre, été utilisées pour constituer les échantillons de recherches ainsi que la mesure du rendement des élèves.

Des auteurs comme Blatchford et al. (2005), Dimitri (2012), Mamadou (2014), Ankisolu et Fadokun (2007), ont trouvé que les effectifs des classes affectent la qualité du processus enseignement-apprentissage, dans lequel les enseignants remplissent réellement leur rôle, ce qui pourrait jouer sur leurs pratiques et influencer le rendement des élèves.

Aussi, pour la plupart des auteurs : Blatchford et al. (2009), Schanzenbach (2007), Hyunkuk et al. (2012), Paola et Scoppa (2009), Mukendi Kabongo (2008) et Mukanzunzi (2006), les petites classes présentent généralement de bons rendements lorsqu'on les compare aux grandes unités et cela s'observe davantage au niveau des classes du primaire. Mais dans certaines études menées en France et aux USA, par exemple, lorsqu'on s'intéresse aux caractéristiques sociales des élèves, on trouve que les élèves des grandes classes présentent un avantage par rapport à ceux des petites classes. Cela s'explique par le fait que les grandes classes se trouvent en villes, dans les milieux favorisés alors que les petites sont implantées dans la banlieue ou dans les milieux défavorisés. Dans les études africaines, l'avantage des élèves des classes surpeuplées s'explique par l'affectation d'enseignants expérimentés dans celles-ci alors que les néophytes se voient souvent offrir des petites classes (Pare-Kabore et Gambe-Idany, 2014).

Lorsque nous comparons les études africaines à celles d'autres nations, nous nous rendons compte que la réalité en rapport avec les effectifs des classes n'est pas la même. En effet, les effectifs de 20 - 25 élèves par classe du primaire dans le Nord, nuisent déjà au travail des enseignants et y sont considérés comme pléthoriques. En Afrique subsaharienne, il faut atteindre le double ou un peu plus, pour parler d'une petite classe. La différence entre les effectifs de deux groupes de classes dans les recherches occidentales est de 3, 4 ou 5 élèves. Ce qui ne permet pas de saisir le vrai impact ou le poids que l'on pourrait trouver dans une classe normale en Afrique. Lafontaine (2002, p.

225) estime que « *la taille des classes ne produit des effets bénéfiques que si l'on en arrive à des classes vraiment distinctes en nombre (au moins de 10 élèves)* ». Dans le cadre des études africaines, la différence est très nette. En effet, on y trouve des salles dont les effectifs peuvent varier par exemple de 30 à plus de 100 élèves. Ce qui permet de bien catégoriser les élèves dans les différents groupes de classes. C'est ce que nous avons fait dans le contexte de cette étude, pour évaluer la différence entre les classes afin de mieux comparer le rendement des élèves. Mais, nous n'en sommes pas encore là, la suite du travail nous en dira plus.

Pour ce qui est des approches, nous constatons que les études africaines sont pour l'ensemble déclaratives, autrement dit, réalisées par entretiens et questionnaires contrairement à la plupart des études canadiennes, américaines et européennes, qui sont menées par des observations et des expérimentations en classes. C'est dans le lot des études observationnelles que, pour notre part nous allons nous lancer. Mais avant d'en arriver là, élucidons d'abord les notions de pratiques enseignantes et de gestion des classes qui font l'objet du chapitre qui suit.

CHAPITRE 2 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET GESTION DES CLASSES

CHAPITRE 2 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET GESTION DES CLASSES

Dans ce chapitre, nous allons d'abord procéder à la clarification du concept de pratiques enseignantes à travers quelques-uns de ses aspects. Par la suite, nous mettrons en lumière la notion de gestion de classe qui implique les multiples fonctions de l'enseignant dans sa classe. En dernier lieu, nous présenterons un modèle du processus enseignement-apprentissage expliquant le travail de l'enseignant face à ses écoliers.

1. Pratiques enseignantes

Le but ici est de chercher la compréhension des pratiques enseignantes à travers la littérature, mais aussi de présenter les approches pour les saisir, sans oublier la façon dont elles peuvent être évaluées.

1.1 Comprendre les pratiques enseignantes

Appréhendée dans sa globalité, l'expression « pratique enseignante » désigne le travail de l'enseignant. C'est notamment le sens que lui donnent Talbot et ses collaborateurs (2008, p. 14) qui estiment que « *différents concepts ou notions sont utilisés pour caractériser ce que réalise le professeur lorsqu'il enseigne. On parle alors de comportement, de travail, d'action, d'activité, de méthode, de conduite, de pratique...* ».

Parmi toutes ces locutions qui parfois traitées en synonymes, comportent chacune des spécificités, c'est l'expression « pratique enseignante » qui est de plus en plus utilisée et qui est même en vogue pour désigner le comportement des professionnels de l'enseignement en classe. Néanmoins, notre objectif dans cette étude ne consiste pas à préciser les nuances véhiculées par ces différents termes. De façon spécifique, nous limitons notre intérêt à l'examen de ce que fait l'enseignant à savoir, aux actes qu'il pose face à ses élèves, pendant le processus enseignement - apprentissage.

Dans ses travaux, Altet (2003, p. 34) estime, quant à elle, que « *les pratiques enseignantes incluent l'ensemble de gestes et de discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle* ». Mais, il existe aussi un autre champ de significations plus élargies, conférées à la même expression, délimité cette fois par Croteau (2010, p. 30) qui, de son côté, soutient que cette locution désigne aussi « *les pratiques de préparation et de présentation d'un cours, celles d'organisation matérielle de la classe, celles également d'encadrement des travaux des élèves, mais aussi les pratiques d'évaluation et celles touchant au travail en*

équipe pédagogique, de même que les pratiques de réunion avec les parents d'élèves ». Pour cet auteur, il s'agit donc d'une vision beaucoup plus large et même inclusive, débordant le cadre étroit d'une salle de classe.

Altet (2003) partage d'ailleurs la même conception globalisante puisqu'elle pense que la pratique enseignante « *recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et des ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle* ». Beillerot (2003, p. 17) quant à lui, considère le sujet sur le plan réglementaire lorsqu'il voit dans « la pratique enseignante » un domaine régi par un ensemble de règles. Il en conclut alors logiquement que l'enseignant « *n'est pas totalement libre dans ses choix* » à l'heure de lever des options sur les méthodes qu'il pense être les mieux appropriées pour la transmission de son savoir.

Dans une autre de ses publications, Altet (2002a, p. 86) cerne au plus près encore la portée de ce terme en l'examinant à la lumière de l'individu proprement dit. Parlant de pratique enseignante, elle souligne, en effet qu'elle est « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle ; l'enseignement* ». L'auteur ajoute que « *la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais que ce terme implique en outre les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, incluant ses choix et ses prises de décision* ».

La pratique enseignante peut donc être admise comme une façon singulière pour un enseignant de pouvoir conduire ses actions, en particulier celle consistant à dispenser des leçons devant ses élèves, avec des méthodes et des procédés correspondant à la fonction enseignante. Appréhendée sous cet aspect, la pratique enseignante ressemble alors, comme nous le dit Ndala (2009), à un acte éducatif dans son sens large. Ce chercheur assimile, en effet, « *...les activités d'enseignement en un acte pédagogique* ».

Quant à Postic, cité par Altet (1994), il apporte une clarification singulière à l'acte pédagogique en le présentant comme « *toute intervention du professeur (enseignant), verbale ou non verbale, ayant comme but, soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités* ». Pendant cette activité, un ensemble d'interactions se produisent entre lui et sa classe au point de conditionner la réussite même de son action. La pertinence de la compréhension proposée par Postic procède d'un constat et d'une logique implacable : « *debout devant ses élèves pendant qu'il transmet ses connaissances à l'auditoire, l'enseignant ne peut, en effet, ni préjuger, ni prévoir*

exactement les réactions de ses élèves, ou leurs choix, ni même leurs motivations ». Malgré tout, il doit pouvoir interpréter, après coup, les attitudes et les réactions de ses jeunes auditeurs afin d'y adapter sa façon de procéder. C'est l'une des conditions pour le succès final et la réussite de son entreprise.

Partant de ce constat, Altet et al. (2002) concluent que chaque prestation de l'enseignant, chaque processus de transmission des connaissances, chaque situation d'enseignement-apprentissage possède sa propre dynamique ainsi qu'une ambiance spécifique. Voilà pourquoi, ces auteurs estiment que dans ce contexte « *l'enseignant gère une situation dynamique complexe à laquelle il doit s'adapter* » (Vinatier et Altet, 2002).

Mais, c'est en se plaçant plutôt dans une perspective historique que Walberg (1991) cité par Vinatier et Altet (2002, p. 7) dresse une sorte d'aperçu ou de tableau synoptique des pratiques enseignantes pour s'apercevoir que « *les travaux sur la pratique enseignante ont longtemps été inscrits dans le paradigme processus-produit. Ils réduisaient l'étude du processus d'enseignement aux comportements observables afin de déterminer l'efficacité de l'enseignant.* ». Cependant, une évolution a marqué les recherches ultérieures concernant les travaux sur la pratique enseignante qui a alors été comprise comme relevant « *d'un paradigme cognitiviste* » parce qu'elles portaient sur « *la pensée de l'enseignant* » et non plus exclusivement sur ses actes et sa gestuelle. Plus tard est intervenue une autre avancée en termes d'appréhension de la même problématique avec l'émergence du paradigme « *écologique* ». À la lumière de cette nouvelle conception s'imposa rapidement la nécessité de prendre en considération l'importance du contexte où se déroule l'enseignement.

De nos jours, le champ conceptuel s'est encore considérablement élargi et diversifié avec la prise en compte du « *paradigme interactionniste et intégrateur qui éclaire l'articulation de plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation, pour comprendre la pratique enseignante* » (Altet et Vinatier, 2008, p. 9).

Dressant alors la synthèse des principaux travaux conduits sur la pratique enseignante, Altet et Vinatier (2008) trouvent qu'elle renferme sept dimensions majeures ou sept aspects fondamentaux :

L'apprentissage des élèves et leur socialisation. À ce sujet, elles reconnaissent sans peine que l'acquisition des connaissances et la socialisation constituent les objectifs majeurs de l'école. Pour les atteindre, l'enseignant doit suivre le développement et la planification du programme scolaire en vue de permettre aux élèves de bien assimiler la matière. Il lui faudra en outre effectuer des choix parmi les matières puis organiser ses travaux en respectant les textes légaux tout en suivant le niveau d'avancement des élèves (Mulryan-Kyne, 2007). Dans ce contexte, « *l'expérience de l'enseignant, l'âge et le niveau de développement des élèves ainsi que les programmes d'études influenceront grandement la planification de l'enseignant* » (Altet et Vinatier, 2008, p. 34).

Le savoir-faire spécifique et les gestes professionnels de l'enseignant. Cet aspect recouvre la façon dont le pédagogue enseigne ou transmet les connaissances. Ici, les gestes professionnels ne sont pas des éléments à négliger durant le processus de transmission parce qu'ils conditionnent la concrétisation de l'enseignement. Placé devant la diversité des stratégies pour communiquer le savoir, le professionnel cherchera alors celle qu'il estime pouvoir lui permettre d'atteindre un plus grand nombre d'élèves, si pas, la totalité.

L'interaction ou la relation entre maître-élèves. À ce propos, Altet et Vinatier constatent l'influence exercée par les rapports entre les deux acteurs dans l'apprentissage scolaire. C'est pourquoi, elles préconisent que l'enseignant privilégie une bonne relation entre lui et ses élèves pour leur permettre de bien appréhender et assimiler les matières enseignées.

La situation organisationnelle. Il s'agit du facteur touchant à l'environnement dans lequel se réalise l'apprentissage et qui joue aussi un rôle important. Des détails comme, par exemple, l'emplacement et la disposition de la salle ne seront pas à négliger. Tous ces éléments dépendent en grande partie de l'enseignant (Vincent, 1999).

La dimension temporelle. Les autorités responsables des orientations politiques et des objectifs de l'éducation nationale ont prévu des moments ou des temps précis pour dispenser les séquences de l'enseignement³. Par conséquent, le professionnel doit aménager ses activités en fonction du temps imparti, en élaborant un horaire réaliste.

³ En République démocratique du Congo, l'enseignant du primaire dispose de trente minutes pour chaque leçon. Depuis 2017, la tendance est de passer à quarante-cinq minutes.

Les aspects cognitifs, affectif et émotionnel. Rarement prise en compte, cette dimension influence pourtant la capacité d'absorption par les élèves des matières dispensées. Pour tenir compte de cet aspect, l'enseignant devra développer une intelligence lui permettant d'évaluer continuellement les effets de son action chaque fois qu'il avance dans son programme avec ses élèves. Plus encore, il lui faudra prêter une attention particulière aux sentiments et aux émotions suscités dans le chef de son jeune auditoire à la suite de critiques, de brimades et de punitions ou à l'inverse d'encouragements qu'il lui arrive de leur prodiguer.

La dimension psychosociale. La prise en compte de cet aspect se justifie par le fait que l'enseignement est dispensé et se réalise au sein d'une société. Dès lors, l'environnement culturel, la relation entre l'enseignant, les parents d'élèves, la communauté urbaine ou nationale dans laquelle les uns et les autres évoluent, doivent figurer parmi les priorités des principaux acteurs dans le secteur de l'enseignement.

Comme on peut le constater, ces différents paramètres agissent sur les pratiques enseignantes et, en même temps, sont affectés d'une manière ou d'une autre par les effectifs des classes. En effet, selon que les maîtres s'adresseront à de classes moins peuplées ou à de vastes collectifs d'élèves, ces éléments vont interagir différemment. C'est notamment en considération de tous ces facteurs et aspects que réside l'intérêt de la présente étude parce qu'elle consiste à observer ces enseignants, à évaluer leur pratique et à mesurer le rendement des élèves selon que leurs instituteurs prestent dans des classes à larges effectifs ou dans des unités comportant un petit nombre d'élèves.

L'apprentissage des élèves étant progressif et complexe, il implique un bon encadrement des écoliers. Lorsque leur nombre est important dans une classe, la tâche de l'enseignant sera probablement plus difficile et affectera les processus d'appropriation des connaissances par les élèves. À contrario, l'enseignant verra sa tâche grandement facilitée dès lors que ses interventions s'effectuent dans de petites classes où les enfants peuvent plus aisément être suivis et bénéficier ainsi de sa prestation avec plus de profit et un pourcentage de réussite sensiblement plus élevé (Mamadou, 2014 ; Fofana, 2014 ; Molnar et al., 2001).

Reconnaissons que le « groupe classe » possède sa propre dynamique, son caractère spécifique ou son ambiance particulière. Il appartient néanmoins à l'enseignant de faire respecter les règles qui s'imposent à tous et de veiller au bon fonctionnement du collectif dont il assume la responsabilité. Malgré tout, comme le remarquent Vinatier et Altet (2002, p. 12), « *la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et des normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit*

par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en matière d'une personne en situation professionnelle ». À tout moment, l'enseignant se considère et agit en qualité de professionnel dans son métier.

À travers la clarification de la notion de « pratiques enseignantes » par les différents auteurs que nous venons de citer, nous comprenons désormais que celles-ci ne se déroulent pas seulement en classe. Elles débutent même dès la phase de préparation des matières à enseigner, loin de la salle des cours, où l'enseignant doit effectuer le choix des matières à dispenser, des techniques à employer et des méthodes d'enseignement à utiliser. Ces diverses dimensions concernant les aspects de la pratique enseignante entretiennent des interactions réciproques. Par conséquent, il incombe à l'enseignant de composer avec elles, de les ajuster et de les combiner avec justesse de manière à créer les conditions favorables à l'apprentissage des élèves et à la bonne conduite de la classe.

Les considérations évoquées ci-dessus mises à part, il est du devoir de l'enseignant de gérer le temps nécessaire pour chaque apprentissage, en tenant compte du niveau des difficultés d'assimilation des matières par les élèves. Pour cela, il lui revient d'élaborer un mode particulier, de concevoir et d'inventer presque un style propre, une manière spécifique et personnelle de conduire sa classe. L'enseignant se révèle ainsi dans une autre de ses qualités comme étant un « manager » d'enfants, un leader ou un meneur d'élèves.

Le nombre d'élèves en charge de l'enseignant joue donc un rôle très important, prépondérant même dans le processus enseignement-apprentissage et dans le bilan final de l'entreprise. En définitive, lorsque les effectifs des classes sont pléthoriques, l'enseignant se trouve dans une situation très délicate non seulement pour progresser dans le programme et la dispensation de sa matière, mais aussi pour tenir les délais et suivre en même temps le rythme des élèves. C'est l'une des problématiques à laquelle nous avons été confronté au cours de nos recherches. Le défi s'est posé dans notre esprit sous la forme de cette question : comment un enseignant se trouvant dans une classe bondée arrive-t-il à assurer la transmission des connaissances, comparativement à son collègue prestant dans une classe à faible fréquentation ?

1.2 Littérature sur les pratiques enseignantes

Sous ce point, nous voulons passer en revue la littérature existante sur les pratiques enseignantes en rapport avec notre étude. Cela nous amène à parler respectivement de pratiques efficaces et de l'enseignement explicite ; de différentes approches pour la saisie

de pratiques enseignantes ; leurs caractéristiques (stabilité, variabilité, spécificité), l'évaluation ainsi que les études sur l'observation des pratiques enseignantes.

1.2.1 Pratiques efficaces et enseignement explicite

Les investigations entreprises aux Etats-Unis et en Europe, ont confirmé l'existence d'un rapport d'influence entre la façon de travailler des élèves avec ce qu'étaient et ce que faisaient leurs enseignants en classe. Les mêmes recherches ayant démontré la plus grande efficacité de certaines pratiques des enseignants par rapport à d'autres (Talbot, 2012 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 2000, 2007 ; Cusset, 2011), il en découlait la nécessité de présenter leurs caractéristiques étant donné que les effets de ces pratiques (effet-maître ou effet-enseignant) peuvent « *expliquer 10 et 20 % de la variance des performances des élèves de fin d'année. Cet effet est supérieur à celui de l'effet établissement ou à celui de l'effet-classe* » (Talbot, 2012, p. 130).

De ce qui précède, se pose alors la question de connaître les caractéristiques des enseignements efficaces. Les auteurs comme Dubé et al. (2011), Feyfant (2011), Bissonnette et al. (2005) estiment que les enseignants efficaces ont souvent des activités d'enseignement « directives, explicites, systématiques ou instructionnistes ». La structuration des enseignements de ces pédagogues suit généralement les quatre phases suivantes selon Talbot (2012, p. 130). Un premier temps de démonstration relativement long est consacré au rappel des connaissances antérieures. Il sera aussitôt suivi de la définition précise des objectifs visés par l'activité de l'enseignant avant la transmission des connaissances proprement dites. Pour faciliter l'assimilation par les élèves des leçons qui leur ont été dispensées, l'enseignant leur donne un (des) exemple (s), les soumet à des exercice(s) d'illustration et d'autres portant sur l'application des matières apprises, le tout réalisé par groupes ou individuellement. Vient ensuite pour le professionnel le moment de passer à l'évaluation des performances des élèves en leur proposant un « feed-back » ou un retour à la source sur les réponses données ainsi que sur les stratégies utilisées. Cette phase se termine par l'organisation de révisions régulières et répétitives, permettant à l'enseignant d'insister sur les apprentissages de base tout en procédant à leur évaluation (Talbot, 2012). Bianco (2015a), Hattie (2014) et Kirschner et al. (2006) pensent qu'un enseignement qui suit ce processus permet aux élèves, dans leur tentative de s'approprier les connaissances, de pouvoir les construire de façon progressive car, il rend les contenus d'enseignement plus visibles ou plus perceptibles aux apprenants. C'est ce qu'explique clairement Hattie à l'issue de la recension de plus de 800 méta-analyses. Examinant l'utilité d'un enseignement réputé efficace, le chercheur affirme que celui-ci va « *aider les élèves à développer des schémas cognitifs explicites pour aller vers une*

autorégulation de leurs apprentissages et une compréhension de la nécessité qu'ils ont, de s'engager dans une pratique délibérée » (Hattie, 2009, p. 245).

La deuxième caractéristique des pratiques d'enseignement efficaces est le fait qu'« *elles réduisent les écarts entre les performances des élèves forts et celles des élèves faibles* » (Bissonnette et al., 2010 ; Rosenshine, 2009 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 2007 ; Mingat, 1991) sans pour autant consister en un nivellement par le bas, mais plutôt par le haut car c'est un enseignement équitable.

La troisième caractéristique concerne le rapport à la gestion de l'enseignement. A la faveur de ce troisième aspect, les activités menées par les pédagogues sont centrées sur le contenu. Les professionnels n'ont alors pas de temps à perdre dans les discours qui ne cadrent pas avec la matière à enseigner. Par conséquent, ils sont prêts à réagir rapidement aux sollicitations des élèves, si ces derniers se réfèrent à la matière. Il est aussi à noter que ces enseignants ont souvent une attente élevée envers les apprenants qu'on leur confie (Talbot, 2007a).

La quatrième caractéristique se rapporte à l'ambiance de la classe, censée mettre chaque élève dans un état de quiétude et de confiance comme le signale Talbot (2012, p. 3) « *les maîtres efficaces et équitables maintiennent une ambiance de classe à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse. Ils animent la classe en veillant à ne pas monopoliser la parole, souvent sous la forme d'un cours dialogué, ils complimentent à bon escient* ». L'enseignant dispose alors de tout le temps nécessaire pour procéder à un partage équilibré de la parole en classe, tout en encourageant chaque fois les élèves. Ainsi, les « *procédures routinières de gestion de la discipline n'occuperont qu'un minimum de temps de la classe* » (Talbot, 2012, p. 3).

Quant aux activités didactiques et pédagogiques conditionnant un enseignement efficace, elles varient souvent selon le contexte et la clarté qui les caractérisent. Ces variations vont pouvoir s'observer chez l'enseignant en partant de la façon dont sa matière sera conçue et ordonnée, la manière dont il la mettra en œuvre, son approche pour conduire les processus enseignement-apprentissage comme nous le signale Bru (1991). L'enseignant efficace peut même modifier ses stratégies durant le processus d'enseignement-apprentissage en fonction de la progression de ses élèves.

Enfin, le système d'évaluation utilisé par ces enseignants leur permet de suivre l'évolution d'un élève ou d'un groupe d'élèves en circulant dans la classe ou en « *marchant sa classe* » si nous nous en tenons au propos de Bissonnette (2018). Ces enseignants proposent aux élèves des activités d'apprentissage aussi clairement que

possible. Ce qui leur permet de faire une sorte d'évaluation formative en repérant leurs difficultés éventuelles, en les observant et en les guidant. Ces enseignants fournissent ainsi des commentaires sur le travail des étudiants, leur permettant dès lors de se rendre compte de leurs erreurs et de les corriger.

Malgré les quelques caractéristiques ou principes d'enseignement efficace que nous venons de développer, Bedin et Broussal (cité par Talbot, 2012) estiment que cet enseignement présente quelques limites, notamment le fait que ce qui vient d'être dit ne peut s'appliquer majoritairement qu'à l'enseignement primaire et secondaire à cause de la taille du groupe dans le supérieur. Une autre limite se présente face à la notion d'efficacité de pratique enseignante. À ce sujet, Talbot pose la question de savoir quels éléments permettent de dire que telle ou telle pratique est efficace à partir du moment où il constate l'existence de différences dans le choix des variables selon qu'on porte la casquette de l'enseignant, d'un inspecteur ou d'un chercheur.

Pour mesurer l'efficacité de l'action enseignante, on se base souvent sur le rendement des élèves, mais celui-ci ne renferme que quelques aspects de leurs connaissances. L'autre problème qui n'est pas des moindres est le fait que la plupart de ces travaux ont tendance à décrire un enseignant efficace et non des pratiques d'enseignement efficace, comme le souligne Talbot (2012, p. 6). L'action de l'enseignant est alors perçue a priori, mais sans rien qui puisse justifier un tel jugement comme stable et convenant à toutes les situations ou conditions d'apprentissage. Pourtant, l'enseignement dépend bel et bien des conditions rencontrées par l'enseignant dans sa classe alors que, dans le même temps, ces conditions ainsi que l'environnement sont changeants. À titre d'exemple, il n'agira pas de la même façon lorsqu'il se trouve en face d'une classe peu motivée ou très motivée par une matière, de même il n'affichera pas les mêmes comportements dans les classes à larges ou à faibles effectifs.

Nous avons signalé précédemment avec Dubé et al. (2011) et Bissonnette et al. (2005) que l'enseignement explicite est un des modèles d'enseignement dont l'efficacité a été prouvée par la recherche. Bissonnette et al. (2005) pensent que l'enseignement explicite est efficace car « *il permet au plus grand nombre d'élèves de pouvoir réussir indépendamment de leurs caractéristiques initiales* ».

Notons que l'enseignement explicite renvoie à ce qui est visible dans les comportements de l'enseignant et des élèves comme le souligne Hattie (2009) qui parle « d'enseignement visible » et « d'apprentissage visible ». Ce que fait l'enseignant en classe en présence de ses élèves doit donc être le plus clair ou le plus visible possible pour ses élèves. L'apprentissage doit se faire aussi de façon visible par l'enseignant à travers

« la vérification de la compréhension des élèves » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Cette visibilité de l'enseignant va s'observer particulièrement à travers les démarches qu'il va adopter, les matières à enseigner, les différentes étapes procédurales, les objectifs d'apprentissage, les rétroactions, etc.

L'enseignement explicite est, en outre « *fortement structuré en étapes séquencées et fortement intégré* » comme le signalent Bissonnette et al. (2013). Généralement, on procède du plus simple vers le plus complexe et non l'inverse car, commencer par le plus difficile, provoque souvent des échecs chez certains élèves, surtout chez ceux qui sont réputés faibles. On ne peut donc pas débiter l'apprentissage par la complexité, mais on le termine par là. C'est un enseignement cherchant à éviter le flou susceptible de nuire à l'apprentissage. Quelles stratégies utilisées alors pour maximiser les effets de cet enseignement ? Bissonnette et al. (2013) pensent que globalement, ces stratégies passent par les actions de dire, de montrer et de guider les élèves dans leur apprentissage. Dire dans le sens de présenter clairement les intentions ou les objectifs de la leçon, tout en évitant de surcharger la mémoire de l'élève.

En définitive, nous pouvons dire avec Bissonnette et al. (2013) que dans l'enseignement explicite il y a trois temps importants : 1° La préparation : cette phase doit se faire d'abord par un travail sur le curriculum c'est-à-dire, sur la planification de l'enseignement. Elle consiste à évoquer les idées maitresses et à faire un alignement curriculaire ; 2° l'interaction avec les élèves : cette séquence consiste en une mise en situation des objectifs d'apprentissage, comportant de petites activités pour piquer la curiosité des élèves, les rappels des connaissances antérieures ; impliquant aussi l'expérience de l'apprentissage où l'enseignant se donnera au modelage, à la pratique guidée et à la pratique autonome ; vient ensuite le temps de l'objectivation où l'enseignant s'emploiera à faire la synthèse des éléments essentiels à retenir ; 3° La consolidation : ici l'enseignant peut planifier les moments des devoirs et des révisions hebdomadaires aussi bien que mensuelles pour que l'enseignement soit consolidé dans la mémoire des élèves.

1.2.2 Différentes approches pour la saisie de la pratique enseignante

On distingue diverses approches pour l'appréhension de la pratique enseignante. Une première catégorie regroupe celles qui sont dites « prescriptives » tandis qu'une autre famille rassemble les approches considérées comme « explicatives et compréhensives ».

1.2.2.1 Approches prescriptives

Par l'expression « approche prescriptive », il faut entendre les recherches renvoyant aux premiers travaux empiriques qui poursuivaient une finalité prescriptive. La recherche

sur les pratiques enseignantes, fort en usage vers le début des années 90, était alors limitée aux seuls comportements observables de l'enseignant (Altet et al., 2012). Ces travaux se singularisaient par la corrélation qu'ils établissaient dans les rapports entre les comportements observables de l'enseignant et le rendement des élèves, mais sans ne se préoccuper ni tenir compte d'autres paramètres. Du coup, ils demeuraient dans l'ignorance de l'influence relative aux caractéristiques des enfants, des matières et de l'environnement.

Dans l'optique de l'approche prescriptive, seuls les comportements et la personnalité de l'enseignant induisaient un lien de causalité dans le rendement de l'enfant, peu importaient l'état de l'élève, le degré de compréhension de l'élève, l'influence du milieu ou de l'environnement dans lequel se réalise l'apprentissage. Pourtant, nous savons que la réussite de l'action de l'enseignant, loin de dépendre d'une cause unique, est conditionnée par plusieurs facteurs influençant l'évolution de l'élève (Altet et al., 2012).

Nous retenons donc le côté « unilatéral » de l'approche prescriptive : c'est le maître qui doit disposer ou dispose d'une bonne méthode qu'il peut appliquer quoiqu'il arrive, quels que soient le public et les situations d'apprentissage.

1.2.2.2 Approches par les méthodes explicatives et compréhensives

Cette approche tient compte des méthodes pédagogiques pour comprendre ce que fait l'enseignant. Ainsi, Altet (2002a, p. 2) précise que « *l'enseignement a été longtemps décrit à partir des méthodes pédagogiques, de typologie ou sur les oppositions utilisées par les enseignants praticiens pour rendre compte de leurs pratiques : méthodes directives, traditionnelles, innovantes, expositives, interactives ou, dans l'enseignement de la lecture, méthodes globales/syllabiques/analytiques/synthétiques...* ».

Jusqu'alors, avant l'élaboration des méthodes explicatives et compréhensives, la pratique enseignante était réduite à une simple mise en application de matières déjà conçues et, en quelque sorte, prédigérées pour les élèves. C'était du « prêt-à-enseigner » comme le sont les vêtements « prêt-à-porter ». C'est pourquoi, Bru (1998) s'oppose à cette vision réductrice consistant à considérer la pratique enseignante comme une simple mise en application de manière rigide, pré formatée parce que conçue préalablement. Pour ce chercheur, se pose en effet le problème de la fidélité à l'application, de la stabilité des procédures d'enseignement, de l'organisation méthodologique, de la pratique et de l'uniformité de la pratique ; autant d'exigences que les anciennes conceptions et les usages classiques ne pouvaient pas satisfaire. C'est ainsi que Bru en est arrivé à défendre l'idée d'une mise en perspective consistant à « *se situer dans une visée des connaissances*

à la fois descriptives, explicatives et compréhensives de l'organisation et du fonctionnement des pratiques enseignantes effectivement mises en œuvre » (Bru, 1998).

1.2.2.3. Approches basées sur le questionnaire et les entretiens : les pratiques déclarées des enseignants

Le procédé, ici, consiste à soumettre un questionnaire ou à organiser un entretien ou une série d'entretiens auprès d'un échantillon d'enseignants à propos de leurs pratiques. Bressoux (2001), Fortin (2006) et Charron (2004), cités par De Saint-André et al. (2010, p. 162), pensent que le questionnaire et les entretiens offrent l'avantage de mener les enquêtes sur « *un territoire étendu, puis leur passation, leur traitement sont rapides et peu coûteux* ». Le questionnaire, étant souvent anonyme et autonome, Allaire (1988) pense qu'il permet aux répondants d'être sincères dans leurs réactions. Mais, les déclarations peuvent-elles réellement nous décrire les pratiques des enseignants ?

Malgré les avantages énumérés, Bressoux (2001) pense que le questionnaire et les entretiens comportent des limites pour comprendre les pratiques enseignantes car ils ne « *permettent d'accéder qu'au discours de l'enseignant sur ses comportements et non à ses comportements effectifs* ». Il existe un « *grand écart entre ce que peut déclarer un enseignant et ce qu'il fait réellement* » (Derobertmeasure, Dehon et Bocquillon, 2016). Bressoux signale quant à lui que « *l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe et que les discours de l'enseignant mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation qui peuvent amener l'enseignant à justifier ses actions après coup* » (Bressoux, 2001, p. 42). La deuxième limite est par rapport à la nature des questions qui « *n'est pas propice à une segmentation fine des comportements des maîtres et conduit à une construction de variables assez grossières* » (Bressoux et al., 1999, p. 99). Les questions étant souvent fermées, Fraenkel et Wallen (2003) estiment que le chercheur peut omettre « *des comportements de l'enseignant relatifs à la problématique de recherche* » et l'amener à analyser d'autres choses. Pour leur part, Blais et Durant (2003) pensent que la formulation des questions aux enseignants doit aussi être claire. En cas d'incompréhension de celles-ci, certains répondants risquent de les laisser de côté ou d'apporter des éléments de réponses qui reflèteront autre chose ; surtout lorsqu'on ne leur fournit pas d'explications complémentaires.

Considérant que les approches basées sur le questionnaire et les entretiens se limitent aux pratiques déclarées des enseignants, Charron (2004) et De Saint-André et al. (2010) conseillent de « *demander aux enseignants les traces de leur mise en œuvre des pratiques (par exemple les travaux des élèves)* ». Ces approches ne permettent pas non plus de saisir ou de décrire très finement ce que font les enseignants.

1.2.2.4. *Approches basées sur les observations*

Il s'agit, cette fois, d'une technique centrée sur l'observation directe, consistant à regarder et à observer l'enseignant à l'œuvre, pendant qu'il transmet les connaissances en présence de ses élèves.

Muni d'une fiche d'observation, l'observateur pourra alors y porter les notes, les remarques et cocher les détails des comportements qui se manifestent. Altet et al. (2002, p. 12) pensent y trouver un avantage certain parce que « *l'observation permet de repérer chez un groupe d'enseignants de la même discipline, au même niveau scolaire, des régularités et des variations intra et interindividuelles dans la façon d'enseigner. Il reste ensuite à chercher à quoi tiennent ces régularités et ses variations et comment, à supposer qu'elles ne soient pas aléatoires, elles sont organisées et s'organisent* ».

L'observation se révèle ainsi comme un des outils indispensables pour étudier, comprendre et expliquer les pratiques enseignantes étant donné qu'on ne se base pas sur des choses déclarées, mais sur des faits constatés, des paroles prononcées, des attitudes adoptées et une gestuelle scrutée en direct. Par cette méthode, les faits ou les comportements des enseignants se dévoilent et se livrent par eux-mêmes.

Néanmoins, la méthode des observations n'évite ni n'empêche les insuffisances. C'est pourquoi et afin d'y remédier, il est de plus en plus fait appel à la vidéoscopie. Grâce au recours à cette technique, il est désormais possible à l'observateur de filmer ou d'enregistrer les comportements en vue de revoir ou d'auditionner, autant de fois qu'il le voudra, les séquences enregistrées, contrairement aux simples observations précédentes qui interdisent toute possibilité de répétition. À ce niveau, on se situe dans le domaine des pratiques effectives des enseignants. Dans le contexte de notre étude, nous privilégions cette dernière approche, à savoir l'observation de pratique enseignante par vidéo.

Pour arriver à observer les pratiques enseignantes, il est indispensable de choisir les comportements sur lesquels porteront ces observations. Les comportements que nous avons retenus ou notre grille d'observation, rassemble un certain nombre de conduites d'enseignement efficaces (Hattie, 2009). Pour rappel, Hattie avait extrait et isolé un ensemble de comportements ou de pratiques des enseignants ayant prouvé leur efficacité et qui apportaient des gains importants en matière d'apprentissage aux élèves. Pour cet auteur, le comportement ayant une amplitude d'effet supérieur à 0,40 pouvait être considéré comme efficace. Quant au grand nombre de comportements retenus dans notre étude, ils proviennent de la grille d'évaluation des étudiants stagiaires à l'Institut d'administration scolaire de l'Université de Mons (Bocquillon, Derobertmeasure et

Demeuse, 2016). Cette dernière traduit l'enseignement non seulement explicite, mais aussi prouvé comme étant efficace. C'est pourquoi, nous l'avons adaptée tout en prenant en compte le contexte du milieu de travail d'un enseignant congolais.

Notre grille renferme cinq ensembles de comportements : prise de parole par l'enseignant, distribution de la parole en classe, déplacements de l'enseignant, regards de l'enseignant et prise de parole par les élèves. Il nous importe alors de comprendre ce qui se déroule dans chacun de ces groupes de comportements :

1° Prise de parole par l'enseignant

Ce groupe contient les catégories suivantes : cadrage de la leçon, questionnement, feedbacks, explication de la matière et rappel des règles d'ordre ainsi que de discipline. Il est important de nous prononcer sur chaque aspect de cette catégorie :

Le cadrage de la leçon : c'est le moment qui ouvre le processus enseignement-apprentissage. Des recherches (Bissonnette et al., 2013) ont prouvé qu'un bon cadrage de la leçon favorise la suite du travail à effectuer par l'enseignant dans sa classe. Pendant ce moment, un certain nombre de comportements sont nécessaires, notamment :

- Le rappel des prérequis : disons qu'il exige de l'enseignant de revenir sur les matières passées en lien avec celle du jour ; afin de combler les lacunes des élèves et en vue de les corriger rapidement avant de progresser. Bissonnette et al. (2016) ont prouvé que l'enseignant efficace s'assure chaque fois de la maîtrise de la matière précédente par ses élèves. Lorsque l'éducateur se rend compte qu'un grand nombre de ses élèves, si pas tous ont la maîtrise de la dernière leçon dispensée, c'est alors qu'il pourra passer à un autre objet.
- La présentation ou l'introduction de la nouvelle leçon : par des mots simples, l'enseignant annonce la nouvelle leçon en attirant l'attention de sa classe.
- La formulation des objectifs de la leçon : le maître de la classe formule les objectifs de sa leçon pour montrer aux élèves la direction vers laquelle il veut tendre ou ce qu'il attend de ses élèves. Cela permettra à ses jeunes auditeurs de s'appliquer en fonction de ces objectifs. Naturellement, il existe des règles pour formuler les objectifs de la leçon, notamment celles précisées par Hameline (1991) : présenter la matière, le comportement attendu, les circonstances par lesquelles ce comportement sera acquis et le critère d'évaluation de ce comportement. Peut-on retrouver ces éléments dans la formulation des objectifs poursuivis par les enseignants observés ? Signalons que les

consignes officielles de l'enseignement congolais (DEPS, 2015) inscrivent les processus enseignement-apprentissage dans une approche par objectif.

- La présentation du plan de la leçon : il n'est pas à négliger étant donné qu'il montre aux élèves les différents aspects du développement du cours en question. Il est conseillé que ce plan reste sous les yeux des élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage, pour permettre à ceux-ci de le suivre.

Le questionnement : le processus enseignement-apprentissage évolue souvent par le jeu de questions-réponses guidé par l'enseignant. Ces questions sont importantes pour faire avancer et progresser les élèves dans l'acquisition des matières. Les auteurs comme Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) ; Archer et Hughes (2011), ont prouvé que la forme et le nombre de questions posées lors d'une leçon donnent de la valeur à celle-ci et facilitent l'assimilation des matières par les élèves. Ces auteurs estiment que « *les questions des enseignants doivent se faire de manière aléatoire et ne peuvent pas concerner uniquement les élèves qui lèvent la main* » (Bissonnette et Richard, 2013 ; Archer et Hughes, 2011). Dans le contexte de cette étude, nous allons nous intéresser au nombre ainsi qu'au type de questions posées par les enseignants.

Le feedback ou la rétroaction : Hattie et Timperley (2007) cités par Bocquillon (2020, p. 104), conçoivent le feedback ou la rétroaction comme « *une information fournie par un agent (un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension. Une rétroaction est donc consécutive à une performance et doit fournir suffisamment d'informations à l'élève pour lui permettre de combler l'écart entre le résultat obtenu et la performance attendue* ». Le feedback est utilisé quand l'enseignant donne son cours pour encourager l'élève ou les élèves qui affichent un bon comportement ; soit pour avoir, par exemple, donné une bonne réponse à la question posée par l'enseignant, soit pour désapprouver une mauvaise conduite en cas, notamment, de bavardage en classe, etc. Dans notre étude, nous nous limitons aux feedbacks utilisés par les enseignants au terme des réponses données aux questions posées. Nous verrons également si ces feedbacks sont stéréotypés du genre : « oui », « ok », « c'est bien », etc., ou spécifiques tels que les commentaires émis suite à une réponse de l'élève.

Des auteurs comme Good et Brophy, 2008 ; Hattie et Timperley (2007) ; Rosenshine, 2012 et Stronge, 2007), ont bien montré l'importance du feedback. Considérant le déroulement des activités en classe, Bressoux (1994, p. 99) estime que dans le processus enseignement-apprentissage « *l'enseignement n'est pas une simple transmission, mais bien une communication. Le feedback est un élément essentiel des théories de la*

communication : un émetteur transmet un message à un récepteur et celui-ci transmet en retour un autre message à l'émetteur ; c'est ce retour qui est nommé le feedback. Sans lui, la 'boucle ' n'est pas fermée et il n'y a pas communication mais simple transmission. À l'évidence, le maître n'est pas un simple transmetteur de savoir, mais il réagit, adapte, modifie en fonction des messages que lui envoient ses élèves. L'enseignement n'est pas une transmission mais une communication ; le feedback en est donc un élément fondamental ».

L'explication de la matière : elle est aussi indispensable dans l'enseignement. En effet, l'enseignant utilise une série de stratégies pour rendre sa leçon plus explicite. Ainsi, il peut recourir à des exemples, faire des démonstrations, insister sur les aspects importants de la matière, tenir un propos scientifique, etc. Cette étude nous permettra de voir les moyens les plus utilisés par les enseignants auprès de qui nous avons mené nos investigations.

Le rappel des règles d'ordre : il n'est pas à négliger non plus, surtout dans le contexte des classes surchargées de la République démocratique du Congo où l'enseignant a du mal à suivre le comportement de chacun de ses élèves pendant qu'il dispense son cours. Il fera alors chaque fois recours aux règles de discipline pour attirer l'attention de ses élèves. Certains instituteurs installent même un mécanisme pour réguler les mauvais comportements ou adresser des rappels à l'ordre, par exemple, frapper fort deux ou plusieurs fois sur la table, utiliser une sonnette, parler fort pour captiver davantage la classe lorsqu'un élève ou un petit groupe de chahuteurs se dissipe.

2° Distribution de la parole en classe

Par l'analyse de la distribution de la parole en classe, nous voulons voir la façon dont celle-ci est accordée par l'enseignant pendant les processus enseignement-apprentissage. Il ressort ici deux catégories ou deux modes de répartition de la parole en classe : soit l'enseignant désigne un élève ou un groupe d'élèves pour prendre la parole, c'est-à-dire, donner la réponse ou présenter une préoccupation ; soit-il ne désigne personne, mais un élève ou un groupe d'élèves reprends la parole sans son autorisation. Dans la première catégorie, à savoir désigner un élève, ou un groupe d'élèves, nous avons le choix individuel. Dans ce cas, l'enseignant peut désigner un élève parmi les volontaires, soit encore de façon aléatoire ou en priant le même élève qui vient déjà de répondre. Il peut aussi choisir un groupe d'élèves pour répondre à une question dans le cadre d'une réponse collective. Il existe aussi des moments où l'enseignant ne désigne ni un élève, ni un groupe de ceux-ci. Dans ce cas, on peut trouver l'exemple d'une prise de parole spontanée par un élève ou un groupe d'élèves, soit même une prise de parole par toute la classe.

Pour saisir le partage de la parole en classe, nous allons nous intéresser aux fréquences d'apparition de ces comportements dans chaque leçon en vue d'en ressortir la moyenne dans les trois qui ont été enregistrées.

3° Déplacements de l'enseignant

Les recherches (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016) ont prouvé qu'un enseignant efficace, est celui qui « *marche dans sa classe ou occupe tout l'espace de sa classe de manière non-prévisible pendant les enseignements* ». Nous considérons dans le cadre de cette étude qu'un enseignant marche dans sa salle de classe lorsqu'il s'éloigne de son tableau, quitte l'espace à côté de celui-ci et commence à effectuer des va-et-vient entre les rangées de bancs, sachant que les élèves sont disposés souvent dans les classes de la République démocratique du Congo, en colonnes, comme s'ils étaient dans une église. Concrètement, l'enseignant se tient devant eux tandis que les élèves sont regroupés en colonnes assis par deux, trois, quatre, etc., par banc. L'enseignant qui ne reste que près de son tableau, même s'il effectue des allers-retours, n'est pas considéré par nous comme marchant dans sa classe.

Nous allons aussi nous intéresser aux motifs du déplacement des enseignants. Le plus souvent, ils circulent entre les rangées des bancs de leurs classes soit pour expliquer, clarifier et élucider la matière ; soit pour gérer la discipline ou maintenir l'ordre, soit pour corriger les travaux ou vérifier les documents des élèves ; soit encore pour chercher et utiliser le matériel didactique, soit enfin pour un déplacement sans but précis identifiable par l'observateur. À ce sujet, nous nous sommes intéressé à la durée moyenne des déplacements des enseignants durant leurs leçons.

4° Regard de l'enseignant

Les recherches ont prouvé que le regard de l'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). En effet, l'enseignant qui fixe son regard, pendant longtemps, sur les élèves, attire souvent leur attention. Il peut l'utiliser aussi lorsqu'il introduit une nouvelle notion, ou lorsqu'il fournit des explications aux élèves, ou encore lorsqu'il souhaite ramener un élève perturbateur au travail. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressé à l'orientation du regard de l'enseignant qui peut se porter soit sur les élèves, soit vers le tableau, soit sur ses notes, soit être non déterminé. Nous avons aussi prêté attention au temps consacré par l'enseignant dans l'utilisation de ses regards.

5° *Prise de parole par l'élève*

Cette catégorie de variable est présentée à titre indicatif. Elle ne va pas nous intéresser dans nos analyses car, dans sa totalité, elle concerne les élèves. Ce qui nous préoccupe à l'instant, c'est de voir la façon dont les pratiques enseignantes se réalisent en classe. Nous pourrions prendre en compte les éléments de cette variable dans nos prochaines publications. Néanmoins, nous avons voulu voir à travers cette variable les motifs de prise de parole en classe par l'élève : est-ce pour répondre à une question de l'enseignant, pour réagir ou compléter la réponse donnée par un autre élève, ou encore pour poser une question.

Nous avons donc effectué le codage des différentes vidéos des enseignants en suivant la grille présentée dans le tableau 1 qui suit. Mais, signalons que cette grille relative aux comportements d'un enseignement explicite et efficace n'est pas exhaustive. Nous avons choisi quelques comportements ayant prouvé leur efficacité, en nous référant au cadre dans lequel travaillent la plupart des enseignants congolais, pour voir la façon dont ils se réalisent chez eux. Comme nous disposions de deux groupes d'enseignants à savoir, ceux des classes pléthoriques et les instituteurs des classes à faibles effectifs, nous avons cherché à mettre en exergue la façon dont les comportements retenus se manifestaient dans chaque classe et groupe de classes.

Le tableau 1 offre une vue synoptique de la grille d'observation. L'entrée principale en est le groupe de catégories : prise de parole par enseignant, distribution de la parole en classe, déplacement de l'enseignant, etc. Par la suite, nous avons la catégorie. Cette dernière apporte une précision au groupe de catégories. Ainsi, par exemple, désigner un élève ou un groupe d'élèves apporte une précision au groupe de catégories distribution de la parole. De celles-ci, découle le groupe de modalités qui apportent les précisions aux comportements à coder. Revenons à l'exemple précédent, pour désigner un élève, lorsque l'enseignant va faire un choix individuel. La dernière rubrique de la colonne renferme les modalités précisant le groupe de modalités. Toujours pour notre exemple, le choix individuel peut se réaliser en désignant un élève parmi les volontaires, les non-volontaires, etc.

Tableau 1 : Grille de codage des pratiques enseignantes

Groupes de catégories	Catégories	Groupes de modalités	Modalités
1. Prise de parole par l'enseignant	Cadrage de la leçon	Formule-le(s) objectif(s)	Retrouver tous les éléments de la classification de Hameline (matière, activité, circonstance, critère)
			Retrouver tout au plus deux éléments de la classification de Hameline
			Ne retrouver aucun élément de la classification
		Rappelle le pré-requis	
		Présente la leçon	
		Présente le plan de la leçon	
	Questionnement	Questions ouvertes	Questions stéréotypées
			Questions devinettes
			Questions d'opinions
			Questions métacognitives
			Questions spécifiques
			Autres
	Questions fermées		
	Explication de la matière	Types de procédures	Utilisation des exemples
			Faire des démonstrations
			Insister sur les aspects importants de la matière
			Tenir un propos scientifique
			Autres procédures
	Feedbacks	Types de feedbacks	Stéréotypés
			Spécifiques
Autres feedbacks			
Rappeler les règles d'ordre ou de discipline			
Autres			

Groupes de catégories	Catégories	Groupes de modalités	Modalités
2. Distribution de la parole en classe	Désigne un élève ou un groupe d'élèves	Choix individuel	Désigne un élève parmi les volontaires
			Désigne un élève parmi les non volontaires
			Désigne un élève aléatoirement
			Désigne l'élève qui vient de répondre
	Prise de parole spontanée	Choix d'un groupe d'élèves	Par un élève
			Par un groupe d'élèves
			Par toute la classe
3. Déplacements de l'enseignant	Motifs de déplacement	Expliquer et clarifier la matière	
		Gérer la discipline (Maintenir la discipline dans la classe)	
		Corriger les travaux et vérifier les documents des élèves	
		Chercher et utiliser le matériel didactique	
		Sans fonction	
	Pas de déplacements		
4. Regard de l'enseignant	Orientation du regard	Élèves	
		Tableau	
		Notes	
		Non déterminé	
5. Prise de parole par l'élève	Motifs de la prise de parole	Répondre à une question posée par l'enseignant	
		Réagir ou compléter la réponse donnée par un autre élève	
		Poser une question	
		Autres	

Source : adapté de la grille d'évaluation des étudiants stagiaires à l'Institut d'administration scolaire de l'Université de Mons.

1.2.3 Caractéristiques des pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes peuvent être caractérisées par la stabilité, la variabilité et la spécificité. Avant de préciser chacune de ces particularités, disons que généralement, les matières à enseigner, leur contenu, les objectifs à atteindre, les propositions méthodologiques, la progression annuelle, etc., sont contenus dans des manuels

institutionnels pour, semble-t-il, faciliter la préparation et la mise en pratique de ces matières. Ensuite, le contenu destiné à l'enseignement est transposé en classe par les enseignants. Parmi les différentes matières scolaires existantes, les enseignants sont conviés à choisir dans le répertoire des pratiques validées par la profession ou la recherche, celles qui vont leur permettre d'atteindre les objectifs assignés pour ces disciplines.

À travers les pratiques des professionnels dans les salles des classes, il y a lieu de trouver d'abord des comportements stables ou ceux qui ont tendance à se reproduire d'une génération à l'autre. Les résultats des travaux menés par Crahay (1999) et Robert (2001) l'ont bien démontré. Pour ce faire, les deux chercheurs ont examiné les pratiques des professeurs de mathématiques. Il convient de signaler néanmoins que ces mêmes comportements peuvent se retrouver dans d'autres disciplines ou dans d'autres classes (Pariès et al. 2008).

En ce qui concerne la variabilité des pratiques enseignantes, de nombreuses études s'y sont particulièrement intéressées (Canzittu, 2016 ; Clanet, 2005 ; Crahay, 2002 ; Bru, 1998 ; Postlethwaite, 1985). Dans les situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants modifient ou redéfinissent les objectifs ou les stratégies présentées par les institutions en fonction des situations concrètes rencontrées en classe : les prérequis des élèves, leur motivation, leur état d'esprit, leur hétérogénéité, les effectifs des classes, le temps imparti pour la matière, etc. Ce qui entraîne une grande variabilité de pratiques enseignantes. Ainsi, dans une étude, outre la variabilité totale des comportements des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage, Canzittu (2016, p. 61) met en « *évidence l'existence de variabilités intra-maitre qui sont plus importantes que les variabilités inter-maîtres* ».

La variabilité peut être aussi plus importante dans tel ou tel domaine d'enseignement. C'est ainsi que Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) ont montré, par exemple, dans une étude menée en France auprès d'une trentaine de classes que le temps consacré à l'enseignement de la langue française et des mathématiques variait d'une classe à l'autre, y compris le temps investi dans d'autres matières ou activités scolaires. Une telle option personnelle crée des différences dans la façon dont les enseignants gèrent les heures dédiées aux apprentissages en classe, à l'organisation des élèves, à la gestion de la classe, etc.

Quant à la question de la spécificité de la pratique enseignante, il convient de noter que chaque enseignant peut aussi disposer de son mode particulier en vue de matérialiser le processus enseignement-apprentissage. Ce procédé peut également le conduire facilement

à réaliser les objectifs fixés pour telle ou telle matière. Voilà pourquoi la collaboration entre enseignants est importante dans les établissements scolaires afin de discuter de leurs pratiques.

Face non seulement à la stabilité, mais aussi à la grande variabilité et à la spécificité des pratiques enseignantes au sein des classes, écoles ou établissements scolaires (Attali et Bressoux, 2002), nous avons choisi de nous limiter aux variabilités et spécificités des pratiques dans une salle de classe lorsque l'enseignant donne sa leçon et est en interaction active avec ses élèves.

1.2.4 Évaluation des pratiques enseignantes

André (2013, p. 5), citant Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Teddie et Reynolds (2000), Townsend (2007, p. 18) estime que l'évaluation des pratiques enseignantes « *consisterait à repérer les pratiques dans l'agir d'un enseignant de manière à qualifier et à quantifier sa performance, voire à identifier ses compétences* ».

L'OCDE (2005) de son côté souligne que l'évaluation des pratiques enseignantes favorise un enseignement de qualité tout en assurant une carrière dynamique aux enseignants. En effet, on pourra y déceler des comportements ou des pratiques encourageantes, voire examiner les possibilités de correction, de récompense, d'amélioration, de progrès ou de formation des enseignants. Cette évaluation n'est cependant pas aisée, notamment en raison des choix méthodologiques à poser, comme nous l'indique le rapport d'un séminaire international (Cros, 2006).

Bressoux (1994, p. 96) signale que ce qui se déroule en classe provient pour une grande partie de l'enseignant. D'où la nécessité de comprendre ou d'évaluer le travail de celui-ci. L'auteur énumère alors les « *six facteurs explicatifs constituant des effets-mâtres : la correspondance entre ce qui est enseigné et ce qui est testé ; le temps alloué à l'apprentissage et celui où les élèves sont réellement engagés dans la tâche proposée ; le taux de réponses exactes aux questions posées par le maître, ses attentes ; la qualité de ses feed-back et enfin la structuration des activités* ». L'auteur souligne que c'est la combinaison de ces facteurs qui serait plus importante dans l'évaluation de travail de l'enseignant que de les prendre de façon isolée.

Dans le même ordre de pensée, Hattie (2009) avec ces 800 méta-analyses portant sur 50.000 recherches, relève huit facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'avance ou le progrès des élèves en classe : « *la qualité de l'enseignement ; l'enseignement réciproque ; la relation enseignant-élève ; la présence des feed-back ; le soutien à la verbalisation par*

les élèves des questions et apprentissages ; les stratégies métacognitives ; la pédagogie de type Direct Instruction et la pédagogie de maîtrise » (Hattie, 2009, p. 244).

Les différents éléments évoqués par les auteurs (Bressoux, 1994 ; Hattie, 2009) par rapport à la tenue d'évaluation des pratiques enseignantes prouvent l'importance à accorder à ce que font les enseignants en classe pour un réel progrès des élèves. Pour cela, il faudra donc recourir à une approche qui puisse servir les enseignants. Ces derniers doivent « *prendre une certaine distance critique à l'endroit de leurs propres pratiques et de leurs répercussions. Ils pourront ainsi en tirer plus souvent des effets positifs ; en mettant ses pratiques en perspective, à la lumière de celles de ses collègues et des objectifs institutionnels qui ajoutent une dimension importante au recul critique* » (Paquay, 2007, p. 251).

L'évaluation doit être utile à l'enseignant afin qu'il revoie éventuellement sa méthodologie ou certaines de ses pratiques pour bien progresser avec ses élèves. Certes, de façon générale, la perspective d'une évaluation suscite une certaine appréhension chez d'aucuns. Par conséquent, il convient de s'y engager dans un esprit qui favorise la confiance et la sérénité.

1.2.5 Études basées sur l'observation des pratiques enseignantes

L'objectif de cette section n'est pas de présenter une synthèse exhaustive de travaux relatifs à l'observation des pratiques enseignantes. Nous voulons plutôt présenter quelques études afin de situer la nôtre parmi celles-ci.

Roditi (2010) a mené une étude auprès d'un enseignant d'une école secondaire pour savoir si ses pratiques évoluent dans le temps, de quelle manière cela se réalise et les difficultés qu'il rencontre. Cet instituteur a été filmé plusieurs fois durant 10 ans alors qu'il donnait des cours de mathématique. L'analyse des nombreuses vidéos montrant les séances des cours, les verbatims des entretiens et les documents pédagogiques fournis par l'enseignant ont permis d'aboutir aux principaux résultats que voici : 1° l'enseignant se focalise souvent sur les objectifs de ses leçons ; 2° Les différents discours tenus par l'enseignant englobent souvent 70% des paroles échangées en classe ; 60% de ses actes de paroles sont consacrés aux contenus mathématiques tandis que 40 % sont indépendants de ce contenu ; 3° Du fait de la difficulté souvent rencontrée de bien gérer l'apprentissage des élèves, l'enseignant souhaite entretenir chaque année de bonnes relations avec eux, car de temps à autre, il rencontre des classes tendues durant sa carrière. Ces résultats permettent d'affirmer que les pratiques de l'enseignant ont évolué durant les dix années d'observation même si des difficultés de gestion des classes persistent.

O'Sullivan (2006) a observé la croissance du nombre des classes à effectifs élevés en Ouganda et s'est préoccupé de connaître l'impact produit par la taille d'une classe sur le processus d'enseignement-apprentissage dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne. Le cadre s'y prêtait parfaitement. En effet, pour réaliser son étude, O'Sullivan a conduit les observations sur le processus d'enseignement-apprentissage dans les salles de classe à effectifs pléthoriques qui, dans ce pays africain, constituent la norme générale dans le réseau d'enseignement de base. Il est parvenu ainsi à tirer quatre leçons⁴ considérées par lui comme des prototypes du genre pour « *explorer les stratégies employées par les enseignants plus efficaces des grandes classes : faire l'éloge des enfants, poser beaucoup de questions, expliquer clairement, circuler dans la salle de classe en permanence, utiliser le contact visuel et utiliser la répétition efficacement de sorte qu'elle ne dégénère pas en chants ennuyeux insensés* » (O'Sullivan, 2006, p. 29-30). Avec un effectif de 70 élèves par classe, les leçons dispensées mais qui n'avaient pas été bien retenues se basaient sur « une approche enseignement-apprentissage par cœur » qui, de surcroît, prenait beaucoup de temps en raison de nombreuses répétitions et de la reprise des mêmes explications.

Dans une autre recherche, Altet (2017) a voulu se rendre compte de la manière dont les enseignants Burkinabés transmettaient les matières aux élèves. Pour atteindre ses objectifs, des chercheurs et des étudiants ont été formés en vue de procéder aux observations dans des salles des classes du primaire. Ces derniers devaient se munir d'une grille d'observation pour noter les comportements et mener ensuite des entretiens avec chaque enseignant, voire avec quelques élèves au terme d'une leçon d'environ 30 minutes. Certaines séquences d'enseignement étaient aussi filmées. Pour chaque classe, il devait y avoir deux observateurs. Dans l'ensemble, 270 observations ont été décrites. Les principaux résultats sont les suivants : 1° Les enseignants Burkinabés monopolisent souvent la parole en classe en posant une série de questions de bas niveau taxonomique (connaissance et compréhension) et souvent fermées ; 2° La plupart des enseignants définissent les objectifs à atteindre dans leur leçon sans préciser les moyens pour les atteindre ; 3° Les mêmes enseignants proposent souvent les activités aux élèves vers la fin de la leçon mais celles-ci présentent un niveau taxonomique faible (recours à la restitution, à la répétition, etc.). Ces résultats ont permis de déceler les éléments forts et faibles chez les enseignants pour la conception d'un modèle de formation susceptible de leur permettre d'améliorer la qualité de leurs pratiques en classe.

⁴ Il s'agit de quatre méthodes exploitées par chacun des enseignants dans quatre leçons différentes à l'école primaire dont deux du milieu rural et deux autres du milieu urbain ougandais. Ces leçons ont été filmées.

Face aux différentes réformes de l'enseignement en France, Jean (2014) a mené une étude auprès de professeurs-stagiaires du second degré dans les écoles de Montpellier pour savoir si leurs pratiques en classes évoluaient pendant le stage. Une quinzaine de professeurs-stagiaires volontaires, de diverses disciplines (enseignement du français, de la technologie, des sciences de la vie et de la terre) ont accepté de collaborer à cette étude. Ils devaient être filmés quatre fois pour chacun d'eux et participer à des entretiens avec le chercheur pour comprendre un certain nombre de leurs pratiques. Deux sortes d'analyses ont été effectuées : des auto-confrontations sur la base de vidéos et l'analyse des discours des stagiaires. Les principaux résultats sont les suivants : 1° la gestion des élèves et des matières destinées à l'enseignement s'améliorent au fil du stage. En effet, c'est progressivement que les professeurs-stagiaires acquièrent les compétences requises pour provoquer et maintenir non seulement l'attention des élèves mais aussi les différentes étapes d'une leçon ; 2° la gestion du temps pendant les enseignements pose régulièrement des problèmes à cause du temps d'installation des élèves et de la vérification des présences, etc. Ces activités prennent souvent du temps au début des cours ; 3° les compétences liées à la façon d'enseigner proviennent des connaissances didactiques apprises pendant la formation des professeurs-stagiaires ; 4° les professeurs-stagiaires reconnaissent aussi que les contrôles ou les vérifications des connaissances dispensées aux élèves sont importants pour rendre compte du niveau de maîtrise acquis par chacun d'eux ; 5° ils trouvent que la manière de parler en s'adressant aux élèves, l'intonation de la voix et certains gestes, peuvent influencer sur les comportements des apprenants. Ces résultats montrent donc une évolution dans les pratiques des professeurs-stagiaires. Il faut cependant se garder d'émettre des remarques trop appuyées lors des premières séances des cours. Il conviendra au contraire de les encourager quand bien même certains aspects méritent d'être retravaillés ou repensés dans le cadre de leur formation.

Arditi (2012) a mené une étude pour examiner la variabilité des pratiques effectives des professeurs des écoles qui utilisent un même manuel écrit par les didacticiens. Pour y parvenir, cinq enseignants utilisant le manuel Euromaths dans les écoles primaires du département de la Gironde (France) ont constitué un échantillon occasionnel pour la réalisation de l'étude. Ces instituteurs avaient tous choisi eux-mêmes d'utiliser ce manuel pour les enseignements. Un seul chapitre de ce livre, consacré aux matières portant sur les fractions et sur l'introduction des décimaux, a fait l'objet de l'étude. Les séances d'enseignement ont été ensuite enregistrées, l'attention du chercheur étant plus axée sur ce qui se dit lors de ces séances. Les messages audios étaient par la suite retranscrits. À chaque séance, les enseignants devaient remettre les différentes fiches de préparation ainsi que les documents éventuels utilisés, en plus d'Euromaths. D'autres entretiens pouvaient

en outre être réalisés avec les enseignants si le besoin s'en faisait sentir. Les principaux résultats de l'étude se présentent comme suit : 1° les enseignants ayant utilisé exclusivement le manuel Euromaths ont préparé leurs matières presque de la même façon, suivant les processus détaillés dans cet ouvrage. En outre, les variations constatées entre eux sont très minimes. Quant à l'enseignant qui a complété Euromaths par différents manuels, il a suivi aussi la même démarche que ses autres collègues, même s'il propose des activités contenues dans ces documents ; 2° un seul enseignant sur les cinq commence sa séance sur les fractions par les rappels et un autre propose une activité préparatoire de découverte ; 3° les objectifs d'apprentissage diffèrent selon les enseignants. Tous ceux ayant utilisé exclusivement Euromaths restent dans la logique des objectifs fixés dans ce livre ; l'autre enseignant, la seule exception, ajoute d'autres objectifs en fonction de ce qu'il a trouvé ailleurs ; 4° lorsqu'on considère le temps laissé aux élèves pour l'exercice des activités, il se dégage deux groupes : le premier concerne ceux des enseignants qui accordent du temps tandis que le deuxième comprend ceux qui n'en laissent pas assez. Ces résultats permettent de conclure que les manuels scolaires utilisés par les enseignants exercent une influence certaine sur leurs pratiques.

Une autre étude, toujours dans le cadre de la variabilité des pratiques enseignantes, cette fois avec Canzittu (2016), examine les variabilités intra-maîtres et inter-maîtres en situation d'enseignement-apprentissage. Les enseignants étaient invités à réaliser les activités d'enseignement-apprentissage de niveau taxonomique inférieur et supérieur. Trois enseignants ont été filmés lors de quatre activités de classes. Dans l'ensemble, douze leçons ont été enregistrées. Les différentes vidéos ont été ensuite incorporées dans le logiciel The Observer® XT pour le codage de comportement en se servant d'une grille d'observation. Les résultats de l'étude confirment les variabilités inter et intra-enseignants concernant les pratiques en classe. En effet « 64% de la variance pour la durée du temps de parole des enseignants correspondent à de la variabilité intra-maître et 36 % à la variabilité inter-maîtres. Le niveau taxonomique des activités influence donc la variabilité des enseignants en réduisant la variabilité intra-maître » (p. 59). La deuxième tendance des résultats indique que la variabilité didactique générale intra-maître est plus importante par rapport à la variation inter-maîtres. En prenant l'ensemble des variables pour l'observation des variabilités d'intra et inter enseignants, « 71,7 % de la variance s'explique par la variabilité intra-maître et 28,3% par de la variabilité inter-maîtres » (p. 61).

De son côté, Martinez (2018) a mené une étude sur les pratiques enseignantes pour savoir s'il existe des liens entre ces dernières et l'expérience professionnelle antérieure. 324 futurs enseignants, inscrits en premier et deuxième master en enseignement,

éducation et formation de site Bellepierre et Tampon (France) furent sélectionnés à cet effet. Parmi eux, 103 ne possédaient pas une expérience professionnelle avant de s'inscrire au master, 149 jouissaient d'une expérience allant d'un à trois ans et 72 d'une expérience professionnelle au-delà de trois ans. La carrière de ceux qui possédaient au moins une expérience professionnelle renseigne qu'ils étaient majoritairement composés d'assistants en éducation ou assimilés. Pour la plupart des sujets, le projet de devenir enseignant avait été plus influencé par les membres de leurs familles. Déjà à 18-22 ans, un grand nombre d'entre eux avait choisi cette carrière. Ces étudiants issus de différentes institutions ont été conviés à répondre au questionnaire d'enquête après leur avoir expliqué les objectifs de la recherche. Totalement anonyme, le formulaire comportait principalement les variables que voici : les variables sociodémographiques, le projet d'enseignement, les éléments de représentation du métier et quelques situations d'enseignement. Les principaux résultats de l'étude sont les suivants : 1° les enquêtés se représentent le métier d'enseignant comme « *difficile d'accès après de longues études, avec des programmes de formation lourds, des difficultés pour séparer la vie privée de la vie professionnelle, un salaire inadéquat et une évolution de carrière limitée...mais aussi, un métier stressant, un travail sous pression, le tout marqué par la peur de ne pas atteindre les objectifs* » (p. 219). Ces propos se sont surtout retrouvés dans les réactions des sujets sans expérience professionnelle avant d'entreprendre la formation d'enseignant ; 2° suivant quelques cas exposant les situations d'enseignement-apprentissage présentés aux futurs enseignants, « *ils estiment majoritairement nourrir de fortes attentes d'efficacité dans les dimensions didactiques et de la gestion de classe. Ils sont également sûrs de leurs capacités à faire progresser les élèves* » (p. 237). Ces compétences augmentent davantage chez les sujets ayant plus de trois années d'expérience professionnelle ; 3° « *la répartition de la parole dans les classes, la richesse du discours ne se distinguent pas selon le passé professionnel des enseignants* » (p. 322). Les résultats de l'étude montrent que le passé professionnel peut influencer un grand nombre de pratiques chez les enseignants en classe.

Comme nous pouvons le constater, la plupart de ces recherches ont été réalisées dans les classes. Elles s'intéressent aux pratiques enseignantes en classe et abordent ses différents aspects : les processus enseignement-apprentissage et l'évolution des pratiques enseignantes (Roditi, 2010 ; O'Sullivan, 2006 ; Altet, 2017 et Jean, 2014), les variabilités des pratiques (Arditi, 2012 ; Canzittu, 2016) et les effets de l'expérience professionnelle sur les pratiques (Martinez, 2018). Différentes approches ont été utilisées par les auteurs pour aborder la thématique des pratiques des enseignants : le questionnaire, les entretiens, les observations, les enregistrements et l'auto-confrontation des vidéos des séquences

d'enseignement avec les enseignants. Notre recherche se positionne dans la continuité des études observationnelles pour appréhender les pratiques enseignants dans une matière, à savoir : les formes géométriques, pour nous rendre compte de ce que font réellement les enseignants.

2. Gestion de classe

Avant de clarifier la notion de gestion de classe, disons avec Dufour (2009, p. 43) que le concept de « *gestion de classe était autrefois confondu avec le terme de discipline. Il a progressivement été étendu par la suite à d'autres dimensions, en relation avec les multiples fonctions de l'enseignant ayant pour but de favoriser l'apprentissage* ».

C'est ainsi que plusieurs éclaircissements ont été apportés à la notion de gestion de classe. À ce sujet, nous souhaitons reprendre la définition de Archambault et Chouinard (2003, p. 14) qui cadre plus avec notre thématique. En effet, ces auteurs décrivent la gestion de classe comme « *un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires à l'établissement et au maintien d'un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'à la prévention et à la gestion efficaces des problèmes de comportement* ». À travers cette définition, nous voyons que la gestion d'une classe implique la création des conditions favorables afin que les processus enseignement-apprentissage que l'on mène s'y déroulent de manière à permettre à tous les élèves de bénéficier de l'action de l'enseignant. Cet environnement favorable concerne entre autres la gestion du comportement des élèves.

D'après Bordage (1995), aussi particulière qu'elle soit, cette gestion de classe demeure une gestion et, en tant que telle, elle comporte une première phase d'orientation et de préparation de l'action éducative (phase pré active), une deuxième d'action et d'interaction (phase active et interactive) et une troisième phase de rétroaction (phase post - active).

Pour d'autres auteurs comme Lessard et Schmidt (2011), la gestion de classe est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées, souvent simultanément, par l'enseignant. À cet effet, tous les enseignants n'ont pas la même approche. Ils se distinguent alors par leur profil personnel de gestion de classe, largement influencé par leurs conceptions personnelles de l'enseignement et leurs représentations des besoins des élèves. Leur expérience, leur sexe, l'âge et le type d'élèves jouent également un grand rôle dans l'établissement de leurs différentes pratiques de gestion de classe.

À ce sujet, il est néanmoins possible d'identifier des pratiques pouvant être considérés comme efficaces. Pour Bordage (1995), il s'agit de comportements et d'attitudes affichés aussi bien par les enseignantes que par les élèves eux-mêmes. Il y a par exemple « *le droit de parole, la participation active, la recherche de soutien de la part des élèves, la passion pour l'enseignement, la capacité de transiger et la valorisation des élèves de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Mais, selon les indicateurs, une bonne gestion de classe suppose chez l'enseignante ou l'enseignant la présence de certaines compétences : notamment la faculté à anticiper et à motiver, mais aussi la capacité à piloter un groupe-classe, à diversifier l'enseignement et à remettre en question sa propre pratique* » (Bordage, 1995, p. 73).

Legendre (2005) ajoute dans la gestion de la classe, l'obligation pour l'enseignant de fournir des efforts pour « *maintenir ses élèves en contact avec les tâches d'apprentissage* ». Pour ce faire, il va apprendre à gérer le temps consacré à l'apprentissage pour bien négocier les transitions entre les différentes leçons ; maîtriser le programme des activités ; être exemplaire dans le respect du règlement et de la conduite à l'école ; entretenir des relations inter-élèves et élèves-enseignant, etc.

Parmi les nombreux facteurs pouvant entraver la gestion d'une classe, Lamarre (2004) cite :

- Le nombre d'élèves dans une classe : logiquement un enseignant se trouvant dans une salle de 20, 30, 40 élèves n'aura pas les mêmes problèmes de gestion de sa classe que son collègue de 80, 90 voire 120 jeunes auditeurs.
- Les dispositions et/ou les espaces dans la classe : une salle ne disposant pas d'espace permettant aux enseignants de circuler ou de se mouvoir pour marquer leur présence partout, augmenterait le nombre de mauvais comportements.
- Le nombre d'élèves en difficultés d'apprentissage : une classe ayant un nombre important d'élèves présentant les difficultés d'apprentissage exposera ceux qui ne sont pas dans ce cas à vouloir se faire remarquer ou à l'ennui, surtout lorsque l'enseignant ne leur propose pas une activité complémentaire et se consacre seulement à ceux qui sont à la traîne.
- La structuration de la matière et la gestion du temps : une leçon bien structurée et bien présentée facilitera la tâche à un grand nombre d'élèves. De même, le temps prévu pour les différents moments des activités devra être bien ventilé, ainsi que celui pendant lequel les élèves seront réellement engagés dans l'apprentissage.

- Les caractéristiques de l'enseignant et de la classe/école : le tempérament, la représentation des élèves, la capacité d'observer de façon régulière la classe, les pratiques des renforcements (approbations, encouragements, etc.), le contexte de la classe et de l'école, le règlement de l'école, etc. Autant d'éléments qui peuvent influencer la gestion d'une classe.

Bissonnette et al. (2016) estiment que la gestion de classe implique deux grandes opérations : gérer les apprentissages et gérer les comportements des élèves. Nous avons déjà parlé de la gestion des apprentissages en abordant le point relatif aux pratiques d'enseignement efficace. Il nous revient maintenant de présenter ce que ces auteurs pensent au sujet de la gestion efficace du comportement des élèves.

Pour ces chercheurs « *gérer efficacement les comportements des élèves, c'est utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage* » (Bissonnette et al., 2016, p. 51). Mais quand parle-t-on d'écarts de conduite d'un élève ou d'un groupe d'élèves ? Bissonnette et al. (2016) pensent que le comportement d'un élève ou d'un groupe d'élèves est qualifié de mauvais lorsque cela empêche l'enseignant de pouvoir mener son action en classe ou lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves empêche les autres de pouvoir progresser dans l'apprentissage.

Bissonnette et al. (2016) sont d'avis que la gestion du comportement des élèves peut se réaliser soit par des interventions préventives ou proactives (l'enseignant intervient dès qu'il observe un comportement de(s) l'élève(s) qui perturbe le processus enseignement-apprentissage. Il n'attend pas, il attaque la cause avant qu'elle empire) ou par des interventions curatives ou correctives (l'enseignant intervient lorsque les dégâts se sont déjà produits en classe ou lorsque les conséquences sont là et que l'enseignant s'efforce de les réparer).

Quant aux recherches menées par Knoster (2008) et le *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support* (2012), elles ont montré que les enseignants qui privilégient les interventions préventives s'en tirent mieux. Ils gèrent efficacement leurs classes par rapport à leurs collègues qui s'y prennent de façon curative ou tardivement pour résoudre les problèmes du comportement des élèves.

Précisant les résultats de leurs investigations, Bissonnette et al. (2016) explicitent en démontrant que les interventions préventives et curatives fonctionnent en classe sous forme d'un système organisé et gradué d'interventions. Souvent, constatent-ils, un

enseignant efficace commence par une intervention préventive pour pouvoir pousser l'élève ou le groupe d'élèves à améliorer ou à modifier son ou leur comportement. Dans le cas contraire, l'enseignant passera à l'intervention corrective pour réagir à une mauvaise conduite. Voilà pourquoi, un bon enseignant doit développer un sens aigu de l'observation en balayant régulièrement sa classe du regard en donnant l'impression d'y être partout pour se rendre compte de ce qui s'y passe et, ainsi, apporter immédiatement des solutions aux mauvais comportements des élèves.

Il est important de signaler ici que la compétence de gérer une classe s'acquiert progressivement et que les enseignants débutants éprouvent plus de difficultés par rapport aux chevronnés, ce qui occasionne souvent l'abandon du métier par les débutants comme nous l'indiquent les études menées par Fijalkow et Nault (2002). Ces deux auteurs ajoutent que les débutants accordent souvent trop d'importance aux matières et aux matériels didactiques en négligeant l'aspect comportemental des élèves. Afin de remédier à cette tendance, un bon accompagnement des enseignants est nécessaire, surtout en début de carrière.

En définitive, Bordage (1995) invite tous les intervenants, chacun selon ses responsabilités, à s'engager dans une dynamique d'amélioration de la gestion de classe. Le personnel enseignant est constamment invité à réviser ses pratiques dans le sens, par exemple, d'un plus grand soin à accorder aux préparations des cours. Dans le même temps, il leur est demandé de prêter attention à la diversification des moyens d'enseignement, à une plus grande mise à profit du potentiel du travail en équipe dans la classe, à la création d'un climat favorable à l'apprentissage et aux rapports humains. L'école peut aussi prendre sa part dans l'amélioration de la gestion de classe en développant une culture institutionnelle faite de communication et de transparence, mais aussi, en soutenant toute volonté d'amélioration de l'enseignement, sans oublier la réduction facteurs physiques, organisationnels et pédagogiques qui nuisent à une gestion de classe dynamique.

3. Modèle théorique du processus enseignement-apprentissage

Il existe plusieurs modèles théoriques articulant les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous ne tenterons pas de les présenter tous dans la suite de notre texte, mais il nous semble utile d'introduire un modèle, développé à l'Université de Mons (Bocquillon, Dehon et Derobertmeasure, 2015) qui cadre bien avec notre étude, étant donné qu'il rassemble les deux éléments essentiels du processus d'enseignement-apprentissage, à savoir : l'enseignant et les élèves.

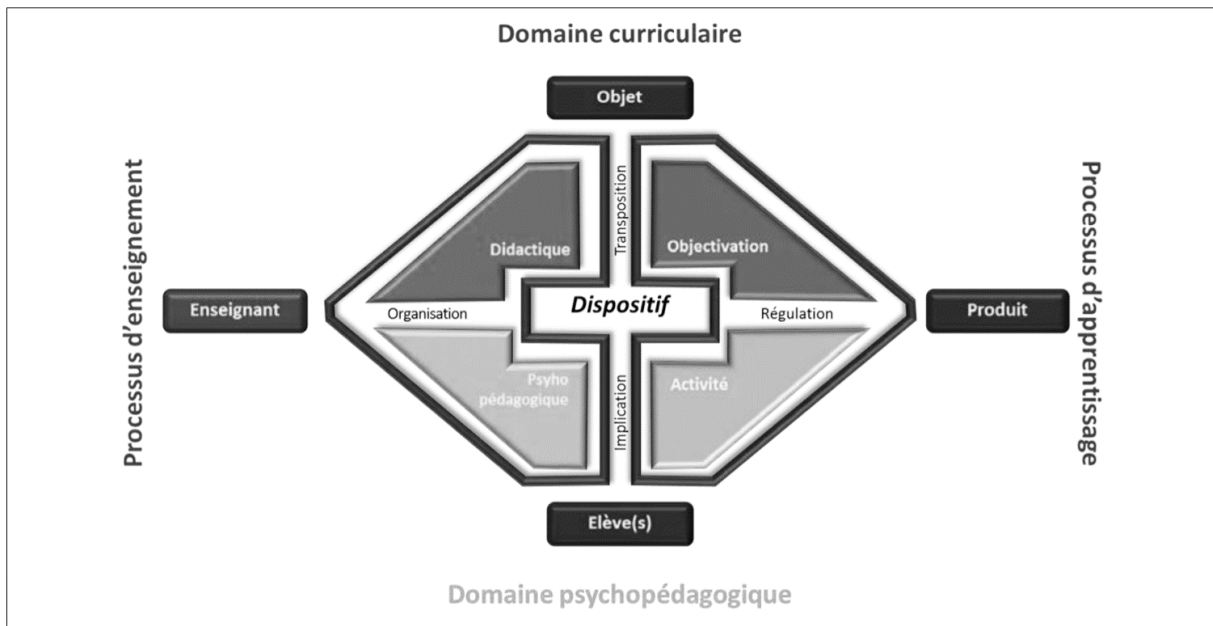


Figure 3 : *Modèle d'une situation d'enseignement/apprentissage*

Comme nous pouvons le voir à travers cette figure, trois types d'entités sont clairement établis dans le modèle :

Les premières entités sont constituées des pôles, lesquels sont reliés par des triangles. Elles sont au nombre de quatre : enseignant, élève, objet et produit. Chaque pôle possède ses propres caractéristiques. Ainsi par exemple, le pôle enseignant concerne le niveau d'études de celui-ci, le type de formation (pédagogique ou non) qu'il a suivi, sa motivation au travail, ses conditions de travail, son intérêt par rapport aux différentes matières à enseigner, etc. Le pôle de l'élève recouvre, entre autres, son implication, son degré d'intelligence, sa motivation aux activités scolaires, ses ambitions, sa situation socio-économique, son prérequis, etc. Le pôle de l'objet concerne la quantité de matières qu'on a donnée, le degré de maîtrise par les élèves, etc. Enfin, le pôle du produit qui n'est rien d'autre que les résultats ou le rendement que les élèves donnent dans les différentes matières enseignées.

Les deuxièmes entités font référence à des processus. Elles précisent la relation entre chaque pôle et le dispositif. Ainsi, le processus de transposition mis avec le pôle objet se réfère à la façon dont les matières scolaires sont appropriées en classes par les élèves. Le processus d'implication quant à lui, établit la manière dont les élèves s'engagent dans l'apprentissage et la façon dont on peut les motiver pour qu'ils s'engagent davantage, en adoptant par exemple la variation des activités pendant qu'on enseigne. Lorsqu'on se réfère maintenant à l'enseignement, on voit que le processus d'organisation regroupe la bonne gestion du temps, la diversification des activités d'apprentissage, l'occupation de la salle, l'équipement, la gestion de l'espace, etc. Le quatrième processus est celui de la

régulation qui réunit les actions à déployer pour pouvoir évaluer les apprentissages. Cette évaluation peut conduire à dresser le bilan des connaissances acquises par les élèves pour arriver peut-être à un diagnostic.

Quant aux troisièmes formes d'entités, représentant des aires, elles sont situées entre les deux pôles et le dispositif. Ainsi, lorsque l'enseignant veut par exemple transmettre sa matière, il s'emploie à utiliser les aspects ayant trait à la didactique de cette discipline. Lorsqu'il se donne pour objectif de déterminer soit les relations entre lui et ses élèves ou entre ses élèves eux-mêmes, soit entre les différents groupes d'élèves, soit encore entre les formes de domination ou pouvoir dans sa classe, bref entre les différents aspects relationnels, il est alors dans l'aire psychopédagogique. Quant à l'aire d'objectivation, elle n'est rien d'autre que la zone de matérialisation, concrétisation, ou démonstration des objets d'apprentissage. Enfin, l'aire d'activité précise ce que font les apprenants durant le processus d'apprentissage.

Au travers de ce modèle, nous identifions également deux domaines : le domaine dit curriculaire qui renferme toutes les entités concernées par l'objet d'apprentissage, et le domaine psychopédagogique réunissant les aspects ayant trait aussi bien aux motivations qu'aux relations, etc.

L'importance de l'utilisation de ce modèle dans le cadre de cette étude est visible dans la relation entre les quatre pôles : enseignant-objet-élève-produit. En effet, l'enseignant développe une série de comportements pour pouvoir transmettre sa matière afin que celle-ci soit assimilée par les élèves. Quant aux élèves, ils développent des stratégies (que nous n'avons pas analysées dans notre étude) pour s'approprier les matières enseignées. C'est au bout des évaluations et /ou des épreuves qu'on fait subir aux élèves qu'il est possible de voir le produit ou le rendement de leur apprentissage. L'output ou le rendement, ainsi déterminé, peut pousser à établir le constat ou le diagnostic.

Dans la suite de notre travail, nous examinerons tout particulièrement le rendement des élèves ainsi que les pratiques enseignantes. Mais avant d'en arriver là, le chapitre qui suit présente d'abord un état des lieux de l'enseignement et de la formation des enseignants en République démocratique du Congo.

CHAPITRE 3 : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION DES ENSEIGNANTS EN RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE DU CONGO

CHAPITRE 3 : ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

Dans ce chapitre, nous procédons d'abord à une brève description de l'enseignement en République démocratique du Congo. Nous nous consacrerons ensuite, dans une deuxième section, à l'examen de la formation et de la situation des enseignants du primaire qui est la thématique centrale de cette étude.

1. Brève description de l'enseignement en République démocratique du Congo

1.1 Généralités sur l'enseignement en République démocratique du Congo

L'organisation du système éducatif de la République démocratique du Congo a été conçue en vue de permettre à l'État lui-même d'assurer le contrôle et la bonne marche des activités dans une sphère considérée par toutes les nations du monde comme cruciale pour leur développement.

En 1977, les pouvoirs publics congolais ont imaginé et édifié un système de gestion des écoles entre trois opérateurs : d'abord celles dites conventionnées, à savoir des établissements scolaires publics dont la gestion est confiée à une congrégation religieuse ; ensuite les entités d'éducation non conventionnées, autrement dit celles qui sont gérées directement par l'État ; et, enfin les établissements scolaires privés, créés à l'initiative de particuliers et, par conséquent, non conventionnés et donc, non subventionnés par l'État (Poncelet et al., 2010).

Dans le recueil des directives et des instructions officielles de l'enseignement en République démocratique du Congo (DEPS, 2015, p. 42), il est indiqué que « 89,3% des écoles primaires et 86,9% du secondaire relèvent du secteur public (écoles conventionnées et non conventionnées) contre 10,7% au primaire et 13,1% au secondaire pour le secteur privé ». Malgré leurs faibles pourcentages, les écoles privées ne sont pas à négliger. En effet, face au déficit d'une réelle politique de création des écoles par l'État Congolais, les initiatives privées sont encouragées, mais les promoteurs de ces établissements s'éloignent souvent de leur mission pédagogique pour s'intéresser davantage au besoin d'enrichissement comme nous le signale Mokonzi (2009b).

Au vu de ces chiffres, les écoles publiques ou contrôlées par l'État occupent, de toute évidence, une place prépondérante en totalisant le plus grand nombre d'établissements

scolaires. Du point de vue des principes et des engagements politiques, ce constat est plutôt positif. Mais dans la suite de ce travail, il nous appartiendra de démontrer si oui ou non, l'État s'est montré réellement capable de créer des cadres compétents pour honorer ses obligations en matière d'éducation, et d'accueillir les enfants congolais en âge scolaire dans des conditions matérielles décentes en vue de leur dispenser un enseignement de qualité via les variables liées aux enseignants.

D'après les documents officiels élaborés et publiés par le ministère de l'enseignement primaire et secondaire⁵ en République démocratique du Congo, des efforts remarquables ont été déployés par le gouvernement, avec l'appui de certains organismes internationaux, pour pousser ou encourager la plupart des familles congolaises à envoyer leurs enfants à l'école. Il faut signaler ici que la politique de l'éducation primaire pour tous a été effectivement proclamée dès l'accession du Congo à l'indépendance le 30 juin 1960. Mais, au fil des décennies, cette profession de foi politique est devenue progressivement un vœu pieux puisqu'elle n'a jamais été appliquée dans sa totalité. La raison de cette forfaiture se trouve dans l'impossibilité d'assurer la gratuité de l'enseignement primaire qui constituait pourtant le pilier de cette stratégie éducationnelle dont les différents régimes ainsi que les divers gouvernements congolais ont multiplié les promesses sans parvenir à les mettre en pratique. Le gouvernement issu des élections de 2018 vient de se lancer, lui aussi, dans cette gratuité de l'enseignement au niveau primaire sans préparation avec, comme conséquence directe, le remplissage des salles des classes allant jusqu'à dépasser largement les effectifs fixés.

1.1.1 Structure de l'enseignement en République démocratique du Congo

La structure organisationnelle de l'enseignement en République démocratique du Congo suit quatre niveaux : le préscolaire destiné aux moins de six ans et qui n'est pas obligatoire, le primaire comportant six ans de formation⁶, le secondaire s'étirant sur six ans de formation dont deux années de tronc commun et, enfin, l'enseignement supérieur et universitaire comprenant trois ans de graduat, deux de licence ; puis encore deux autres années de diplôme d'études approfondies ou spécialisées et quatre ans de doctorat.

Le passage du niveau primaire à celui du secondaire est conditionné par la réussite au test national de fin d'études primaires, le TENAFEP. À partir du secondaire, l'accès au niveau supérieur est soumis à l'obtention du diplôme d'État, après réussite aux épreuves organisées par l'État lui-même. Par conséquent, l'enseignement supérieur et universitaire

⁵ Depuis 2019, le ministère en charge de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP) a changé d'appellation suite à la scission du secteur de l'éducation en deux. D'un côté, on a le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique (MEPST) et de l'autre le ministère de la Formation professionnelle (EFP).

⁶ Un projet de loi vient d'entrer en vigueur pour prolonger de deux ans le cycle primaire qui passe de six à huit ans.

est réservé aux seuls élèves détenteurs d'un parchemin délivré par les pouvoirs publics congolais.

Il faut signaler qu'en dehors de cette structure formelle, l'alphabétisation et l'éducation non-formelle font également partie du système éducatif congolais, mais leur gestion est assurée par un autre ministère, celui des affaires sociales en lieu et place du ministère de l'enseignement proprement dit.

Le tableau qui suit résume la situation que nous venons d'évoquer en rapport avec la structure de l'enseignement en République démocratique du Congo.

Tableau 2 : Structure du système éducatif en RDC

Niveau d'études	Type d'établissement	Age théorique (années)	Niveau minimum d'entrée requis	Durée (années)	Certificat/Diplôme délivré
Primaire	Primaire	6-11	Aucun	6	Certificat d'études primaires
Secondaire					
Général	Général	12-17	Certificat d'études primaires	6	Diplôme d'État
Formation des maîtres	Institut Pédagogique				
Technique	Technique				Certificat/Brevet
Professionnel	Professionnel	12-16		5	Certificat/Brevet
Études supérieures					
Université	Universitaire	18-20/22	Diplôme d'état	1er cycle - 3 ans	Graduat
				2ème cycle - 2/3 ans	Licence
				Le cycle - 2 ans	Diplôme d'études spécialisées
	Postuniversitaire	Non défini	Diplôme de 2ème cycle	4 - 7 ans	Doctorat Agrégation
Hors université	ISP	18-20/22	Diplôme d'état	1er cycle - 3 ans	Gradué en pédagogie appliquée
				Le cycle - 2 ans	Licencié en pédagogie appliquée
	IST	18-20/22	Diplôme d'état	1er cycle - 3 ans	Graduat
				2ème cycle - 2 ans	Licence

Source : DEPS (2015). Recueil des directives et instructions officielles des écoles en RDC.

1.1.2 Gestion de l'enseignement national

La Constitution de la République démocratique du Congo consacre la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement primaire. Cet objectif traduit la volonté politique d'évoluer vers un enseignement de base accessible à tous ; en même temps, il implique de nombreux défis à relever dans un contexte socioéconomique et institutionnel particulièrement complexe et difficile. Par exemple, le recours « institutionnalisé » aux contributions des ménages pour faire face au financement du système éducatif représente une barrière importante à la scolarisation universelle. Cette disposition de la Constitution servira, désormais, de référence permanente dans les choix stratégiques à faire (RDC-Ministère EPSP, 2011).

En tenant compte de l'étendue de la RDC, la Constitution trace les lignes maîtresses de la décentralisation. Elle définit les matières qui sont de la compétence concurrente du

pouvoir central et des provinces ou de la compétence exclusive, soit du pouvoir central, soit des entités provinciales, en matière de gestion du sous-secteur de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Dans une étude, Bui et al. (2012, p. 48) estiment que *« le niveau, faible et insuffisant, du personnel enseignant disponible dans les entités décentralisées de la République démocratique du Congo nécessitera la mise en place de programmes de renforcement institutionnel pour relever le niveau de compétences des personnels enseignants et assurer le niveau minimum requis en termes de conditions de travail »*.

Mais, parmi les défis les plus urgents à relever figurent notamment l'accès à des statistiques fiables dans l'enseignement et leur mise à jour régulière. Il s'agit de deux préalables majeurs, à remplir absolument pour permettre une planification et une gestion efficaces du système éducatif. Des efforts ont été certes accomplis récemment dans la collecte des données, mais des progrès significatifs restent à faire pour améliorer leur fiabilité et leur couverture. À ce sujet, un document de stratégie nationale relatif à la collecte et à la production de statistiques du secteur éducatif a été élaboré. Il devrait permettre d'instaurer une méthodologie de collecte plus souple et intégrée aux tâches administratives de routine pour pérenniser la collecte et aboutir, à terme, à la mise en place d'un véritable Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE) adapté aux réalités locales. Du reste, le transfert des compétences au pouvoir provincial prévu dans la Constitution ne fait que renforcer la nécessité de disposer d'un SIGE fiable et de qualité (RDC-Ministère EPSP, 2011).

Un autre défi majeur se présente ici avec la problématique des ressources humaines et de leur gestion pour la réalisation des objectifs de développement de l'epsp. Il passe par le recensement des agents, la planification des effectifs, l'évaluation du personnel enseignant et administratif, ainsi que par l'amélioration de leurs conditions de travail. Autant d'éléments essentiels pour le développement harmonieux de ce sous-secteur aux défis multiples.

La part du personnel enseignant et administratif de l'epsp dans la fonction publique est estimée à 70 %. L'EPSP demeure néanmoins le sous-secteur employant le plus grand nombre d'agents. D'où la nécessité d'une parfaite maîtrise de ses effectifs. Il s'agit d'un impératif absolu, en particulier pour pouvoir assurer leur planification en rapport avec l'expansion naturelle du secteur, et pour connaître ensuite le coût institutionnel et financier des charges à transférer aux provinces dans le cadre de la décentralisation. Enfin, il est à noter que le personnel enseignant ne bénéficie pas d'un régime de retraite

viable. En outre, il continue à travailler bien au-delà de la limite d'âge officielle, d'où un vieillissement progressif du personnel en activité.

1.1.3 Présentation de quelques statistiques de l'éducation à Kinshasa et en République démocratique du Congo

Avant de présenter quelques statistiques de l'éducation, nous voulons signaler qu'en 2018, la population totale de la République démocratique du Congo s'élevait à 86.790.567 habitants dont 12.597.706 dans la capitale Kinshasa (Nations Unies, 2019).

En ce qui concerne les statistiques de l'éducation, les données contenues dans le tableau 3 indiquent que durant l'année scolaire 2008-2009, l'espace national congolais comptait 34.512 écoles primaires dont 4.141 pour la seule ville de Kinshasa. Durant l'exercice 2017-2018, on en dénombrait respectivement 34.568 à travers toute l'étendue du Congo et 4.164 à Kinshasa. En l'espace de dix ans, la RDC a construit 56 écoles primaires seulement. Parmi ces établissements, 23 appartiennent à la seule ville de Kinshasa. Les autres provinces du pays se répartissent les 33 restantes. Au niveau du secondaire, 46 écoles ont été créées dont 13 sont dans la seule ville de Kinshasa. Lorsqu'on suit le rythme de création des écoles en RDC, on voit qu'en 2026-2027 et 2050-2051 on a dénombré respectivement 34.612 et 34.767 écoles primaires en RDC. Pour le secondaire, on en a compté 17.009 sur l'ensemble du territoire congolais dont 2.561 à Kinshasa.

Nous constatons d'abord que les quelques rares écoles créées sont concentrées dans la capitale, mais sans arriver à répondre à la demande croissante de la population scolaire. En outre, les initiatives de création d'établissements scolaires sont les œuvres de particuliers ; l'État Congolais n'ayant jamais conçu ni appliqué une politique de création d'écoles comme le signale Mokonzi (2009). Malgré ces initiatives privées, il faut aussi se demander quel nombre de classes ces écoles contiennent.

Tableau 3 : Évolution et projection du nombre d'écoles à Kinshasa et dans l'ensemble de la République démocratique du Congo

Niveau scolaire	Années scolaires				Projections	
	2008-2009	2011-2012	2014-2015	2017-2018	2026-2027	2050-2051
Primaire (RDC)	34.512	34.538	34.559	34.568	34.612	34.767
Primaire (Kinshasa)	4.141	4.152	4.161	4.164	4.182	4.246
Secondaire (RDC)	16.927	16.934	16.961	16.973	17.009	17.137
Secondaire (Kinshasa)	2.538	2.541	2.547	2.551	2.561	2.597

Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

En ce qui concerne les classes, le tableau 4 indique qu'en 2008-2009, 276.311 classes du primaire étaient recensées sur l'ensemble de la RDC dont 41.446 à Kinshasa. Au niveau secondaire, on comptait respectivement 143.613 dans l'espace national dont 21.542 à Kinshasa. En dix ans, soit vers l'année 2017-2018, nous recensons 276.578 classes du primaire sur le territoire congolais dont 41.543 à Kinshasa. En faisant le rapport entre les salles des classes créées en 2008-2009 et 2017-2018, nous en trouvons 267 au niveau du primaire, sur l'ensemble de la RDC et 97 à Kinshasa. Au niveau secondaire 61 classes dont 41 dans la seule capitale congolaise. Au regard de ces chiffres, nous voyons que le nombre de classes créées se focalisent à Kinshasa. Les enfants évoluant dans les autres provinces, sont quasiment oubliés.

Les projections réalisées en suivant le rythme passé de création des classes, nous donnent en 2026-2027 et 2050-2051 respectivement 276.786 classes du primaire dans l'espace congolais dont 41.618 à Kinshasa. Au niveau secondaire, on a recensé 143.721 sur l'ensemble du pays parmi lesquelles 21.615 à Kinshasa. Il reste à déterminer le nombre d'élèves qui sont admis dans ces classes. C'est ce que le tableau 5 et la figure 4 suivants se proposent de nous révéler.

Tableau 4 : Évolution et projection du nombre de classes à Kinshasa et sur l'ensemble de la République démocratique du Congo

Niveau scolaire	Années scolaires				Projections	
	2008-2009	2011-2012	2014-2015	2017-2018	2026-2027	2050-2051
Primaire (RDC)	276.311	276.413	276.506	276.578	276.786	277.527
Primaire (Kinshasa)	41.446	41.467	41.521	41.543	41.618	41.888
Secondaire (RDC)	143.613	143.636	143.649	143.674	143.721	143.891
Secondaire (Kinshasa)	21.542	21.549	21.564	21.583	21.615	21.729

Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

En ce qui concerne les effectifs des élèves, il ressort du tableau 5 que tout au long des années scolaires, ils augmentent fortement dans l'enseignement primaire et secondaire. Pour illustrer cette croissance importante, en dix ans, entre 2008-2009 et 2017-2018, les effectifs sont passés de 17.064.049 élèves du primaire sur l'ensemble du pays à 21.296.506. Donc, une augmentation de plus de 4 millions d'élèves. Pour la seule capitale du pays, nous passons de 2.698.977 à 3.284.998 élèves, soit une croissance de 586.021 en dix ans.

Au secondaire, en dix ans, soit entre 2008-2009 et 2017-2018, nous sommes passés de 9.839.971 à 11.219.364, soit 1.379.393 élèves en plus sur toute l'étendue du pays. À Kinshasa, le nombre d'élèves est passé de 1.551.020 à 1.705.057 dans le primaire, soit une hausse de 154.037 élèves.

Lorsque nous analysons les chiffres par rapport aux projections, en 2026-2027 et 2050-2051, on a dénombré respectivement 25.301.776 et 46.821.594 élèves du primaire sur l'ensemble du territoire congolais dont 3.827.432 à Kinshasa. Au secondaire, il y en aura 12.424.579 (en 2026-2027) et 17.887.266 (en 2050-2051) dans l'espace national dont 1.835.364 (en 2026-2027) et 2.387.529 (en 2050-2051) à Kinshasa.

Même si les statistiques nous prouvent une forte croissance de la population scolaire primaire et secondaire sur l'ensemble du pays, dans la capitale congolaise, ces effectifs augmentent plus vite encore suite à l'exode-rural et aux difficultés rencontrées par les élèves pour achever leurs études dans leurs provinces natales à cause de l'insécurité due aux différentes rébellions, dans un contexte de délabrement complet des écoles. Kinshasa devient ainsi un lieu de refuge et d'espoir pour la scolarisation d'un grand nombre d'élèves. C'est pourquoi, les familles multiplient les efforts pour encourager les leurs à s'y rendre dans l'espoir de bénéficier d'années d'études régulières, sans en rater une pour cause d'insécurité suite aux rébellions qui se succèdent.

Tableau 5 : Évolution et projection du nombre d'élèves à Kinshasa et sur l'ensemble de la République démocratique du Congo

Niveau scolaire	Années scolaires				Projections	
	2008-2009	2011-2012	2014-2015	2017-2018	2026-2027	2050-2051
Primaire (RDC)	17.064.049	18.281.763	20.189.938	21.296.506	25.301.776	46.821.594
Primaire (Kinshasa)	2.698.977	2.861.288	3.114.683	3.284.998	3.827.432	6.606.200
Secondaire (RDC)	9.839.971	10.442.927	10.775.675	11.219.364	12.424.579	17.887.266
Secondaire (Kinshasa)	1.551.020	1.616.679	1.638.964	1.705.057	1.835.364	2.387.529

Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

En ce qui concerne les statistiques des enseignants, le tableau 6 nous indique que le nombre d'enseignants au niveau de l'enseignement primaire sur l'ensemble de la RDC entre 2008-2018 est passé de 276.258 à 276.539, soit 281 enseignants engagés. Pour Kinshasa, il a évolué de 41.428 à 41.538, soit 110 enseignants engagés. Pour le secondaire, sur le territoire congolais, il a augmenté de 292.273 à 292.689, soit 416 enseignants engagés et pour Kinshasa de 43.840 à 44.146, soit 306 enseignants supplémentaires.

En suivant le rythme d'évolution du nombre des enseignants du primaire et du secondaire, en 2026-2027 et 2050-2051, ils se sont élevés respectivement à 276.758 au primaire sur l'ensemble de la république et à 41.624 dans la seule ville de Kinshasa. Au secondaire ils se sont situés respectivement à 293.013 et 294.168 en 2026-2027 et 2050-2051 sur l'ensemble du primaire en RDC. Dans la seule ville de Kinshasa on en a compté 44.384 et 45.234.

Dans le primaire comme dans le secondaire, les enseignants sont majoritairement engagés à Kinshasa par rapport aux embauches effectuées dans d'autres provinces. Les enseignants recrutés sont souvent salariés dans des écoles tenues par des particuliers étant donné que l'État n'en crée pas. Quant aux embauches d'enseignants réalisées dans les écoles tenues par l'État, elles sont souvent motivées par des décès ou des démissions.

Tableau 6 : Évolution et projection du nombre d'enseignants à Kinshasa et dans l'ensemble de la République démocratique du Congo

Niveau scolaire	Années scolaires				Projections	
	2008-2009	2011-2012	2014-2015	2017-2018	2026-2027	2050-2051
Primaire (RDC)	276.258	276.356	276.487	276.539	276.758	277.538
Primaire (Kinshasa)	41.428	41.463	41.518	41.538	41.624	41.929
Secondaire (RDC)	292.273	292.362	292.514	292.689	293.013	294.168
Secondaire (Kinshasa)	43.840	43.889	43.961	44.146	44.384	45.234

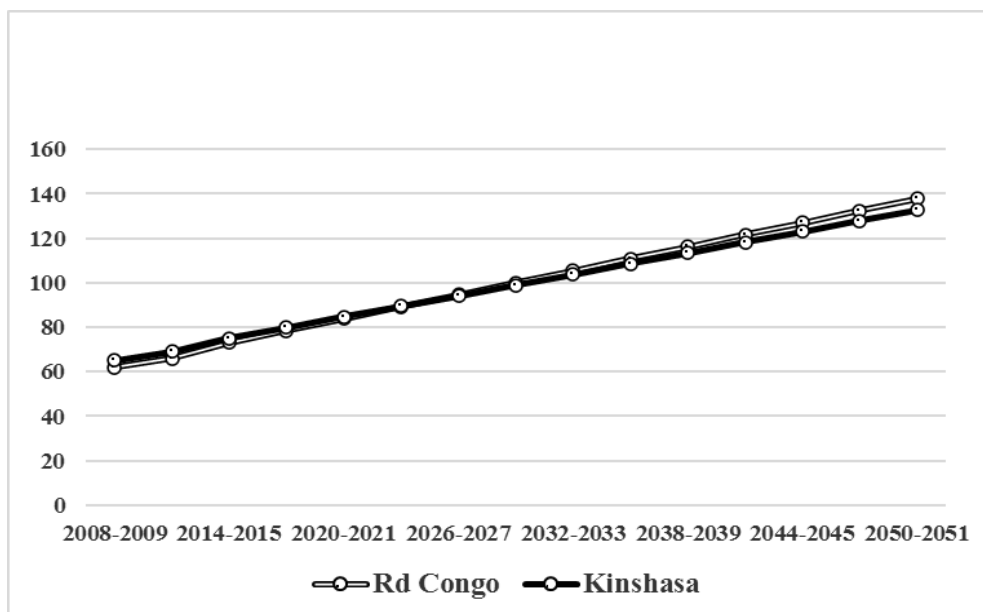
Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

Lorsque nous nous intéressons à l'évolution du nombre moyen d'élèves par classe du primaire, la figure 4 nous montre que sur l'ensemble de la République démocratique du Congo, entre 2008-2009, on comptait en moyenne 62 écoliers par classe du primaire et dix ans plus tard, ce nombre est passé à 77. Les projections faites suivant la tendance de progression des effectifs nous donnent 95 élèves en 2026-2027 et 132 élèves en 2050-2051.

À Kinshasa, en 2008-2009, on comptait en moyenne 65 élèves par classe du primaire et dix ans plus tard, cet effectif est passé à 79 enfants. À ce rythme de progression, les projections effectuées renvoient à 94 élèves par classe du primaire en 2026-2027 et à 132 élèves en 2050-2051.

En comparant les deux courbes figurant l'évolution du nombre moyen d'élèves par classe du primaire, nous voyons que celle de la ville de Kinshasa est légèrement au-dessus de la courbe de la moyenne nationale. Mais à la longue, la tendance risque de s'inverser. Ces effectifs moyens, en augmentation constante au fil des années, posent le problème d'infrastructures d'accueil des enfants quand on sait qu'il n'existe pas une réelle politique de création d'écoles par les nombreux gouvernements qui se succèdent en République démocratique du Congo depuis l'accession de ce pays à l'indépendance.

Figure 4 : Évolution et projection du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire à Kinshasa et sur l'ensemble de la RDC



Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

1.1.4 Présentation de quelques indicateurs de l'enseignement à Kinshasa et en République démocratique du Congo

Nous présentons dans le tableau suivant les taux bruts de scolarisation, les taux de réussite à l'examen sanctionnant la fin du cycle primaire ainsi que le taux d'achèvement⁷ du primaire à Kinshasa et sur l'ensemble de la République démocratique du Congo.

Le tableau 7 indique que le taux brut de scolarisation du primaire en RDC, est passé de 84,7% (2011-2012) à 88,9% (2017-2018). Pour Kinshasa, ce pourcentage a évolué de 87,8% à 89,2%. Ces chiffres montrent qu'en dépit du caractère obligatoire de l'enseignement primaire, il existe encore un fort pourcentage d'enfants congolais pour qui les portes de ces établissements scolaires restent désespérément closes. Le taux de déscolarisation est plus élevé, sans surprise, dans les autres provinces de la RDC par rapport à Kinshasa.

Ainsi, pour l'enseignement secondaire, le taux brut sur l'ensemble de la RDC est passé de 40,4% (2011-2012) à 47,8% (2017-2018). À Kinshasa, il est monté de 45,7% à 51,6%. Nous comprenons par ces données qu'un grand nombre d'élèves en âge de scolarisation au niveau secondaire, ne vont pas à l'école. Ces enfants, plus nombreux dans les

⁷ Le taux d'achèvement du primaire est le taux de sortie de l'enseignement primaire. Cela suppose que l'élève a réussi à l'examen de l'école et celui organisé à l'échelle nationale. Il obtient ainsi un certificat d'études primaire qui lui donne accès au secondaire.

provinces que dans la capitale, doivent se livrer à d'autres activités comme nous indique l'étude de Mukendi (2008).

Nous pouvons encore lire à travers ce tableau l'évolution du taux de réussite à l'examen d'accès au secondaire qui régresse de 72,4% (2011-2012) à 70,3% (2017-2018) sur l'ensemble de la RDC. Pour Kinshasa, il chute de 76,8% (2011-2012) à 72,8% (2017-2018). Ces pourcentages déterminent la tendance à la baisse du nombre d'élèves qui accèdent au secondaire au fil du temps. Cela est le signe des exigences de plus en plus sélectives en termes d'accès aux études secondaires en RDC.

Ce même tableau indique encore que le taux d'achèvement au niveau du primaire a également connu une remarquable augmentation. Si en 2011-2012, le rendement à l'échelon national se situait à 62,4%, celui-ci est passé durant l'exercice 2017-2018 à 75,3%. À Kinshasa, il s'est hissé respectivement de 66,8% (2011-2012) à 79,8% (2017-2018). Pour l'enseignement secondaire, au niveau national le taux d'achèvement est passé de 27,7% (2011-2012) à 37,4% et pour Kinshasa de 34,4% à 42,5%.

Ce score de réussite restant encore médiocre au niveau primaire et secondaire, des efforts conséquents devront être déployés et, dans le même temps, des stratégies nouvelles imaginées et appliquées en vue de pousser les élèves congolais à achever leur scolarité. En attendant, le pourcentage de décrochage et celui de déperdition dans ces deux cycles d'enseignement congolais reste excessif. Il demeure encore trop élevé non seulement par rapport au taux d'achèvement minimum dans l'enseignement de base exigé d'un système national d'éducation, mais également au vu du slogan politique prônant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour tous les enfants congolais.

Ces indicateurs ciblés présentent globalement la situation générale de l'enseignement en RDC. Mais, si l'on tient réellement compte de la façon dont ils se répartissent dans les différentes provinces, on se rendra aussitôt compte de l'existence d'une forte disparité. Les deux critères retenus doivent donc être modulés et ajustés en tenant compte, pour chaque entité provinciale, de son taux de chômage spécifique, du manque de modèle éducatif, de la pauvreté endémique, des distances séparant les écoles et les lieux de résidence des parents des enfants, particulièrement en milieu rural; mais aussi des rébellions et d'autres conflits armés, ainsi que du climat d'insécurité qui, dans de nombreux milieux ruraux, justifient le refus des parents à envoyer leurs enfants sur le chemin de l'apprentissage scolaire.

Tableau 7 : Évolution des taux bruts de scolarisation, taux de réussite à l'examen d'accès au secondaire et taux d'achèvement du primaire et secondaire.

Indicateurs	Niveau d'enseignement	Données annuelles					
		2011-2012		2014-2015		2017-2018	
		Kinshasa	RDC	Kinshasa	RDC	Kinshasa	RDC
Taux brut de scolarisation	Primaire	87,8	84,7	88,6	86,8	89,2	88,9
	Secondaire	45,7	40,4	48,2	40,9	51,6	47,8
Taux de réussite à l'examen d'accès au secondaire	Primaire	76,8	72,4	73,1	71,4	72,8	70,3
Taux d'achèvement	Primaire	73,3	71,2	72,7	70,6	71,7	69,7
	Secondaire	48,4	41,7	49,7	42,3	51,5	44,7

Source : Ministère EPSP (2019). Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.

Selon les résultats d'une étude réalisée par l'Unesco (2014, p. 23), l'amélioration des indicateurs de l'enseignement en République démocratique du Congo proviendrait surtout de : « *la qualité des intrants éducatifs (enseignants), de la qualité des méthodes d'enseignement, des résultats éducatifs ainsi que de l'efficacité interne et externe du système* ». À elle seule, la publication d'un tel diagnostic positif justifie l'intérêt et l'utilité de nous pencher sur les pratiques des enseignants congolais, principalement ceux opérant dans le cycle primaire. Mais avant d'en arriver là, voyons d'abord la façon dont la formation des enseignants se déroule en RDC.

2. Formation et situation des enseignants du primaire en République démocratique du Congo

2.1 Bref historique sur la formation des enseignants en RDC

La problématique de la formation des enseignants en République démocratique du Congo n'est assurément pas une thématique nouvelle, jamais abordée auparavant. D'après Mopondi (2010) la question avait déjà été posée durant l'époque coloniale. Dès 1908, année marquant le début de la colonisation du Congo par la Belgique, la pénurie d'enseignants avait poussé le pouvoir colonial à chercher des individus disposant d'un savoir et d'un bagage intellectuels, si modestes soient-ils, pourvu qu'ils se montrent capables de dispenser une formation, même élémentaire, aux indigènes congolais.

Face à l'urgence et à la pression des besoins impérieux dictés par l'entreprise coloniale dans son ensemble, le colonisateur a dû recourir au recrutement de missionnaires et de coopérants européens qui s'étaient portés garants et avaient accepté de relever le pari, véritablement colossal, consistant à assurer l'encadrement professionnel autant qu'intellectuel des colonisés congolais, analphabètes et illettrés, sans pour autant justifier eux-mêmes d'une qualification quelconque pour l'exercice de la profession d'enseignants.

Progressivement, a émergé lentement une catégorie, aussitôt muée en classe sociale appelée « les évolués », comprenant les indigènes qui présentaient des aptitudes à la lecture et au calcul et qui, en outre, pouvaient transmettre leurs savoirs aux autres. Une telle formation a été dispensée pour satisfaire les besoins urgents et immédiats apparus dans la société coloniale d'alors : alphabétisation, formation des prêtres, instruction d'agents administratifs, initiation des individus à divers métiers et professions tels que les auxiliaires médicaux, les mécaniciens et autres agents dans les domaines technique et agricole, etc. Ekwa (1967), cité par Mopondi (2010, pp. 3-4) note qu'« à l'exception des séminaires où la formation était de niveau supérieur, la formation dans les autres domaines était professionnelle. Cette dernière privilégiait la maîtrise de l'algorithme de résolution, un savoir-faire, à l'appropriation et à la gestion des notions enseignées. Le rapport aux savoirs enseignés, notamment les savoirs mathématiques, reste théorique : on apprend par cœur pour reproduire ».

Il a fallu attendre le milieu de la décennie 1950, période marquée par l'irruption des premiers mouvements de revendications d'émancipation et d'indépendance pour assister à l'amélioration graduelle non seulement des conditions de vie de la population indigène, mais aussi de celles de l'enseignement.

Toute cette dynamique a accompagné, en vue de la matérialiser, la volonté des autochtones de s'occuper eux-mêmes de la gestion du pays. Dans son étude, Mopondi (2010) reconnaît néanmoins que l'enseignement dispensé alors comportait surtout un contenu théorique. Ce n'est qu'en 1958 au lendemain de l'adoption par les colons du programme métropolitain⁸ que la formation des enseignants connut une réelle amélioration grâce à l'envoi d'un premier groupe d'étudiants congolais en Belgique afin d'y recevoir une formation universitaire.

Il faut reconnaître aussi qu'après l'indépendance de nombreux programmes et réformes ont concerné et touché le secteur de l'enseignement, mais aucune de ces initiatives n'a apporté une réponse susceptible de solutionner le problème de la formation des

⁸ Le programme métropolitain est le programme d'enseignement secondaire belge.

enseignants au Congo. À titre d'exemple, le cycle de formation de l'enseignant du primaire est bouclé en deux périodes, respectivement de deux et quatre ans, après deux années de tronc commun. Mais il s'agit d'un apprentissage où les cours théoriques occupaient une place prépondérante. C'est ainsi que, durant les quatre ans de formation, le futur enseignant ne recevra son premier cours de pédagogie qu'à la deuxième année. Ce n'est qu'alors que lui sera offerte la possibilité de visiter pour la première fois une classe du primaire. Il lui faudra ensuite attendre sa troisième année pour commencer à assister un enseignant avant que ce dernier lui laisse la gestion de la classe. Durant cette période, il sera suivi par un accompagnateur de stage avant et après chaque leçon dispensée par lui.

En principe, après la fin d'une journée, le futur enseignant est évalué par son encadrant ainsi que par l'enseignant qui lui sert de modèle. Mais un tel suivi se limite souvent à une simple notation de la prestation fournie par le stagiaire. Si, par bonheur, le futur enseignant tombe dans une classe où l'enseignant encadrant présente des pratiques d'enseignement efficaces, il n'aura qu'à l'imiter en copiant sa façon de faire. Dans le cas contraire, il devra se débrouiller et tenter de se tirer d'affaire tout seul, pourvu que la leçon ou les leçons proposées soient données.

Un tel procédé fait évidemment peser une lourde hypothèque sur la qualité de la formation prodiguée aux enseignants car, jusqu'à ce jour, aucune institution universitaire ne prend en charge l'instruction et le processus de professionnalisation des enseignants du primaire. Comme nous l'avons déjà signalé, après deux années du secondaire, les futurs enseignants du primaire passent quatre ans dans les humanités pédagogiques. Seuls les futurs instituteurs du niveau secondaire reçoivent une formation dans des institutions supérieures et universitaires.

2.2 Modalités et durée de la formation des enseignants en RDC

Dans cette partie du travail, nous présentons le cadre de formation des enseignants du niveau primaire et secondaire de la République démocratique du Congo avec une attention particulière aux futurs enseignants du primaire.

2.2.1 Formation des enseignants du primaire

Comme processus de préparation des candidats au métier d'enseignant du primaire, la formation initiale se fait au sein de l'enseignement secondaire, dans les sections pédagogiques dites « Humanités Pédagogiques » (HP), dans un cycle de spécialisation de quatre ans après les deux premières années qui forment le tronc commun.

Le curriculum de formation des enseignants du primaire se divise en trois parties (Mokonzi, 2009b) :

- **La formation générale** : elle est dispensée à travers 13 disciplines d'enseignement : la religion ou morale, le français, l'anglais, la géographie, l'histoire, la sociologie africaine, l'économie politique, l'initiation esthétique, la philosophie, les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie. Dans le programme, la présentation des disciplines générales est réduite au minimum : elle est faite sous la forme d'un tableau de synthèse qui reprend, pour chaque année d'enseignement, l'intitulé et l'horaire hebdomadaire de la matière.
- **La formation pédagogique** : elle prend appui sur un socle de 4 disciplines : la pédagogie, la psychologie, la didactique générale et la didactique des disciplines. Concernant ces 4 matières, plusieurs remarques sont à formuler : 1° pour chacune d'elles, le curriculum vise le développement de compétences, à raison de 2 ou 3 compétences de base par discipline et par année d'étude. Pour chaque capacité de base, il est fait référence à des objectifs spécifiques (des niveaux intermédiaires d'intégration) et à des contenus de matières qui correspondent aux ressources mobilisées par le savoir-faire dans des situations professionnelles données. Le recours à la compétence comme finalité pédagogique à atteindre est ainsi en cohérence avec l'esprit du programme qui entend centrer les humanités pédagogiques sur la pratique du métier d'enseignant ; 2° Telles qu'elles sont formulées dans le programme, les compétences couvrent une part significative du métier d'enseignant, notamment dans les domaines de la gestion pédagogique de la classe et de l'administration scolaire ; 3° Concernant la didactique générale et la didactique des disciplines, les compétences sont théoriquement reliées aux programmes de l'enseignement primaire ; 4° En cinquième année, le programme fait référence à des observations de classe, à la préparation et à la mise en œuvre de leçons types au sein des écoles. En sixième année, un stage pratique d'un mois doit être réalisé dans une école. Bien qu'incomplètes, les modalités de mise en situation des apprenants doivent contribuer au développement de leurs compétences professionnelles.
- **Les cours spéciaux** : Il s'agit des cours suivants : l'éducation physique, le dessin pédagogique, le travail manuel, l'éducation musicale et théâtrale. A l'instar de la formation générale, la présentation réduite à minima des cours spéciaux suggère l'existence d'un programme spécifique.

Il nous faut revenir sur la formation pédagogique du futur enseignant congolais du primaire, préalable fondamental pour un bon exercice du métier. De prime abord, cette

formation pédagogique présente plusieurs faiblesses comme nous le signale Mokonzi (2009b, pp. 78) :

- *Le curriculum n'étant pas élaboré à partir d'un référentiel de compétences professionnelles de l'instituteur congolais qui présente un profil de sortie à atteindre en fin d'études, il s'avère difficile d'appréhender les différentes dimensions du métier d'enseignant. Dans le programme, les capacités professionnelles relatives au travail en équipe, aux relations avec l'environnement, à l'usage des technologies numériques, entre autres exemples, ne sont pas prises en compte ;*
- *La formulation des compétences et des objectifs spécifiques n'est pas explicite. La référence aux ressources mobilisées par les compétences fait apparaître de longues listes de contenus des matières sans lien logique et explicite avec l'exercice du savoir-faire visée. Il y a un manque évident d'aide et d'éclairage pédagogique pour la mise en œuvre opérationnelle du programme. Ainsi conçu, le curriculum comporte un risque de confusion alors qu'il est censé faciliter et orienter le travail des enseignants ;*
- *L'absence de description des modalités et des situations de formation : des outils de formation tels que l'analyse des pratiques, les études de cas, les travaux de groupe et les observations de pratiques des classes ne sont pas mentionnés ;*
- *La dimension de mise en situation des apprenants est sous-estimée. En effet, dans la perspective de former des enseignants, la pratique est favorisée à travers des observations de classe, le micro-enseignement et des périodes significatives de stage qui doivent aller au-delà d'un mois sur 4 années d'étude. Par ailleurs, si le stage permet à l'apprenant d'intégrer ses acquis de formation en institution (l'alternance intégrative), sa mise en œuvre obéit à une stratégie spécifique qui doit prendre en compte : la préparation du stage qui fixe des objectifs au stagiaire et propose des modalités pour les atteindre ; le suivi pendant le stage (le rôle et le statut des écoles d'application, l'implication et le rôle des maîtres de stage, etc.) ; les acquis du stage (un feedback, une évaluation des travaux et des observations réalisées).*

Si le contenu de ce programme constitue un premier pas sur le chemin de la professionnalisation dans la formation du futur enseignant congolais du primaire, sa formulation et son contenu font apparaître des faiblesses qui peuvent fragiliser son application.

En ce qui concerne la mise en œuvre de ce programme⁹, Kupelesa (2006) et Ngongo (2007) trouvent qu'elle comporte plusieurs lacunes : un package (programme) qui n'a jamais été modifié complètement depuis l'époque coloniale ; ce programme est trop lourd compte tenu du fait que d'une part, malgré l'approche par compétences qui est préconisée, toutes les disciplines sont conservées, et d'autre part par le fait que le volume horaire des disciplines pédagogiques a été déterminé isolément sans tenir compte des incidences sur les autres matières ; l'insuffisance de formateurs d'enseignants du primaire réellement préparés à accomplir cette tâche dans les filières pédagogiques du secondaire. Seule, la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation produit des licenciés ayant dans leurs compétences potentielles la formation des enseignants du primaire. Malheureusement, les candidats qui s'y orientent sont en nombre insuffisant pour couvrir les besoins dans cette filière, surtout dans les centres urbains. C'est pourquoi, beaucoup d'enseignants qu'on retrouve dans ce réseau sont en réalité sous-qualifiés car n'ayant pas été formés par des professionnels. En effet, la majorité d'entre eux, sont soit psychologues, soit philosophes, soit encore sociologues. Ils se chargent pourtant d'assurer la formation théorique et pratique des enseignants du primaire, alors qu'ils ont été préparés pour enseigner les disciplines de leur spécialité et non comme formateurs de formateurs.

Par ailleurs, la formation initiale des instituteurs telle qu'elle est dispensée dans la filière des humanités pédagogiques est un cursus théorique qui prend peu en compte la pratique professionnelle des futurs enseignants du primaire. Il manque en effet, un référentiel de compétences professionnelles de l'instituteur congolais qui permette d'identifier un profil de sortie. Le programme de formation effectivement appliqué dans les établissements secondaires sous-estime les dimensions pratiques et professionnelles du métier, tandis que les établissements proposant la section des humanités pédagogiques sont de simples cycles classiques secondaires d'enseignement général. Ils ne répondent pas aux critères des instituts de formations dédiées aux enseignants du primaire.

Toujours à propos de la faiblesse des programmes de formation des enseignants de ce cycle de base, Ngongo (2007, p. 18) a proposé un « *modèle de formation des enseignants du primaire qui rendrait les futurs enseignants compétents, capables de faire montre de maîtrise des connaissances scientifiques modernes, d'utiliser des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces et d'accomplir convenablement les tâches administratives et pédagogiques classiques afin de réaliser un enseignement de*

⁹ Aucune réforme n'est entreprise en ce jour pour revoir réellement le programme de formation des enseignants du primaire en République démocratique du Congo.

qualité. Pour y arriver, la formation initiale des futurs enseignants du primaire doit se dérouler au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire ».

Selon une étude menée par Mokonzi (2005), les élèves inscrits dans la filière des humanités pédagogiques apprécient celles-ci et la choisissent comme filière d'enseignement général parce qu'elle leur ouvre la porte à des études supérieures et universitaires. Ils ne s'y engagent pas forcément parce qu'ils ont l'intention de suivre la carrière enseignante. Mais compte tenu de leur mission de préparer les futurs enseignants du primaire, les écoles secondaires pédagogiques devraient faire l'objet d'une attention particulière. Par conséquent, tout doit être mis en œuvre pour que le métier d'enseignant en RDC puisse offrir suffisamment d'attractivité afin de donner aux candidats potentiels les raisons suffisantes de le choisir.

Les futurs instituteurs formés dans les humanités pédagogiques sont censés donner cours dans les classes du primaire, mais dans la réalité et selon les besoins des écoles, ce sont les diplômés d'autres sections d'études secondaires (scientifiques, littéraires, commerciales, etc.) qui sont engagés comme maîtres dans ce cycle d'enseignement. Les humanités pédagogiques renferment un programme trop général et ouvre davantage la porte aux différentes filières d'études supérieures et universitaires (Mokonzi, 2005).

2.2.2 Formation des enseignants du secondaire

La formation initiale des enseignants du secondaire est assurée à l'Université Pédagogique Nationale (UPN)¹⁰, dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP), dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques et Techniques (ISPT), dans les Instituts Supérieurs des Arts et Métiers (ISAM) et dans les Facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Le cursus dans ces structures est sanctionné par deux types de diplômes professionnels : le diplôme de Graduat après trois années d'études et celui de licence délivré au terme de deux années d'études supplémentaires. À ce jour, la RDC compte une université pédagogique, trois facultés de psychologie et des sciences de l'éducation, 178 instituts supérieurs pédagogiques, 10 instituts supérieurs des arts et métiers et seulement 2 instituts supérieurs pédagogiques et techniques (DEPS, 2015).

Le contenu des programmes de ces établissements de formation pédagogique est conçu de manière à couvrir les différents domaines et disciplines choisis par le futur enseignant du secondaire. Il existe ainsi une forte connexion entre la définition des filières de

¹⁰ L'UPN est l'unique université pédagogique de la RDC.

formation organisées dans ces institutions destinées à la formation des enseignants du secondaire et les besoins de formation exprimés au niveau du même cycle d'enseignement secondaire. Quant aux facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation, le contenu de leur formation couvre les domaines allant de la pédagogie, à la psychologie, en passant par la didactique.

Selon Brandt (2014), outre le décalage observé entre le nombre de candidats à l'enseignement formés et l'effectif de ceux qui intègrent effectivement le système éducatif, apparaissent également des carences liées à la qualité des formations dispensées, notamment : la non maîtrise de la langue de l'enseignement qu'est le français, une préparation insuffisante en didactique des disciplines, l'insuffisance de matériel et de supports didactiques ainsi que la déficience des conditions d'encadrement dans la pratique professionnelle (durée, ressources humaines, cadre de réalisation, etc.).

2.3 Sélection et rémunération des enseignants

Pour le choix des enseignants destinés au niveau primaire, le ministère de l'enseignement réserve l'exclusivité à ceux qui ont suivi les humanités pédagogiques. Mais, selon les résultats d'une enquête réalisée par Bui et al. (2012), face aux défis posés par la pauvreté, le chômage, la corruption, etc., de nombreux établissements scolaires, surtout dans le secteur privé, passent outre cette exigence et ne tiennent pas compte de critères de sélection objective.

Les enseignants sont engagés dans des écoles, soit en cas de vacance, soit lors de la création d'une classe ou à la suite d'une nouvelle vacation c'est-à-dire, lorsqu'un même établissement scolaire ouvre d'autres classes, l'après-midi par exemple. Il arrive alors que les enseignants ayant presté au cours de la matinée accaparent des nouvelles offres d'emploi destinées aux cours dispensés les après-midis. Étant donné la modicité de leurs rémunérations, les instituteurs du primaire sont obligés de faire preuve de mobilité. Ils se tiennent prêts, à tout moment, à accepter un changement d'écoles dès lors qu'il leur est proposé un salaire supérieur à celui qu'ils reçoivent. Comparés aux émoluments perçus par des individus ayant suivi la même formation qu'eux mais exerçant d'autres métiers, ceux alloués aux enseignants du cycle d'enseignement primaire et qui sont plafonnés à l'équivalent de 100 dollars par mois paraissent bien insignifiants. Dans le même temps, les salaires des professeurs ordinaires dans l'enseignement supérieur et universitaire vont de 1.500 à 2.000 dollars en équivalent de francs congolais. Mais une tension salariale aussi vertigineuse n'a jamais préoccupé les milieux syndicaux en RDC. Pourtant, malgré les piètres revenus qu'il tire de l'exercice de sa profession, Kupelesa (2006) estime que l'enseignant du primaire au Congo continue de bénéficier du respect et de la considération

sociale de toute la communauté nationale, même si tout le monde reconnaît la précarité de ses conditions de vie.

La façon dont les enseignants touchent leur salaire diffère selon leur secteur d'activité : école publique ou privée. Les salariés de l'État congolais sont gérés par le Service de Contrôle de la Paie des Enseignants (SECOPE). Il n'y a pas longtemps que le système de bancarisation des salaires des enseignants et des fonctionnaires de l'État d'une manière générale a commencé dans un grand nombre de provinces de la RDC (Basambombo Kabeya, 2011).

La bancarisation du salaire des enseignants pose aussi le problème de la mécanisation¹¹ des débutants. Les données disponibles indiquent qu'un enseignant sur trois n'est pas immédiatement mécanisé ; autrement dit, un tiers des enseignants travaille, mais ne reçoit pas directement son traitement salarial de l'État après avoir été engagé. Il peut même attendre quatre mois avant de toucher son dû à cause de la lourdeur administrative (RDC - Ministère EPSP, 2015). Dans les milieux où il ne leur est pas possible d'ouvrir un compte bancaire, les enseignants continuent à percevoir leurs salaires de façon traditionnelle avec des salaires payés à la main comme cela se déroule dans un grand nombre d'écoles privées.

Chaque enseignant du primaire dans le secteur public (non conventionnés et conventionnés) en ville détient désormais un compte bancaire. De leur côté, les banques planifient des jours spécifiques pour chaque école afin de liquider les paies. Les écoles sont alors informées à l'avance et à la date prévue. Le jour où les enseignants vont à la banque, ils abandonnant souvent leur école qui, en conséquence ferment parfois pendant une demi-journée (Brandt, 2014). Pour percevoir leur argent, ils doivent souvent faire la queue pendant des heures. Ils pourraient sans doute s'y rendre un autre jour mais, la plupart veulent saisir la première occasion. On comprend leur empressement car ils ont accumulé des dettes au cours du mois. Dès lors, ils retirent la totalité de leur salaire afin de rembourser toutes ces créances. Selon l'étude faite par Brandt (2014), les enseignants dans les zones urbaines sont satisfaits de la bancarisation, de leurs salaires, en dépit des retards réguliers qui se produisent encore. En effet, ces délais sont dus au fait que le gouvernement transfère régulièrement en retard l'argent aux banques. Sans compter que les établissements bancaires doivent administrer le paiement eux-mêmes. Il est donc difficile pour un enseignant de gérer son salaire mensuel et d'en planifier l'usage.

¹¹ La mécanisation des enseignants débutants consiste à leur attribuer le numéro matricule pour bénéficier du salaire de l'Etat.

Le principal impact négatif de la bancarisation vient du fait que le coordinateur du SECOPE et les chefs des établissements ne peuvent plus adapter les systèmes de paiement au niveau local. Un nouvel enseignant ne peut en effet recevoir le salaire de son prédécesseur que s'il est identifié par les banques. Le SECOPE tente pour le moment de faire face à ce problème en mettant à jour les listes déjà à son niveau (Brandt, 2014).

Il n'en demeure pas moins que le métier d'enseignant a, depuis longtemps perdu tout son pouvoir d'attraction sur la jeunesse congolaise (Kupelesa, 2006). Pourtant, selon une étude réalisée par l'Unesco (2014, p. 52) deux principales motivations poussent encore les jeunes vers la section pédagogique : *« la section pédagogique est relativement plus facile et permet plus aisément d'obtenir le diplôme d'État pour accéder à l'Université ; elle offre en outre une bonne formation générale qui permet par la suite de s'adapter facilement aux études supérieures et aux professions convoitées »*.

Présentée d'une manière brève, telle est l'organisation de l'enseignement en RDC ; tels aussi se présentent les contours du cadre de formation des futurs enseignants appréhendés sous l'angle de leurs conditions de vie. Passons à présent à la méthodologie de la recherche à travers le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce quatrième chapitre est consacré à la description de la méthodologie suivie tout au long de nos investigations. Pour accomplir cette tâche, il nous incombe de commencer par rappeler les questions de recherche, décrire la population et l'échantillon ayant fait l'objet de l'étude, présenter la stratégie de recueil des données, la constitution et la qualité de la base des données, le schéma théorique de la recherche, les techniques de traitement des données avant de clôturer par les difficultés rencontrées et les solutions préconisées.

1. Rappel des questions de recherche

L'absence d'une politique visant la création d'écoles par l'État congolais a entraîné, entre autres effets néfastes, l'augmentation des effectifs des élèves dans les salles des classes, dépassant de loin les normes acceptables. C'est ainsi qu'au niveau de l'enseignement primaire, on peut observer des classes culminant à plus de 80 élèves même si quelques-unes, rares, comptent autour de 40 enfants. Placées sous la responsabilité d'un seul enseignant, ces classes, en plus du surnombre d'élèves, souffrent en outre de la stagnation dans la formation des enseignants. Dans ce contexte, nous nous sommes intéressé aux enseignants du primaire, particulièrement ceux de la classe de sixième année pour voir comment les effectifs influençaient les pratiques des enseignants ainsi que le rendement des élèves. Concrètement, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelles sont les pratiques enseignantes à l'œuvre dans ces classes ? Ces pratiques sont-elles différentes selon que les enseignants exercent dans les petites ou dans les grandes classes ? Comment peut-on caractériser ces pratiques ? Comment se présente le rendement des élèves dans ces deux groupes de classes ? Les pratiques observées affectent-elles le rendement des élèves ?

L'analyse des vidéos montrant le processus enseignement-apprentissage des enseignants et le rendement des élèves issus des différentes évaluations, vont nous permettre de répondre à cette série de questions. Avant d'en arriver là, examinons d'abord les caractéristiques de la population et de l'échantillon qui nous ont servi de cadre pour mener à bien nos investigations.

2. Population et échantillon de l'étude

Avant d'entreprendre la description proprement dite de la population et de l'échantillon, rappelons que cette étude s'intéresse aux classes de sixième année primaire suivant que les effectifs sont faibles ou élevés en République démocratique du Congo.

Notre préférence pour cette classe cible se justifie par le fait qu'elle boucle le cycle primaire et peut, par conséquent, permettre de se faire une idée du bilan des connaissances et compétences des élèves. D'autre part, les enseignants de sixième primaire sont souvent ceux qui ont presté dans les classes inférieures et peuvent ainsi afficher des pratiques variées (Ngongo, 2007). Cela pourrait éventuellement enrichir l'étude.

Selon les statistiques présentées par le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, en 2017-2018, la République démocratique du Congo comptait 29.098 classes de sixième primaire avec 2.356.977 élèves (Ministère - EPSP, 2019). En moyenne, on y dénombre théoriquement 81 élèves par classe. La capitale, Kinshasa, comptait à elle seule 4.362 classes de sixième primaire pour 362.446 écoliers et donc une moyenne de 83 élèves par classe (Ministère-EPSP, 2019).

L'idéal aurait consisté à atteindre un échantillon représentatif de toutes ces classes, mais face à l'impossibilité de rencontrer un tel objectif à l'échelle nationale, nous avons été amené à circonscrire notre étude autour de quelques classes implantées à Kinshasa. Mokonzi (2009) estime cependant que les établissements scolaires fonctionnant dans la capitale congolaise remplissent souvent les caractéristiques des écoles qu'on trouve dans toutes les provinces de la RDC : manque de salles et carence de bancs pour les élèves, vétusté des infrastructures, surpopulation d'élèves dans les classes, manque de vrai suivi et de recyclage des enseignants, etc.

Lorsqu'on se réfère aux types d'écoles : privées et publiques, Mokonzi (2005 ; 2009b) et Mukendi (2008) ont montré qu'en RDC, elles ne sont pas différentes quant aux conditions d'accueil et d'apprentissage qu'elles offrent aux élèves. La différence entre ces établissements réside davantage dans le coût de la scolarité. En effet, les frais scolaires dans les écoles publiques sont moindres par rapport à ceux des privées. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous avons travaillé sur les deux réseaux car, ce qui nous intéresse, c'est de voir globalement comment les pratiques enseignantes se réalisent au regard des effectifs pléthoriques des classes dans ces deux réseaux.

Pour cette étude, nous avons choisi 16 classes de sixième primaire et donc 16 enseignants pour un total de 976 élèves. Les 16 classes ont été retenues selon

l'accessibilité et la disponibilité des enseignants. C'est donc un échantillon occasionnel. En effet, dans la majeure partie des cas, une telle étude ne peut se réaliser que par cette approche vu ses exigences, à savoir : se prêter, de bonne grâce, à être filmé pendant les enseignements, acquiescer à notre requête relative à l'administration des épreuves d'évaluation aux élèves, mais aussi accepter de fournir quelques documents pédagogiques (fiches de préparation et carnet de cotation des élèves). Plus encore, les classes retenues devraient permettre aux enseignants de réaliser des parcours pendant les processus enseignement-apprentissage étant donné que notre grille d'observation aborde également les aspects relatifs à leur déplacement en classe.

Ci-après (tableaux 8 et 9), nous présentons les classes retenues suivant leurs effectifs ainsi que les caractéristiques des enseignants et des élèves. Chaque classe ou chaque enseignant est identifié par un chiffre allant de 1 à 16.

Tableau 8 : Présentation des classes à effectifs faibles

Classes	Effectifs	Caractéristiques des enseignants		
		Ancienneté (années)	Niveau d'études	Formation
1.	30	4	Universitaire	Pédagogique
2.	37	16	Universitaire	Pédagogique
3.	34	2	Secondaire supérieur	Non Pédagogique
4.	35	14	Secondaire supérieur	Pédagogique
5.	34	14	Universitaire	Pédagogique
6.	38	12	Universitaire	Pédagogique
7.	32	3	Secondaire supérieur	Pédagogique
8.	33	4	Secondaire supérieur	Non Pédagogique
Total	273			

À la lumière du tableau 8, les effectifs dans les salles des classes à faibles effectifs où nous avons mené les enquêtes varient entre 30 et 38 élèves. Dans leur ensemble, nous y trouvons 273 élèves en tout pour une moyenne de 34 élèves par classe.

Nous avons également 4 enseignants novices (ayant moins de 5 années d'expérience comme enseignants) et 4 autres chevronnés (ayant plus de dix années d'expérience). En ce qui concerne le niveau d'instruction, 4 d'entre eux sont détenteurs de diplômes du secondaire supérieur (six années d'études après le cycle primaire) tandis que les 4 autres sont des diplômés d'universités (trois ou cinq années à l'université). Enfin, lorsqu'on observe le type de formation, 6 enseignants des petites classes ont fait leurs études en

humanités pédagogiques tandis que les 2 restants proviennent de formations non pédagogiques.

Le nombre d'élèves dans les classes à effectifs élevés (tableau 9) varie de 80 à 93 élèves. Ayant dénombré 703 enfants dans ces 8 classes, la moyenne par classe s'établit donc à 88 élèves.

Sur les 4 enseignants novices et les 4 autres chevronnés, 7 ont terminé des études secondaires supérieures et un seul est diplômé d'université. Lorsque nous nous référons à leur type de formation, 6 ont suivi une formation pédagogique tandis que les 2 restants n'en ont pas reçue.

Tableau 9 : Présentation des classes à effectifs élevés

Classes	Effectifs	Caractéristiques des enseignants		
		Ancienneté (années)	Niveau d'études	Formation
9.	91	12	Secondaire supérieur	Pédagogique
10.	92	15	Secondaire supérieur	Pédagogique
11.	80	4	Secondaire supérieur	Pédagogique
12.	93	4	Secondaire supérieur	Non Pédagogique
13.	82	3	Secondaire supérieur	Non Pédagogique
14.	92	3	Secondaire supérieur	Pédagogique
15.	88	17	Secondaire supérieur	Pédagogique
16.	85	13	Universitaire	Pédagogique
Total	703			

Par comparaison avec les classes à faibles effectifs, les enseignants des classes pléthoriques sont moins formés, puisqu'un seul a bénéficié d'une formation de niveau universitaire. La perception que l'on peut se faire d'une classe surpeuplée (sa gestion par exemple) ainsi que la mauvaise rémunération des enseignants du primaire, sans tenir compte du poids des classes, peuvent être une des raisons pour lesquelles les diplômés d'université ne sont pas nombreux parmi ces enseignants. Alors qu'ils sont majoritairement au chômage, ils préfèrent malgré tout rester à la maison ou, à la rigueur, enseigner dans les petites classes où ils consacraient moins d'efforts par rapport aux salles surpeuplées comme nous indiquent les résultats des études menées par Kupelesa (2006).

Autre particularité à signaler, la plupart de nos enseignants ont suivi une formation pédagogique mais pas tous. En effet, dans les deux groupes, nous trouvons des instituteurs

qui ne justifient pas d'une formation pédagogique qualifiée pour ce métier. Pour ces derniers, c'est un pis-aller. N'ayant pas pu trouver du travail ailleurs, ils consentent à prester dans l'enseignement en attendant mieux et ailleurs, comme nous signalent les résultats de l'étude menée par Mokonzi (2009b, p. 16) : ainsi « *le métier d'enseignant en République démocratique du Congo est souvent placé comme dernier choix parmi les diplômés d'universités qui l'exercent, faute de mieux, d'autant plus volontiers que les conditions de recrutement y sont plus faciles et qu'ils peuvent quitter leur poste à n'importe quel moment lorsqu'ils trouvent un autre travail plus intéressant ailleurs* ».

En ce qui concerne les effectifs moyens dans les deux groupes de classes, nous voyons que les enseignants des petites unités s'occupent en moyenne de 34 élèves contre 88 dans les grandes dont les titulaires doivent porter un fardeau allant du simple au double voire au triple des élèves par rapport aux classes moins peuplées. Cet écart nous permet de bien cerner le poids du travail pour les instituteurs de ces deux groupes. Logiquement et de prime abord, une telle charge de travail est censée engendrer une incidence sur le rendement et les pratiques des enseignants. Nous n'en sommes pas encore là mais la suite du travail le clarifiera.

Par ailleurs, les variables comme l'ancienneté, le niveau d'études et le type de formation des enseignants, ne seront pas prises en compte dans cette étude. Nous les présentons à titre indicatif. Ce qui nous préoccupe, c'est de pouvoir caractériser globalement les pratiques des enseignants selon qu'ils exercent dans les petites ou dans les grandes classes.

En ce qui concerne les caractéristiques socio-économiques des élèves, dans chaque groupe de classes, nous trouvons indifféremment des enfants issus de familles pauvres et riches ; étant entendu qu'en République démocratique du Congo, les parents inscrivent souvent leurs progénitures dans les écoles suivant leur proximité, le coût des études, leur accessibilité, la réputation de l'école, etc. Il est dès lors compréhensible que ces établissements souhaitent remplir les classes pour des raisons de rentabilité. Toutefois, quelques écoles comportant de petites classes, se trouvant en plein centre-ville de la capitale et dont les élèves proviennent des familles nanties ne connaissent pas de difficulté de trésorerie justement pour cette raison. Peu importe la distance, les parents riches préfèrent inscrire leurs enfants dans ces écoles, semble-t-il, pour une bonne formation, mais aussi pour leur propre honneur familial. Toujours dans ces classes aux effectifs réduits, les enseignants ou le personnel de l'école inscrivent quelques-uns de leurs propres enfants pour compenser leur faible rémunération, alors qu'ils sont pauvres.

Sans surprise, les écoles à classes pléthoriques se rencontrent souvent dans les quartiers populaires. On y trouve néanmoins des salles à faibles effectifs, appartenant à des écoles tenues par des particuliers, appelées communément « écoles modernes » et qui ne contiennent pas plus de 40 élèves. D'autres s'y sont installés, mais n'offrent pas d'espaces pouvant contenir un grand nombre d'élèves. Malgré la pauvreté et le chômage qui frappent un grand nombre de familles en République démocratique du Congo, il est rare de voir une école exclusivement fréquentée par des élèves provenant de familles riches ou pauvres. Même les foyers qui prétendent être riches ne le seront certainement pas pour toujours. L'instabilité politique du pays, due notamment aux différentes rébellions et aux pillages, ont en effet infligé de nombreux revers de fortune à des Congolais qui étaient jusqu'alors à l'abri du besoin.

3. Recueil des données

Pour réaliser nos recherches, nous avons d'abord mené une pré-enquête de manière à nous assurer de la faisabilité de l'enquête. Nous présentons d'abord la pré-enquête ainsi que ses résultats avant de parler de l'enquête proprement dite.

3.1 Pré-enquête

La phase de pré-enquête a été réalisée en janvier-février 2015. Elle s'était donnée pour objectifs de descendre sur le terrain, in situ, en vue de préparer l'enquête proprement dite ; mais aussi de tester nos épreuves d'évaluation, d'utiliser en outre les données des vidéos pour éprouver la validité de notre grille d'observation et, enfin, de nous familiariser avec le logiciel de codage.

3.1.1 Choix des enseignants et enregistrement des vidéos

Tout au long de cette pré-enquête, nous avons choisi 11 enseignants prestant en sixième année primaire dans la ville de Kinshasa. Ces 11 interlocuteurs ont été retenus sur base de leur accessibilité et de leur disponibilité. Parmi ces instituteurs nous avons choisi 4 novices accusant moins de 5 ans dans l'enseignement et 7 chevronnés affichant plus de 10 ans dans le métier.

Mais avant d'entrer en contact avec ceux-ci, il nous a fallu passer d'abord par les directeurs des écoles afin d'expliquer les objectifs et le bien-fondé de la recherche. Il relevait en effet de la décision discrétionnaire de ces autorités de nous mettre en contact avec leurs collaborateurs pour qu'ils acceptent de prendre part à l'enquête. Certains parmi nos 11 enseignants interlocuteurs ont été directement abordés, par nos soins. Leur consentement aussitôt obtenu, nous avons été malgré tout obligé de passer quand même

par la hiérarchie de leurs établissements scolaires avant de débiter nos recherches. Toute cette procédure et toutes ces précautions ont été rendues nécessaires parce que ces instituteurs devaient être filmés pendant qu'ils enseignaient.

Tout au long de notre pré-enquête, nous avons choisi de filmer les enseignants dans quatre matières : grammaire, problème, systèmes métriques et formes géométriques. Trois des enseignants n'ont pas été filmés dans les quatre matières soit parce qu'ils souhaitaient faire la révision de celles-ci, soit à cause des intempéries, notamment les pluies qui ont occasionné l'absence d'un grand nombre d'élèves. Dans l'ensemble, nous avons enregistré 39 vidéos. Le codage des séquences filmées a été réalisé via le logiciel « The Observer® XT ». Cet outil de travail est présenté infra, dans la partie relative à l'enquête, suivant la grille d'observation élaborée par nos soins, en nous référant à la littérature relative à l'enseignement explicite ou à l'efficacité de l'enseignement.

3.1.2 Élaboration des épreuves

Rappelons, pour réaliser nos épreuves, que nous nous sommes focalisé uniquement sur le cours des formes géométriques dans le cadre de notre étude. On peut s'interroger, à juste titre, sur le choix de cette leçon. Nous avons estimé, en effet, que c'est une matière essentiellement technique renfermant de nombreuses difficultés comme le signalent plusieurs auteurs (Bulf, 2019 ; Duval, 2005 ; Ekimova, 2005) qui énumèrent « *les difficultés visuelles et langagières, les difficultés dans la façon du raisonnement et pour la résolution du problème lui-même* ». Ajoutons aussi que c'est un cours qui ne se donne quasi exclusivement qu'à l'école et non en famille. C'est en effet uniquement sur le banc de sa classe que l'enfant sera amené à accumuler progressivement les connaissances dans cette matière. Partant de ce constat, nous avons dégagé la conclusion rationnelle qu'en dehors des caractéristiques individuelles des élèves, la différence entre eux dans la réussite dans cette matière, proviendrait en grande partie des actions mêmes des enseignants au travers de leurs enseignements.

À la lumière de la répartition des matières ainsi que de la fixation des objectifs généraux¹² par le ministère de l'enseignement primaire et secondaire dans le cours des formes géométriques, nous avons choisi les matières censées être enseignées de septembre en février. Celles-ci renferment d'une part le bilan des connaissances nécessaires pour les élèves qui débiter la sixième année primaire (notamment les notions des angles et des

¹² En République démocratique du Congo, le programme des enseignements prévoit la répartition des matières en trimestre. Les enseignants sont censés suivre cette répartition. En cas de retard, l'enseignant par ses initiatives personnelles, cherchera les voies et moyens pour le combler.

triangles), et d'autre part, les propriétés de quelques figures géométriques ainsi que l'application de certaines formules.

Nous avons alors rassemblé un panel de questions posées par les enseignants belges, français et congolais dans les matières choisies. Nous avons aussi consulté les fiches d'exercices sur la géométrie, mises sur le net à la disposition des enseignants (Maths libres, 2012). Une fois réunies, ces questions ont parfois subi quelques modifications en vue de leur conférer un style plus explicite qui tient en même temps compte du niveau des élèves congolais. D'autre part, nous avons discuté séparément avec un enseignant belge et un enseignant congolais à propos des quinze questions retenues pour examiner leur pertinence et éliminer certaines incohérences ou confusions.

3.1.3 Essais des épreuves

L'objectif des essais des épreuves consistait à déterminer le timing de passation des épreuves ainsi que les items qui allaient constituer les épreuves finales. Le temps mis pour donner les réponses aux questions lors des essais n'était pas déterminé, même si nous avons poussé les élèves à pouvoir raisonner et travailler rapidement.

Le candidat ayant fini son travail se levait, venait nous rendre sa copie et quittait la classe. Nous avons alors noté son temps de passation de l'épreuve. Au bout de quarante-cinq minutes, toutes les copies devaient être ramassées.

Les quinze questions retenues ont été testées dans six classes de sixième primaire à Kinshasa. La première passation comprenait huit questions et la seconde sept. Pour la première passation, l'élève le plus rapide nous a rendu sa copie au bout de trente-deux minutes, le plus lent à quarante-cinq minutes pour un temps moyen de passation de trente-cinq minutes. Lors de la deuxième passation, l'élève le plus rapide nous a rendu son travail au bout de vingt-sept minutes, le plus lent à quarante et une minutes pour un temps moyen de passation de trente-deux minutes.

Après correction de chaque copie rendue par les élèves, nous avons calculé le nombre de réussites et d'échecs, item par item. À partir de là, nous avons retenu huit questions dont les pourcentages de réussites se situaient entre 25% et 75 %. Les huit questions avaient été scindées pour en avoir quatre par épreuve.

Ensuite, nous avons administré chacune de ces épreuves dans trois autres classes en fixant, à chaque fois, le temps de passation à trente minutes. Le plus rapide des élèves dans la première épreuve nous a rendu sa copie après vingt-trois minutes, le plus lent à trente minutes pour un temps moyen de vingt-cinq minutes, timing moyen retenu pour la

passation définitive de la première épreuve (voir annexes). Cette épreuve comportait quatre grandes questions sollicitant les connaissances des élèves dans la reconnaissance des angles, des triangles, du carré et du rectangle, à savoir le prérequis des élèves.

En ce qui concerne la deuxième épreuve (voir annexes), l'élève le plus rapide a rendu son travail après vingt et une minutes, le dernier au bout des vingt-neuf minutes pour un temps moyen de passation de vingt-sept minutes. C'est cette dernière durée qui a été retenue pour la passation de la deuxième épreuve dans d'autres écoles. Cette épreuve a porté sur la connaissance des propriétés d'un grand nombre de figures géométriques, ainsi que sur la découverte, l'usage ou l'application de certaines formules. Cette deuxième épreuve a été basée sur les matières enseignées avant et pendant le déroulement de nos enregistrements.

En définitive, la première épreuve a concerné le prérequis des élèves en début de sixième primaire alors que la seconde a porté sur les matières prévues pour la sixième. Cette clarification est importante pour la suite du travail, surtout lorsque nous analyserons le rendement des élèves.

3.1.4 Résultats de la pré-enquête

Bien avant toute chose, précisons que dans cette partie nous nous sommes intéressé principalement aux vidéos enregistrées pour tester notre grille d'observation, ainsi que le logiciel de codage afin de découvrir les pratiques enseignantes existantes.

Pour valoriser les données collectées lors de la pré-enquête, nous avons fait deux communications¹³ dans de colloques et soumis un article dans la revue Education et formation de l'Université de Mons. Nous avons choisi à travers les paragraphes qui suivent de présenter les grandes lignes de l'article qui a été soumis.

Partant du nombre pléthorique dans les classes du primaire en Rd Congo et du constat de la baisse du rendement scolaire, l'article voulait répondre aux préoccupations suivantes : quelles sont les pratiques existantes dans les salles de classes ? Peuvent-elles être considérées comme des pratiques d'enseignement efficaces ? Les différentes pratiques auxquelles recourent les instituteurs se distinguent-elles au regard de certaines variables comme l'ancienneté, la qualification et les effectifs des classes ?

Pour question de clarté de l'exposé, nous avons débuté l'article par la clarification des concepts : classes à larges effectifs, classes à effectifs faibles et pratiques enseignantes. Les

¹³ La première communication a été faite lors du troisième colloque doctoral international de l'éducation et de la formation à l'université de Nantes. Quant à la deuxième, elle a été adressée au colloque international du Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs à l'Université Oran 1 en Algérie.

classes à larges effectifs désignent les entités dont le nombre d'élèves dépasse largement les normes fixées par l'Etat ou le gestionnaire du système éducatif d'une entité donnée. Alors que dans les pays d'Europe, les effectifs acceptables varient généralement autour de vingt unités, en Afrique, ce nombre grimpe généralement jusqu'à quarante. Les classes à faibles effectifs renferment donc le nombre d'élèves proches de la norme officielle. Pour mieux différencier les élèves de ces deux types de classes, nous considérons, en nous référant au contexte strictement africain, que celles affichant des effectifs tournant autour de quarante élèves sont des petites classes tandis que nous réservons le qualificatif de grandes classes aux unités comptant plus de septante enfants.

En ce qui concerne l'expression de pratiques enseignantes, elle a été utilisée pour désigner les paroles, les faits et gestes, mais aussi les attitudes, les comportements, les échanges et les interactions des enseignants en classe pendant qu'ils transmettent les connaissances. Il convient de signaler l'abondante recherche autour de la question relative aux pratiques d'enseignants (Cusset, 2014 ; Rosenshine, 2012 ; Hattie, 2009 ; Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse, 2017). Très souvent les pratiques d'enseignement efficaces retenues par les auteurs sont celles qui favorisent la réussite ou le gain d'apprentissage chez les élèves. Notre attention s'est davantage focalisée sur les méta-analyses de Hattie (2009) étant donné qu'il a réussi à dégager une liste de comportements du processus enseignement-apprentissage en précisant les gains d'apprentissages qui peuvent leur être imputés. Nous avons retenu un certain nombre de ces comportements ainsi que ceux de la grille d'observation des étudiants stagiaires (l'institut d'administration scolaire de l'université de Mons) que nous avons rendu plus opérationnels (voir grille d'observation présentée au chapitre 2) afin de les appliquer et de permettre une meilleure observation chez les enseignants congolais du primaire.

L'analyse des vidéos issues de la pré-enquête a été faite à l'aide du logiciel « The Observer® XT ». Les principaux résultats sont d'une part : 1° la formulation des objectifs d'apprentissage par un grand nombre d'enseignants avant chaque leçon ; 2° différentes stratégies développées par eux pour expliquer et élucider les matières, notamment l'utilisation de nombreux exemples et la démonstration ; 3° de nombreuses questions posées par les enseignants, dix-huit en tout au cours d'une leçon de trente minutes surtout du type fermé ; 4° la rareté des feedbacks. D'autre part, nous avons remarqué qu'il fallait souvent attendre la fin d'une leçon pour voir les enseignants confier des activités aux élèves. En effet, après avoir procédé à la correction de quelques copies, un grand nombre d'instituteurs demandaient aux écoliers dont les épreuves avaient déjà été corrigées, d'échanger leurs cahiers avec ceux de leurs condisciples qui n'avaient pas encore été contrôlés afin que la correction de leur travail puisse s'effectuer par l'entremise de leurs camarades de classe. Les deux types de corrections aussitôt terminés, les enseignants posaient généralement la question suivante : « qui a réussi à tous les exercices ou à toutes les questions ? ». Souvent, ils se contentaient du nombre de réussites pour déterminer le

niveau de maîtrise des élèves. Il faut dire que ce genre de correction occasionnait souvent un certain désordre en classe.

Lorsqu'on compare les enseignants prestant dans les petites comme dans les grandes classes, on se rend compte que c'est auprès de ceux des petites classes qu'un grand nombre de comportements retenus ont été observés. De fait, ils revenaient souvent sur les objectifs de leurs leçons et ont posé en moyenne quinze questions. En outre, ces enseignants prennent le temps d'expliquer la matière en utilisant de multiples exemples, en usant des démonstrations, en exposant des schémas et en recourant à quelques rappels. Dès lors, ils se rapprochent ainsi d'un grand nombre, si pas de chaque élève, pour se rendre compte de ce que chacun fait afin de lui apporter l'aide voulue.

Enfin, lors de travaux ou d'exercices à faire en classe, ils privilégient souvent le travail individuel en vue de suivre le rythme de chaque élève. Quant aux enseignants se trouvant dans les classes à larges effectifs, débordés par le nombre d'élèves, ayant en outre des matières à enseigner et des temps de leçons identiques aux enseignants des petites classes, ils éprouvent du mal à satisfaire les différents comportements d'efficacité d'enseignement retenus. Le plus souvent, ils se réfugient dans des préoccupations liées à la gestion et à la discipline plutôt que de réfléchir à la transmission de la matière de manière efficace. Il apparaît également que les plus expérimentés et les universitaires l'emportent sur les novices et les moins instruits dans un grand nombre de comportements retenus. De fait, les enseignants dotés d'une longue expérience dans le métier ainsi que les diplômés des universités affichent plus de comportements d'enseignement efficace par rapport aux néophytes et à ceux n'ayant pas atteint le niveau d'études supérieures ou universitaires. Ils se distinguent notamment par les efforts qu'ils fournissent pour tenter de mieux formuler les objectifs des leçons et de présenter le plan. Dans le même temps, ils expliquent la matière en utilisant une série de stratégies, en posant en moyenne dix-sept questions et en faisant sept feedbacks par leçon. On pourrait donc penser que l'ancienneté et le niveau d'instruction ont joué un rôle déterminant auprès des enseignants enquêtés dans la manifestation de quelques comportements retenus dans notre grille d'observations (Lokango et Demeuse, article soumis).

3.2 Déroulement de l'enquête proprement dite

Nous avons commencé notre enquête par l'administration de la première épreuve avant d'enregistrer les leçons données par les seize enseignants qui ont constitué notre échantillon. Il s'en est suivi la consultation des documents pédagogiques des enseignants tels que les cahiers de cotation et les fiches de préparation des leçons, avant de boucler par l'administration de la deuxième épreuve aux élèves. Ces différents aspects de notre investigation englobent les points que nous allons développer dans cette partie du travail.

3.2.1 Administration des épreuves

Avant chaque passation de chacune des deux épreuves, nous nous sommes assuré de la possession d'un exemplaire par chaque élève. Après avoir donné les consignes de discipline, de silence et d'interdiction de tricherie, nous avons lu les questions aux élèves avant de les inviter à se mettre au travail en précisant le timing de passation de l'épreuve. Chaque classe subissait les épreuves suivant le programme tracé avec l'enseignant et la direction de l'école. Au fur et à mesure qu'ils finissaient de répondre aux questions, les élèves nous remettaient leurs copies. Nous leur avons ensuite demandé d'attendre les autres en dehors de la classe. Au bout du temps imparti, les élèves ont été invités à arrêter le travail et de nous rendre leurs feuilles. Dans chaque classe où nous sommes passé, nous avons veillé à ce que les copies ne sortent pas. Quant aux écoles où nous avons procédé aux mêmes épreuves dans deux classes différentes, les épreuves se sont déroulées au même moment. Chaque enseignant se tenait dans la salle de sa classe le jour de la passation des épreuves, mais n'avait aucun autre rôle à jouer si ce n'est celui de nous observer travailler avec ses élèves tout en les invitant à suivre les ordres donnés et les instructions communiquées.

3.2.2 Correction des épreuves

Nous avons effectué l'ensemble des corrections en suivant la grille mise en place (voir tableau annexe n° 3). Le point attribué à chaque aspect de nos items reflète l'ampleur du travail à effectuer par les élèves ainsi que la réflexion à mener pour trouver la réponse finale. Chaque épreuve a été cotée sur vingt points correspondant à ceux des évaluations des enseignants. Nous n'avons retenu que les copies des élèves ayant passé les deux épreuves, mais ce choix n'a pas entraîné d'incidence majeure dans la mesure où la quasi-totalité des élèves a participé à ces évaluations comme nous l'indique les données contenues dans les deux tableaux suivants.

Les données reprises dans le tableau 10 indiquent que la quasi-totalité des élèves des petites classes ont pris part aux différentes épreuves. Ainsi, dans cinq classes sur les huit, tous les élèves ont subi les deux épreuves. Dans une seule classe, deux élèves n'ont pas passé la deuxième épreuve ; dans une autre, un écolier n'a pas subi la première épreuve. Dans une dernière classe, nous avons relevé un élève absent lors de la première évaluation et trois à la deuxième.

Tableau 10: *Fréquences des élèves ayant participé aux épreuves dans les petites classes*

Classes à faibles effectifs	Nombre total d'élèves	Nombre de participants à la première évaluation	Nombre de participants à la deuxième évaluation	Nombre d'élèves ayant participé aux deux épreuves
1.	30	30	30	30
2.	39	39	37	37
3.	34	34	34	34
4.	36	35	36	35
5.	38	37	35	34
6.	38	38	38	38
7.	32	32	32	32
8.	33	33	33	33

Nous pouvons lire à travers le tableau 11 que la présence des élèves est quasi complète dans toutes les classes à effectifs élevés, à l'exception des absences d'un à trois enfants dans les deux épreuves que nous avons administrées. En effet, tous les écoliers de quatre classes sur les huit ont été présents lors des deux épreuves. Dans les quatre autres classes où nous avons noté les absences, nous voyons par exemple dans la classe 9, trois absents à la première évaluation et quatre à la deuxième. Dans cette unité, nous avons compté cinq élèves n'ayant pas passé les deux épreuves. Dans les classes 10 et 12, les absents étaient identiques lors des deux épreuves. Dans chacune d'elles, un élève n'a pas passé la première épreuve contre deux autres pour la deuxième.

Tableau 11 : Fréquences des élèves ayant participé aux épreuves dans les classes à larges effectifs

Classes à larges effectifs	Nombre total d'élèves	Nombre de participants à la première évaluation	Nombre de participants à la deuxième évaluation	Nombre d'élèves ayant participé aux deux épreuves
9.	96	93	92	91
10.	95	94	93	92
11.	80	80	80	80
12.	96	95	94	93
13.	82	82	82	82
14.	93	92	92	92
15.	88	88	88	88
16.	85	85	85	85

Dans l'ensemble, les élèves des différentes classes ont participé massivement aux différentes épreuves, comme le souhaitaient les autorités des établissements scolaires où nous sommes passé afin de permettre aux élèves de se familiariser avec les évaluations externes. Il y allait donc de leur intérêt car, en sixième année du primaire, les écoliers subissent une épreuve nationale de fin de cycle leur donnant le droit d'obtenir un certificat d'études primaires et de prendre leur inscription dans le secondaire en cas de réussite. Après la correction du travail de chaque élève dans les deux épreuves, les notes obtenues aux deux épreuves ont été introduites dans la base des données. Ce sont donc les points des élèves ayant passé les deux épreuves qui constituent la base de nos analyses.

3.2.3 Cotations des enseignants

Les cotations des enseignants proviennent des résultats délivrés à l'issue des évaluations sommatives pour chaque période. Pour ce faire, durant une période (session d'évaluation) donnée, l'enseignant procède à différentes évaluations sur diverses matières. C'est le cumul des points obtenus par chaque élève qui donne alors sa note globale pour la durée considérée. En ce qui nous concerne, nous avons relevé les points des élèves de la première et deuxième période dans les cahiers des cotations des enseignants. Nous disposons donc des points de chaque élève pour la première cotation et la deuxième cotation des enseignants uniquement pour le cours de géométrie.

3.2.4 Documents pédagogiques consultés

Dans chaque école retenue, nous avons travaillé avec les enseignants de sixième année primaire. Ceux-ci nous ont fourni selon notre demande et leur volonté quelques

documents pédagogiques : les fiches de préparation des matières et le cahier de cotation des élèves. Ces deux documents se sont révélés pour nous d'une grande utilité. En effet, au niveau de l'enseignement primaire de la République démocratique du Congo, les enseignants de ce cycle sont obligés de remplir chaque jour deux fiches détaillées de préparation sur les neuf cours à donner. Dans ces deux documents, ils doivent détailler chaque partie de la leçon en précisant ses propres actions ainsi que les activités des élèves.

Pour ce qui est de la fiche de cotation des élèves, il s'agit d'un cahier dans lequel l'enseignant transcrit les points des élèves à travers les différentes évaluations pendant l'année scolaire. Il est dès lors facile, en le consultant, d'y voir les résultats par période, mois, jour ainsi que les points obtenus par chaque élève.

3.2.5 Vidéos enregistrées durant les enseignements

Chaque enseignant retenu dans cette étude a été filmé trois fois pendant qu'il dispensait une leçon sur les formes géométriques. Mais bien avant l'enregistrement d'une séquence audiovisuelle, nous avons pris soin de filmer d'abord chaque classe dans n'importe quel cours de l'enseignant en vue de familiariser les élèves ainsi que leur instituteur à la présence des caméras. Dans le même temps, cette précaution nous a permis d'identifier et de repérer l'endroit où installer notre matériel de capture des images, pendant le déroulement des enregistrements.

Lors des enregistrements, nous avons placé deux caméras dans chaque classe : une devant la salle et tournée vers les élèves, une deuxième au fond de la classe, focalisée sur l'enseignant. Au départ, nous avons sélectionné vingt-deux enseignants mais, à la fin de l'enquête, il ne nous en resta que seize qui nous ont permis de procéder à l'enregistrement des trois leçons sur les formes-géométriques. Chaque enseignant était convié à enseigner normalement, comme il en a l'habitude. Finalement, nous nous sommes retrouvé avec quarante-huit vidéos variant de vingt-neuf minutes trente-deux secondes pour la plus courte à trente-huit minutes pour la plus longue sachant que les leçons se donnent en principe pendant trente minutes au niveau de l'enseignement primaire en République démocratique du Congo.

3.2.6 Codage des vidéos

L'outil utilisé pour le codage de nos vidéos est le logiciel appelé « The Observer® XT ». Noldus (1991), Edyburn (2008), Jansen et al. (2003), cités par Bocquillon (2020, p. 292), renseignent que « *ce logiciel a été créé à des fins de recherche comportementale en psychologie, éthologie, management, etc... Il s'agit d'un logiciel qui permet la collecte, la*

gestion, l'analyse et la présentation de données d'observation et qui a été utilisé dans beaucoup de recherches publiées. L'interface de codage comporte trois fenêtres, à savoir la vidéo, la grille d'observation et le relevé des observations synchronisées à la vidéo ». Ce logiciel est connu pour sa capacité à suivre minutieusement les comportements à l'étude. Dans ce sens, il peut bien être utilisé dans le cadre d'observation des pratiques dans les classes.

The Observer® XT renferme une diversité de fonctionnalités dont il faut s'assurer la maîtrise avant son utilisation. Par exemple, l'ouverture du projet de codage, la localisation du bouton d'enregistrement, etc. La fenêtre de travail de ce logiciel renferme essentiellement trois espaces dédiés successivement à la spécification des différentes caractéristiques du projet, à la création d'une grille d'observation, à l'obligation de précision concernant soit la visualisation de l'ensemble des vidéos, soit une partie seulement et, enfin, à l'option portant sur la création de variables indépendantes.

En outre, pour réaliser la grille d'observations, il faut spécifier le sujet qui en est l'objet. Dans notre cas, nous avons défini comme sujets l'enseignant et l'élève/les élèves. Dès lors, les comportements ou les groupes de comportements à observer peuvent correspondre soit à l'enseignant seul, soit à un seul élève par rapport aux autres.

Trois groupes de comportements peuvent être utilisés pour ce logiciel :

- Les catégories des comportements mutuellement exclusives (les comportements ne peuvent pas se chevaucher. Par exemple, pendant le cadrage de la leçon, l'enseignant ne peut pas au même moment formuler les objectifs et présenter la leçon) et exhaustives (tout comportement peut être classé dans une des catégories) ;
- Les catégories du type point : les comportements ici peuvent se chevaucher. On pointe un comportement lorsqu'il apparaît sans s'intéresser à sa durée ;
- Les catégories start-stop dont les comportements peuvent se chevaucher. On s'intéresse ici à leur durée. Par exemple, l'enseignant peut expliquer sa matière en se déplaçant.

Après le franchissement de cette étape, le stade suivant consiste à réaliser des observations à partir de la grille de codage. Pour ce faire, il faut nommer chaque observation et choisir la vidéo à l'endroit où elle a été stockée sur l'ordinateur. On voit alors apparaître la séquence et la grille d'observations. Sur la vidéo, on peut naviguer en exécutant diverses opérations : pause, retour sur un épisode, défilement rapide, etc. Tandis qu'une ligne du temps se crée au fur et à mesure que la vidéo progresse en suivant l'évolution du codage. Par ligne du temps, il faut entendre un procédé de synchronisation des comportements du codage d'une vidéo. Il existe encore d'autres fonctionnalités utiles

dans ce logiciel comme, par exemples, l’effacement d’un comportement, ou la correction des erreurs de codage, etc.

Le travail de codage étant terminé, on peut alors procéder aux analyses : visualiser l’ensemble des comportements sur la ligne du temps qui est synchronisée à chaque vidéo ; obtenir une représentation graphique simple des différents comportements, ressortir les tableaux des fréquences ou des pourcentages, obtenir la durée de certains comportements, etc. Une fois les résultats mis en forme selon les objectifs poursuivis, on peut exporter les données sur d’autres logiciels comme Excel ou SPSS que nous avons utilisés pour des analyses statistiques plus poussées.

4. Base des données

Cette section présente les sources et la constitution de la base des données ainsi que les qualités et le traitement de celles-ci.

4.1 Sources et constitution de la base des données

Nos données proviennent des résultats fournis par les différentes évaluations des enseignants, des résultats des élèves aux épreuves que nous avons enregistrées ainsi que des vidéos enregistrées lors des enseignements des cours sur les formes géométriques.

Pour chaque élève, nous avons disposé de sa copie de la première épreuve ainsi que celle de la seconde. Les feuilles des deux épreuves pour chaque élève ont été mises ensemble et agrafées. Ce qui nous a permis de ne garder que celles des élèves ayant subi les deux épreuves. Chaque copie d’élève portait les résultats de chaque item de l’épreuve subie ainsi que la cote finale par épreuve. Nous avons utilisé un stylographe rouge pour la correction et vert pour marquer sur chaque première copie les différentes épreuves et le code que nous avons attribué à chaque élève. De la sorte, nous avons pu nous y référer et la consulter à tout moment en cas d’erreurs ou de vérification. Sur la dernière feuille de la deuxième épreuve, nous avons toujours écrit en vert les points des élèves dans les deux évaluations des enseignants.

La saisie des données d’un élève commençait par son code suivi des variables d’identification. En ce qui concerne les points de chacune de nos épreuves, il nous a fallu d’abord les saisir item après item en indiquant les réponses de l’élève, la note se rapportant à son échec ou à sa réussite à l’item, avant de donner sa note par item et pour l’ensemble de l’épreuve. Cela nous a permis de refléter le travail fait par chaque élève. Pour un écolier donné, nous avons ainsi pu connaître son nom, son âge, sa classe, son

école, ses notes dans chaque item, la note finale dans chaque épreuve et les points issus des deux évaluations des enseignants. Tout ceci a constitué une base des données pour les élèves, avec la possibilité de les visualiser par classe, groupe/classe, ensemble, etc.

Grâce à la base des données, il nous a été possible de connaître les bonnes et les mauvaises réponses de chaque élève. Toutes ces informations ont été d'abord saisies sur Epidata¹⁴ avant d'être transférées sur SPSS.

Quant aux vidéos, codées dans le logiciel The Observer® XT, elles nous ont fourni les différentes catégories des pratiques enseignantes ; lesquelles furent ensuite transformées numériquement afin d'être intégrées ensuite dans le logiciel SPSS. Les enseignants ayant été filmés trois fois alors qu'ils dispensaient une leçon sur les formes géométriques, nous avons le loisir de nous référer aux fréquences d'apparition de chaque comportement pour caractériser leurs pratiques.

Les deux fichiers comportant les données des élèves et des enseignants ont été enfin fusionnés pour constituer une base des données pouvant servir aux différentes analyses.

4.2 Qualité de la base des données

Comme on peut s'en rendre compte, nous disposons d'une base de données qui permet de recueillir un grand nombre d'informations pertinentes, en particulier la possibilité d'y voir les résultats individuels des élèves, ainsi que l'opportunité technique nous permet de les regrouper par classe ou par groupe de classes afin de les analyser.

De la même façon, nous pouvons aussi saisir les pratiques effectives des enseignants par chaque comportement retenu et les placer par enseignant ou groupes d'enseignants.

Disposant des résultats des élèves ainsi que des pratiques des enseignants, plusieurs combinaisons peuvent être réalisées pour différentes analyses selon les objectifs que l'on pourra se fixer. C'est donc une base des données très riche en informations.

4.3 Traitement des données

Il est utile de rappeler, une fois de plus, que nous nous intéressons au rendement des élèves ainsi qu'aux pratiques des enseignants dans les salles des classes.

À la lumière de nos analyses relatives au rendement des enfants admis en sixième primaire, nous pouvons facilement voir comment leurs résultats se présentent par classe et par groupe de classes. Le traitement statistique consistait à dégager les statistiques

¹⁴ Un logiciel semblable à l'Excel qui présente comme avantage de préciser les valeurs acceptables qui doivent être saisies dans chaque case. Ainsi, on limite le nombre d'erreurs lorsqu'on est en face d'une grande masse de données.

descriptives. A ce stade, le recours à ce procédé nous a permis de résumer les informations en certaines valeurs synthétiques dans le but de dégager entre autres la tendance centrale, la dispersion autour des mesures de tendance centrale et la position. En ce qui concerne les données sur les prestations des élèves, nous avons ciblé les indicateurs synthétiques suivants : la moyenne comme mesure de tendance centrale ; l'écart-type (ou la variance) et le coefficient de variation comme mesures de dispersion.

Pour ce qui est des pratiques des enseignants en classe, nous les avons saisies en nous référant à notre grille d'observations présentée au deuxième chapitre. En effet, nous sommes parti de cette grille pour déterminer les durées et les fréquences d'apparition de différents comportements retenus pour voir comment ils se manifestent auprès des enseignants. Ce qui nous a permis de les saisir par classe et par groupe de classes en nous référant aux moyennes, aux écarts types et à certains tests statistiques de comparaison des fréquences. Concrètement, le traitement statistique procédait par un tableau de fréquences qui synthétisait l'ensemble des données dans le but de fournir une information pertinente et bien élaborée. En outre, nous avons recouru à la technique du pourcentage pour rendre les données comparables quelque soit le contexte de l'étude. Le calcul du pourcentage a permis d'avoir des résultats standard et comparables.

Considérant le nombre de vidéos et leur longueur, nous avons choisi de ne considérer que les dix premières (ouverture de la leçon et une partie de la phase de développement) et les dix dernières minutes (une partie de la phase de développement de la leçon et sa clôture) de chaque vidéo. Ainsi, nous observons les pratiques des enseignants durant vingt minutes. Nos futures recherches s'intéresseront à l'intégralité des vidéos.

Enfin, nous avons mobilisé un modèle d'analyse multivariée pour déterminer l'influence des facteurs qui expliquent le rendement ainsi que les gains d'apprentissages des élèves. L'un des succès de ce modèle est en partie dû à sa capacité d'interprétabilité (Rakotomalala, 2012 ; Phongi, 2015). En effet, les coefficients ou les petites valeurs qu'on obtient s'interprètent comme des rapports de côtes. Ils indiquent l'influence ou la capacité des variables indépendantes (pratiques enseignantes ou taille des classes) à pouvoir expliquer la variable dépendante (rendement ou gains d'apprentissages des élèves). Pour mener cette analyse explicative, il y a lieu de recourir à la régression logistique pour mettre en évidence l'influence exercée par les variables d'intérêt retenues en contrôlant d'autres variables pouvant avoir une incidence quelconque dans l'explication du phénomène. L'approche multivariée permet de dépasser l'analyse exploratoire qui ne prend en compte que l'influence de chaque variable isolément (Rakotomalala, 2012 ; Phongi, 2015).

Les différentes variables que nous avons repérées dans la littérature (voir grille d'observation au chapitre deux), ont été introduites dans le modèle multidimensionnel pour examiner leur capacité à pouvoir expliquer le rendement des élèves ainsi qu'une partie des progrès réalisés entre pré et post-tests.

5. Schéma théorique de la recherche

A travers le schéma ci-dessous (figure 4), les trois variables de l'étude que sont les effectifs des classes, les pratiques des enseignants ainsi que le rendement des élèves, entretiennent des relations entre elles. Nous les avons déterminées en passant par l'observation des pratiques (voir résultats au sixième chapitre) ; par les résultats des élèves (voir résultats au cinquième chapitre) et par la combinaison de ces trois variables (résultats du septième chapitre).

Comme il a déjà été expliqué, les pratiques des enseignants ont été capturées grâce à l'enregistrement des séquences d'enseignement lors de trois leçons portant sur les formes géométriques qui furent ensuite analysées minutieusement à travers le logiciel « The Observer® XT ». Il importait enfin de retenir les pratiques enseignantes ayant prouvé leur efficacité par des recherches (car ayant entraîné un bénéfice d'apprentissage par un grand nombre d'élèves) et de tenir compte de réalités du terrain, pour voir comment ces pratiques se manifestaient auprès des enseignants de façon générale et dans les différents groupes de classes de façon particulière.

Le rendement des élèves a été apprécié sur base des résultats des cotations des enseignants ainsi que ceux des deux épreuves administrées aux élèves par nos soins.

Comme nous l'avions montré dans le septième chapitre, les pratiques enseignantes exercent une influence sur le rendement ainsi que pour les gains d'apprentissages des élèves. En effet, comme nous l'avions montré au travers du chapitre six, en principe l'enseignant se trouvant dans une petite classe sera plus à l'aise par rapport à son collègue de la classe surpeuplée. Si au nombre d'élèves s'ajoute les pratiques efficaces, l'enseignant accroît probablement la possibilité de ses élèves de pouvoir maîtriser les matières et réaliser un bon rendement. Les recherches (Talbot, 2012 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 2000, 2007 ; Cusset, 2011) ont effectivement démontré que les pratiques enseignantes efficaces conduisent à la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

A travers le deuxième chapitre nous avons montré que les pratiques enseignantes dépendent de nombreuses variables intra-inter-enseignant comme la formation, la qualification, les conditions de travail, la motivation, etc. (Blatchford et al., 2017 ;

Hyunkuk et al., 2012). Quant au rendement des écoliers, il est conditionné par des variables intra- et inter-élèves telles que le degré de motivation, l'intérêt accordé à la matière, le niveau d'intelligence, etc. (Legendre, 2005 ; Potvin et Rousseau, 1993 ; Brophy et Evertson, 1981).

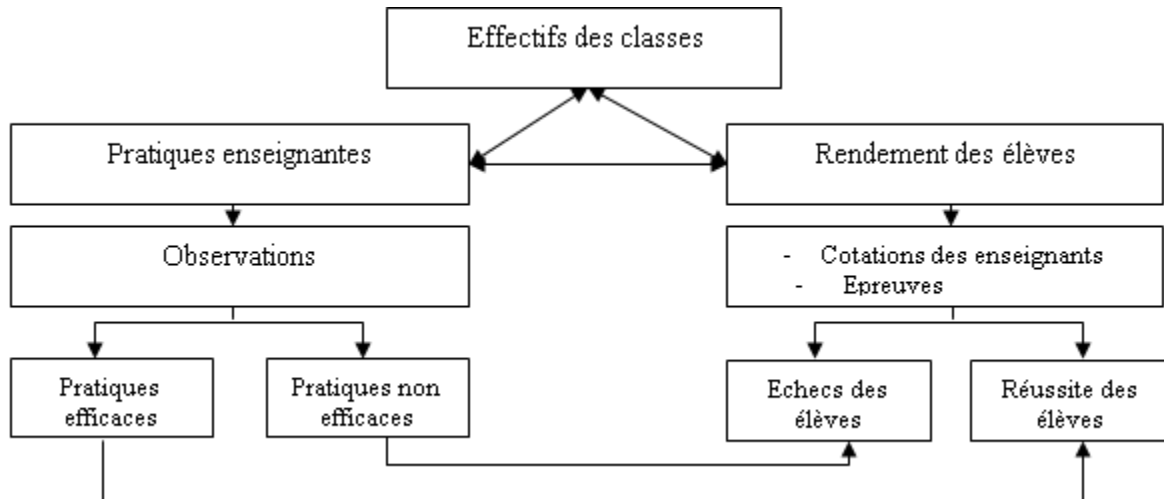


Figure 4 : Schéma théorique de la recherche

6. Difficultés rencontrées et solutions apportées

Nous avons été confronté à quelques entraves en rapport à cette étude, qu'il convient de passer en revue.

Le premier de ces défis s'est présenté lors de la détermination de la matière sur laquelle devaient porter nos épreuves ainsi que pendant l'élaboration de celles-ci. Il nous a fallu nous référer d'abord aux matières censées être données, en suivant la répartition de celles-ci, pendant une période donnée sur les formes géométriques, rassembler ensuite les questions des enseignants belges, français, congolais et les nôtres, pour constituer nos épreuves. En outre, les différents styles de formulation des questions par les uns et les autres ont été légèrement modifiés en vue d'une bonne compréhension du questionnaire par les élèves congolais. Sur le terrain, les enseignants ont apprécié l'originalité de cette présentation des questions tant elles étaient claires. Ils ont d'ailleurs été les premiers à demander à leurs élèves de fournir un plus gros effort de réflexion. Au demeurant, la plupart de ces professionnels ont souhaité garder les exemplaires de chaque épreuve. Nous avons, de bon cœur, accepté de les leur céder après les avoir administrées dans toutes les classes retenues dans notre échantillon.

Une autre difficulté, et non des moindres, s'est présentée à nous lors de la constitution de notre échantillon quand il s'est agi de le garder jusqu'au bout pendant notre présence

sur le terrain. Malgré la bonne volonté des autorités des écoles de nous accepter au sein de leurs établissements, il nous a fallu composer avec d'autres contraintes. L'une de ces contingences est apparue à l'occasion d'une pratique, courante en République démocratique du Congo, de renvoyer temporairement les élèves qui n'ont pas payé la totalité des frais de scolarité¹⁵. Il nous a alors fallu négocier avec les autorités des différentes écoles pour qu'elles acceptent de garder tous les élèves des classes que nous avons retenues pour la recherche, même ceux dont les parents n'avaient pas soldé le minerval. Vu l'importance accordée par ces mêmes autorités scolaires à notre travail, au point de souhaiter au passage être informées de ses résultats, la plupart de celles approchées par nous ont accepté volontiers de collaborer à l'enquête. Malgré tout, nous avons dû à tout moment nous assurer du nombre des élèves à chaque collecte des données.

Par ailleurs, les enseignants ayant constitué notre échantillon, n'avaient jamais été filmés pour raison de recherche pendant qu'ils prenaient. Il a donc fallu les persuader et les préparer, ainsi que la classe, afin que tout se déroule normalement. Quelques-uns de ces instituteurs ont même souhaité que nous puissions leur réserver une copie d'enregistrement de leurs enseignements afin qu'ils se voient en pleine action. Nous avons alors dû fournir de gros efforts pour répondre à leur demande. Un de ces enseignants a même exprimé le désir de suivre la vidéo ensemble avec nous pour pouvoir en discuter. Nous avons accepté sa requête, mais elle n'a pu être honorée qu'après avoir effectué tous les enregistrements.

Un autre obstacle a surgi avec la grille de codage des pratiques des enseignants qu'il nous a fallu élaborer. Nous avons en effet été obligé de parcourir d'abord toute la littérature en rapport avec les pratiques enseignantes efficaces ensuite, de nous référer à la grille du suivi des étudiants stagiaires de l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons et, enfin de considérer la réalité de l'enseignement congolais, pour constituer la grille finale retenue pour les observations des pratiques enseignantes. Il a fallu plusieurs essais avec le concours de quelques collègues du centre afin de parvenir à adopter la version finale de cette grille et procéder au codage des 48 vidéos dont la longueur variait entre vingt-neuf et trente-huit minutes, tout en nous référant aux différentes variables. Mais, dans le contexte de cette étude, nous avons tenu compte de dix premières et des dix dernières minutes de chaque leçon pour nos analyses comme nous l'avons indiqué.

¹⁵ Les frais scolaires fixés par l'Etat ou les écoles privées sont payés entièrement ou par tranche. Lorsqu'ils sont liquidés à tempérament, une date est fixée à laquelle les parents des élèves doivent s'exécuter au risque de voir leurs enfants être renvoyés jusqu'à ce qu'ils soient en ordre de paiement.

Enfin, la dernière difficulté s'est présentée lors de la constitution de la base des données. Face à 976 élèves, ayant passé deux épreuves contenues sur deux feuilles de papiers en recto-verso, il est facile d'imaginer le volume de travail que cela a comporté. En partant de la correction de la paire des papiers identiques par élève, jusqu'à la saisie ; sans oublier la prise en compte des points des deux évaluations effectuées par les enseignants. Il convient en outre d'ajouter la tâche d'encodage des 48 vidéos.

CHAPITRE 5 : EFFECTIFS DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES

CHAPITRE 5 : EFFECTIFS DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES

Ce cinquième chapitre de notre travail est consacré à la comparaison du rendement des élèves en tenant compte des effectifs de leur classe. Il est important de rappeler ici que les écoliers sont répartis aussi bien dans des petites unités scolaires que dans des classes regroupant un grand nombre d'enfants. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous cherchons à saisir les performances des élèves en essayant de répondre successivement aux questions suivantes : comment se présentent globalement les résultats des élèves ? Comment les points obtenus sont-ils ventilés au regard des différents groupes de classes selon leurs effectifs ? Les réponses à ces deux questions nous conduiront à trouver et à déterminer l'existence ou non, de différences significatives entre les résultats des deux groupes de classes aux effectifs différents, d'un côté les classes à densité faible et, de l'autre, les unités comptant un nombre élevé d'écoliers.

Partant du constat de la baisse généralisée du niveau des élèves en République démocratique du Congo lorsque nous nous référons aux conclusions fournies par les auteurs d'enquêtes nationales (Ministère-EPSP, 2011 ; Mokonzi, 2009 ; Mukendi, 2008), notre hypothèse peut se formuler en ces termes : globalement les résultats sont marqués du sceau du faible rendement des élèves. Néanmoins, et malgré leur faible réussite, les élèves issus des classes moins peuplées présenteraient de meilleures notes comparativement à leurs condisciples des salles surpeuplées. Au niveau de l'examen d'Etat, l'accent est rarement mis sur la taille de la classe. Toujours est-il que la plupart des classes terminales ont une taille réduite et conforme à la réglementation en matière d'effectifs de classes. Nous n'avons pas mis la main sur une étude ayant bordé l'incidence de la taille des classes sur les notes obtenues par les élèves finalistes.

Dans le chapitre dédié à la méthodologie du travail, nous avons précisé que les élèves avaient été soumis à deux épreuves élaborées par nos soins. Nous avons aussi pris en compte les résultats de deux évaluations des enseignants. Nos analyses vont donc porter sur les scores, en termes de points sur une note maximale de 20, obtenus par les élèves lors de chacune de ces séries d'évaluations.

1. Analyse globale des résultats des élèves

Nous nous trouvons en face de quatre évaluations dont les deux premières sont l'œuvre des enseignants tandis que les deux dernières épreuves sont celles que nous avons personnellement administrées aux élèves enquêtés dans le cadre de cette étude. Avant de

passer à l'analyse proprement dite des résultats, il est souhaitable de présenter d'abord les points obtenus par les élèves ainsi que la corrélation entre les différentes évaluations.

1.1 Points individuels des élèves lors des différentes évaluations

La figure 5 présente les points individuels obtenus par les élèves aux différentes évaluations. Nous présentons pour chaque cotation les pourcentages des écoliers par différentes tranches des points que nous avons créés. Les évaluations sont notées sur 20 points et nous avons réparti les élèves dans les cinq intervalles de classe créés à cette fin.

Nous voyons que les points obtenus par la plupart des élèves aux différentes évaluations se situent entre 9 et 12 sur 20 points. En effet, dans les premières et deuxièmes évaluations des enseignants, nous trouvons respectivement 55% et 44 % des élèves dans cet intervalle. Dans nos épreuves, les élèves sont à 21% (première épreuve) et 43% (deuxième épreuve) dans le même intervalle.

Les scores des élèves compris entre 13 et 16 sur 20 points sont répartis de façon suivante : 25% pour la première évaluation des enseignants, 47% pour leur deuxième évaluation, 16% à notre première épreuve et 26% à notre deuxième épreuve. Au-delà de 17 points sur 20, les cotes enregistrées proviennent majoritairement des évaluations des enseignants comme nous le montre la figure 5 ci-dessous.

Les écoliers ayant affiché des cotes inférieures à 9/20 sont, quant eux, plus nombreux dans nos épreuves comparativement aux évaluations des enseignants. Ainsi, nous voyons par exemple que les écoliers se situant dans la fourchette de 5 à 8 points sur 20 représentent 25 % de notre deuxième évaluation contre 15 % à la première évaluation et 4% à la seconde évaluation des enseignants. En deçà de 5 points sur 20, on ne trouve que les cotes issues de nos épreuves. Ces résultats montrent qu'un nombre significatif d'élèves a échoué à nos épreuves comparativement aux évaluations des enseignants.

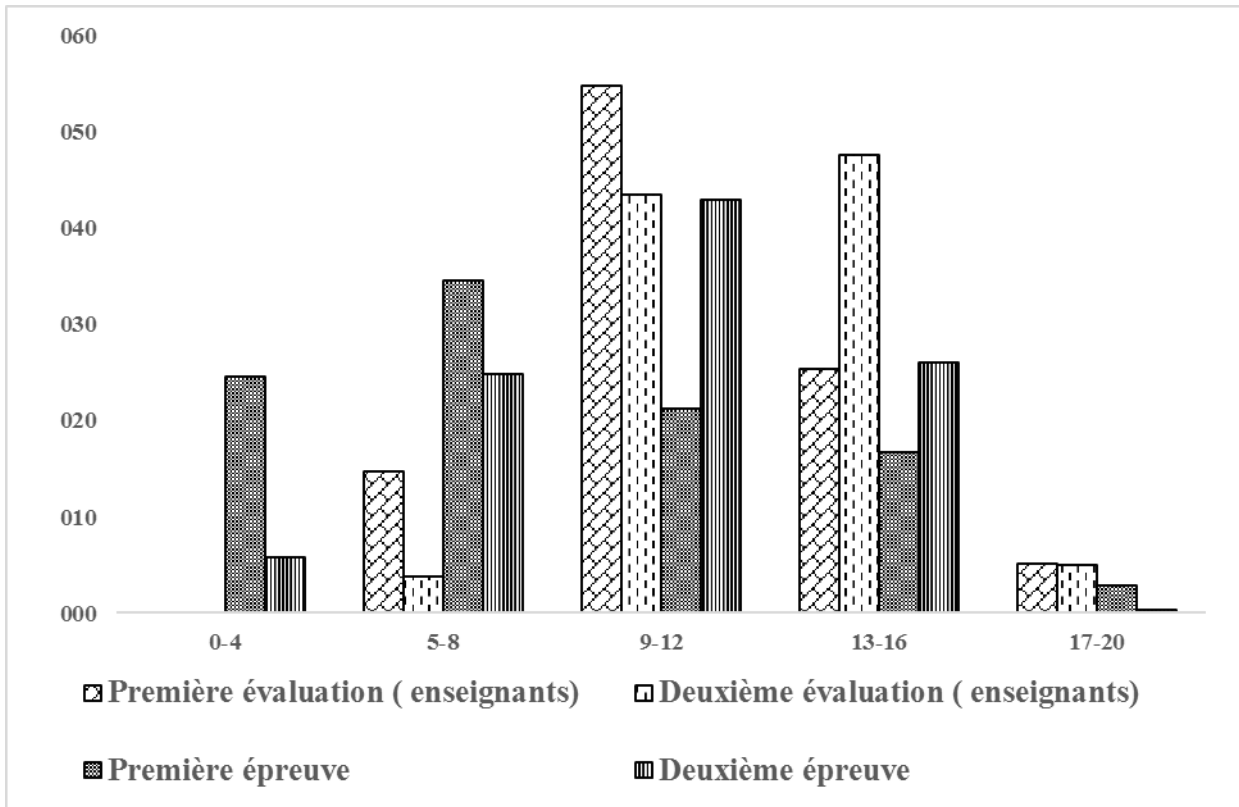


Figure 5 : Points individuels des élèves aux différentes évaluations

1.2 Coefficients de corrélation entre les résultats des évaluations

Le tableau 12 reprend les coefficients de corrélation calculés entre les cotes issues de différentes évaluations.

Les coefficients de corrélation calculés : entre la première cotation des enseignants et notre première épreuve (0,85**); entre la première cotation des enseignants et notre deuxième épreuve (0,63**); ainsi que ceux calculés entre la deuxième évaluation des enseignants et notre première épreuve (0,56**); entre la deuxième évaluation des enseignants et notre deuxième épreuve (0,76**), sont tous significatifs à 5%. Ils nous indiquent l'existence d'un lien entre les séries des résultats de nos évaluations et les cotations des enseignants. Par conséquent, la confirmation de l'existence de corrélation nous permet de procéder à l'estimation d'une fonction pouvant permettre de prédire les résultats aux épreuves à partir des évaluations faites par les enseignants. Avant l'analyse de la prédiction, nous passerons à la présentation détaillée des résultats.

Tableau 12 : Corrélation entre les points aux épreuves et les cotations des enseignants

Épreuves ou cotations des enseignants	Corrélations r de Bravais-Pearson (r)
Première épreuve et première évaluation des enseignants	0,848**
Deuxième épreuve et deuxième évaluation des enseignants	0,760**
Deuxième épreuve et première évaluation des enseignants	0,627**
Première épreuve et deuxième évaluation des enseignants	0,564**
Première et deuxième épreuves (chercheur)	0,705**
Première et deuxième évaluation des enseignants	0,615**
Total des points aux épreuves et cotations des enseignants	0,847**

A travers le tableau ci-dessus, il est proposé le coefficient de corrélation calculé entre chaque fois deux distributions représentant les variables portant sur des évaluations. En effet, le coefficient de corrélation est l'un des moyens techniques permettant d'évaluer la relation entre deux variables quantitatives. Nous pouvons relever qu'entre la première évaluation des enseignants et la première épreuve, il y a une corrélation positive élevée de l'ordre de 0,85. Il en est de même de la deuxième évaluation et de la deuxième épreuve avec un coefficient de 0,76.

Nous avons aussi croisé la première évaluation avec la deuxième épreuve et vice-versa mais le plus intéressant est de voir si les enfants se sont améliorés au cours des deux évaluations des enseignants, c'est-à-dire en partant de la première évaluation vers la deuxième évaluation des instituteurs. On constate que les résultats des deux distributions vont dans le même sens et le coefficient de corrélation est positif de l'ordre de 0,62. De même, les résultats de la première et la deuxième épreuve sont encore plus reliés entre eux que ceux des évaluations des enseignants. On a enregistré un coefficient de l'ordre de 0,71. Nous pouvons donc admettre que le gain est plus considérable à travers les deux épreuves par comparaison aux deux évaluations des enseignants. On peut donc dire que les leçons organisées dans le cadre de l'expérience didactique n'ont pas permis d'enfoncer les élèves faibles. Au contraire, la progression et la configuration de la classe restent pratiquement inchangées dans l'ensemble : les élèves forts se maintiennent et les faibles ont aussi gardé leur place d'une manière générale.

En mettant ensemble les résultats enregistrés aux évaluations des enseignants et ceux obtenus à nos épreuves, nous avons un coefficient de corrélation très élevé de l'ordre de 0,85. Ceci sous-entend que cette relation forte ainsi que celles enregistrées entre les autres distributions des résultats à nos épreuves et aux évaluations des enseignants peuvent aider à établir des équations permettant de prédire les résultats aux épreuves à partir des scores

obtenus lors des évaluations des enseignants. Une telle équation de la droite est basée sur l'existence d'une relation linéaire entre les variables en présence : cette condition est pleinement remplie à travers les coefficients de corrélation calculés entre chaque paire de variables. Dans les pages qui suivront, nous reviendrons sur le modèle de régression linéaire entre les résultats aux évaluations des enseignants et ceux obtenus à nos épreuves en vue de prédire la réussite à partir des évaluations des enseignants.

1.3 Résultats des élèves par classe et par groupes de classes

Dans cette partie du travail, nous présentons les résultats des élèves par classe, avant d'ajouter les commentaires déduits de leur analyse. Pour ce faire, nous allons nous référer aux moyennes, aux écarts-types ainsi qu'aux gains.

1.3.1 Présentation des résultats des élèves par classe

L'examen du tableau 13 nous révèle que dans les deux cotations des enseignants, la quasi-totalité des classes possèdent des notes moyennes qui dépassent largement 10 points sur 20. Ainsi, nous avons par exemple des résultats moyens qui s'établissent entre 14/20 et 17/20 à travers les cotations des enseignants. Quant aux plus faibles moyennes dans les deux cotations des instituteurs, elles sont respectivement de 9,1 et de 9,8. Pour ce qui est des écarts-types des points, ils varient entre 1,5 et 2,8 dans la première cotation et de 1,5 et 2,5 dans la deuxième évaluation des enseignants comme nous indique le tableau 13 ci-dessous.

Lorsque nous nous référons aux résultats de nos deux épreuves, nous constatons que 5 et 11 classes sur les 16 ont obtenu une note moyenne supérieure à 10 sur 20 points respectivement à la première et la deuxième épreuve. Quant aux résultats moyens les plus élevés, ils s'établissent à 15,8 dans la première épreuve et 14,7 dans la deuxième. Les moyennes les plus faibles sont respectivement de 2,3 et 5,8 sur 20 points dans les deux épreuves. Pour le reste, il faut souligner l'ampleur remarquable des écarts entre les différentes classes, au point de varier dans une fourchette allant de 1,8 à 4,2 dans la première épreuve et de 1,3 à 3,2 à la deuxième. Ce qui traduit une grande dispersion des points obtenus par les élèves dans ces épreuves.

Au regard de ce tableau, les moyennes dans les quatre évaluations varient entre 2,3 et 15,8. Ces chiffres traduisent entre autres choses le faible niveau des élèves. Dans ce niveau faible des élèves, nous retrouvons tout de même quelques cas extrêmes qui tirent vers le bas ou font baisser les moyennes des points. Retenons que c'est dans notre première épreuve que la moyenne se révèle être la plus faible comparativement aux autres évaluations. Et, lorsque nous analysons les écarts-types, ils sont importants dans toutes les

évaluations (de 1,5 à 4,2) et, c'est toujours dans notre épreuve qu'il est le plus large. L'importance de ces écarts-types renvoie à une grande hétérogénéité non seulement entre les élèves, mais aussi entre les classes. De fait, au départ, les élèves n'expérimentent et ne vivent pas toujours la même situation en classe. En outre, leur capacité de maîtrise de la leçon est, à première vue et logiquement, censée influencer leur rendement. Dès lors, chaque classe, en vertu de sa composition spécifique et du facteur-maître, peut entraîner et induire des différences remarquables entre les élèves. La suite du travail nous fournira d'autres éléments de compréhension.

En attendant, nous retenons de façon générale que les moyennes des classes dans les différentes évaluations ne sont pas très élevées, traduisant du coup le mauvais rendement des élèves même si nous ne sommes pas encore au niveau des analyses plus approfondies et plus fines de ces résultats. Quant aux écarts-types, ils indiquent assurément, lorsqu'ils sont importants ; ils témoignent de l'hétérogénéité distributions des étant donné la disparité entre les classes. Il nous faut signaler également que ce sont les classes ayant affiché des notes supérieures à la moyenne dans notre épreuve qui, dans le même temps, enregistrent des moyennes élevées dans les cotations des enseignants.

Pour ce qui est du gain brut entre les résultats de la première épreuve et de la deuxième épreuve, il apparaît que 14 classes sur les 16 présentent des gains positifs. Ceci témoigne qu'un grand nombre de classes a bénéficié des apprentissages. En termes de gains relatifs, nous trouvons des classes chez lesquelles ils atteignent 20 à 29 % et d'autres un peu moins, soit autour de 7%¹⁶.

Au vu des données contenues dans le tableau 13, les gains bruts semblent plus importants dans les classes bondées (n°9 à 16) par rapport aux classes moins peuplées. Ceci se comprend dans la mesure où la plupart des petites classes ont déjà des moyennes des points très élevées à travers les différentes évaluations (voir tableau 14). Il leur est plus difficile, par conséquent, de passer à un niveau plus élevé par rapport aux grandes classes. Ainsi, Gerard (2003, p.12) estime « *qu'il est bien plus facile dans l'apprentissage de passer de 55/100 à 65/100 que de 85/100 à 95/100* ».

¹⁶ « Le gain brut correspond à ce qui a été effectivement gagné par l'apprentissage de l'élève. Il se calcule simplement par la différence entre le score après et le score avant l'apprentissage. Le gain relatif quant à lui est le rapport de ce que l'élève a gagné à la lumière de ce qu'il aurait pu gagner au maximum. Il se calcule par la formule suivante : $(\text{Score après} - \text{score avant}) / (\text{Score maximum} - \text{Score après}) * 100$. Généralement, on peut considérer qu'il y a un effet positif d'apprentissage lorsque ce gain est supérieur à 30%. Toutefois, il faut analyser les chiffres avec prudence et circonscription, et en fonction du contexte » (D'Hainaut, 1975, pp.158-159).

Tableau 13 : Moyennes, écarts-types et gains entre les résultats des évaluations par classe

Classes	Cotations 1 Enseignants		Cotations 2 Enseignants		Épreuve 1		Épreuve 2		Gains bruts	Gains Relatifs (première épreuve-deuxième épreuve)
	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types		
1.	17	1,7	15,8	1,6	15,8	1,8	14,7	1,3	-1,1	-0,26
2.	13,7	2,2	13,7	2,4	11,9	2,8	12,5	2,2	0,6	0,07
3.	13,1	2,3	12,9	1,9	11	3,4	11,6	3	0,6	0,07
4.	11,8	2,2	12	1,7	9,3	2,4	10,1	2,7	0,8	0,07
5.	10,4	1,5	12,3	1,7	2,3	1,8	5,8	2	3,5	0,20
6.	9,1	1,5	9,8	1,5	3,9	2,4	7,3	2	3,4	0,21
7.	15,6	1,6	15,6	1,5	14,4	1,9	14,2	1,3	-0,2	-0,04
8.	12,6	2,4	14,8	2,2	10	3	12,8	2,5	2,8	0,28
9.	11,3	2,2	13,4	2,3	8,3	3,5	11,5	2,5	3,2	0,27
10.	10,3	1,7	11,8	2,5	7,9	2,7	10	2,7	2,1	0,17
11.	11,4	2,4	12,7	1,9	8,7	3,6	10,8	3	2,1	0,19
12.	10,6	2	11,5	2	6,9	3,2	8,3	2,5	1,4	0,11
13.	11,4	2,8	12,8	2	8,3	4,2	10,6	3,1	2,3	0,20
14.	10	1,6	11,9	1,9	4,8	2,9	8,3	3,2	3,5	0,23
15.	10,1	1,8	11,9	2	6,1	2,9	10,1	2,3	4	0,29
16.	9,4	2,5	10,7	1,6	4,2	2,5	6,4	3	2,2	0,14

1.3.2 Présentation des résultats par groupe de classes

Après avoir observé globalement le rendement des élèves par classe, il est intéressant d'examiner séparément les résultats rendus par groupe de classes. Ainsi, nous présentons séparément les résultats de petites et de grandes classes.

En les soumettant à un examen plus approfondi, les données du tableau 14 indiquent qu'une seule classe à effectif faible n'a pas atteint la moyenne de 10 sur 20 dans les cotations des enseignants. Quant à la moyenne la plus élevée, elle se situe à 17 lors de la première cotation des enseignants ; et à 15,8 au terme de la deuxième cotation. Pour ce qui est des écarts-types, ils varient de 1,5 à 2,3 dans la première cotation et de 1,5 à 2,4 dans la deuxième évaluation. Tous ces résultats nous indiquent également une grande dispersion inter et intra classes.

Lorsque nous nous référons aux résultats des épreuves, nous voyons que les moyennes les plus élevées sont respectivement 15,8 (première épreuve) et 14,7 (deuxième épreuve) tandis que les plus faibles se situent respectivement à 2,3 (première épreuve) et 5,8 (deuxième épreuve). Dans la première épreuve, 3 classes enregistrent des notes moyennes inférieures à 10 contre 2 classes dans la deuxième épreuve. Variant entre 1,8 et 3,4 (première épreuve) ; 1,3 et 3 (deuxième épreuve), les écarts-types traduisent en même temps une grande disparité entre les petites classes. La suite du travail pourra nous en fournir les explications.

Nous pouvons encore noter sur ce tableau que les gains bruts entre la première épreuve et la deuxième sont positifs dans 6 classes sur les 8 tandis que les gains relatifs varient de 28 % à 4 %. Nous pouvons comprendre qu'en termes d'apprentissage, les élèves des classes moins peuplées réalisent dans l'ensemble un gain d'apprentissage.

Tableau 14 : Moyennes, écarts-types et gains d'apprentissages dans les petites classes

Classes	Effectifs	Cotations 1 Enseignants		Cotations 2 Enseignants		Épreuve 1		Épreuve 2		Gains bruts	Gains Relatifs
		Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types		
1.	38	17	1,7	15,8	1,6	15,8	1,8	14,7	1,3	-1,1	-0,26
2.	34	13,7	2,2	13,7	2,4	11,9	2,8	12,5	2,2	0,6	0,07
3.	35	13,1	2,3	12,9	1,9	11	3,4	11,6	3	0,6	0,07
4.	32	11,8	2,2	12	1,7	9,3	2,4	10,1	2,7	0,8	0,07
5.	33	10,4	1,5	12,3	1,7	2,3	1,8	5,8	2	3,5	0,20
6.	34	9,1	1,5	9,8	1,5	3,9	2,4	7,3	2	3,4	0,21
7.	37	15,6	1,6	15,6	1,5	14,4	1,9	14,2	1,3	-0,2	-0,04
8.	30	12,6	2,4	14,8	2,2	10	3	12,8	2,5	2,8	0,28

À présent, voyons ce que donnent les moyennes, les écarts-types et les gains d'apprentissage dans les classes à effectifs élevés.

La lecture du tableau 15 nous montre que dans nos épreuves, les moyennes les plus élevées dans les classes à larges effectifs sont respectivement 8,7 (première épreuve) et 11,5 (deuxième épreuve). Mais, à la lumière des évaluations des enseignants, elles se situent respectivement à 11,4 pour la première évaluation et à 13,4 pour la seconde cotation.

Dans notre première épreuve, toutes les classes à larges effectifs accusent des moyennes s'établissant en dessous de 10 sur 20. Dans la deuxième, il y a seulement trois classes qui restent dans cette position. Par contre, lors de deux évaluations des enseignants, une seule classe n'a pas franchi le seuil de 10 sur 20.

Au terme des évaluations faites sur le niveau des élèves, il apparaît clairement que les écarts-types sont importants dans nos épreuves : entre 2,5 et 4,2 (première épreuve) et entre 2,3 et 3,2 (deuxième épreuve) alors que, dans le même temps, les évaluations des enseignants donnent des résultats légèrement réduits (entre 1,62 et 2,75 pour la première cotation ; et 1,65 et 2,48 dans la deuxième).

Les gains bruts entre les résultats de la première épreuve et de la deuxième épreuve sont positifs dans chaque classe à large effectif alors que les gains relatifs varient de 29% à 11%. Nous pouvons ainsi admettre qu'en termes d'apprentissage, les élèves de grandes classes réalisent aussi un gain.

Tableau 15 : Moyennes, écarts-types et gains d'apprentissages dans les grandes classes

Classes	Effectifs	Cotations 1 Enseignants		Cotations 2 Enseignants		Épreuve 1		Épreuve 2		Gains bruts	Gains Relatifs
		Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types	Moyennes	Écarts-types		
9.	91	11,3	2,2	13,4	2,3	8,3	3,5	11,5	2,5	3,2	0,27
10.	92	10,3	1,7	11,8	2,5	7,9	2,7	10	2,7	2,1	0,17
11.	88	11,4	2,4	12,7	1,9	8,7	3,6	10,8	3	2,1	0,19
12.	93	10,6	2	11,5	2	6,9	3,2	8,3	2,5	1,4	0,11
13.	82	11,4	2,8	12,8	2	8,3	4,2	10,6	3,1	2,3	0,20
14.	85	10	1,6	11,9	1,9	4,8	2,9	8,3	3,2	3,5	0,23
15.	80	10,1	1,8	11,9	2	6,1	2,9	10,1	2,3	4	0,29
16.	82	9,4	2,5	10,7	1,6	4,2	2,5	6,4	3	2,2	0,14

2. Analyse différentielle des résultats obtenus par les élèves

Comment se présentent alors les moyennes et les écarts-types si nous catégorisons les points enregistrés en deux blocs de résultats, à savoir : le bloc des notes affichées par les classes à larges effectifs et l'ensemble des résultats enregistrés par les classes à faibles densités et ceci, en vue de procéder à leur comparaison ? La réponse à cette question est fort utile parce qu'elle nous permettra de comparer les moyennes et les écarts-types issus de ces deux groupes de classes. Mais avant cela, essayons de vérifier s'il est possible de

déterminer une fonction qui permet d'estimer les résultats aux épreuves à partir des évaluations réalisées par les enseignants. Nous tentons de modéliser la réussite aux épreuves à partir des prestations d'évaluation des enseignants.

2.1 Modèle linéaire de la réussite aux épreuves à partir des évaluations des enseignants

Il est possible de vérifier si les évaluations faites par les enseignants permettent de prédire la réussite aux épreuves organisées par nos soins. Il s'agit de voir s'il est possible de se fier aux évaluations des enseignants de différentes classes pour apprécier le niveau des apprenants. C'est donc l'occasion de prédire ce que peuvent obtenir les élèves dans ces différentes épreuves quand on connaît leurs prestations à la lumière des évaluations des enseignants. Pour ce faire, nous recourons à l'analyse de la régression simple. Nous faisons deux modèles de régression linéaire ; le premier modèle concerne la prédiction de la réussite à la première épreuve à partir de la première évaluation des enseignants et le deuxième modèle se réfère à la prédiction de la réussite à la deuxième épreuve à partir de la deuxième évaluation des enseignants. Le tableau 16 reprend les coefficients de régression obtenus après analyse.

Pour rappel, l'équation de la droite de régression se présente par la fonction : $Y = a + b \cdot X$. Dans cette équation, la constante **a** est l'ordonnée à l'origine, c'est-à-dire la valeur de Y lorsque X est nulle. La constante **a** est aussi le point d'intersection de la droite avec l'axe de Y. En revanche, la constante **b** est un coefficient qui indique de combien la variable Y augmente pour chaque unité d'augmentation de la variable X. Le coefficient **b** est la pente de la droite de régression ; il dépend du coefficient de corrélation r entre les deux variables en présence.

Lorsque nous calculons les coefficients de régression entre la première cotation des enseignants et notre première évaluation, nous voyons que le coefficient **a** = -7,56 et le coefficient **b** = 1,366. Cela veut dire que partant de la relation existant entre les résultats à la première évaluation des enseignants et les scores enregistrés à la première épreuve administrée par le chercheur, l'équation de la droite de régression est : $Y = -7,56 + 1,366 \cdot X$. Cela signifie que les résultats obtenus aux épreuves peuvent être prédite à partir des scores enregistrés lors de l'évaluation des enseignants. En guise d'illustration, un élève ayant affiché **17/20** à la première évaluation des enseignants pourrait obtenir une note variant autour de **15,662** lors de la première épreuve finale. L'interprétation de cette note prédite doit tenir compte de l'erreur-type d'estimation qui est de 2,22.

De même, entre notre deuxième épreuve et la deuxième évaluation des enseignants nous trouvons que le coefficient **a** = -3,375 et le coefficient **b** = 1,366. Cela veut dire que partant de la relation existant entre les résultats à la première évaluation des enseignants et les scores enregistrés à la première épreuve administrée par le chercheur, l'équation de la droite de régression est : $Y = -3,375 + 1,072 * X$. Cela signifie que les résultats obtenus à la deuxième épreuve peuvent être prédits à partir des scores enregistrés lors de la deuxième évaluation des enseignants. En guise d'illustration, un élève qui a obtenu **17/20** à la deuxième évaluation des enseignants pourrait obtenir une note variant autour de **14,849** lors de la deuxième épreuve finale. Toutefois, pour interpréter cette note prédite il faudra aussi tenir compte de l'erreur-type d'estimation qui est de 2,35.

Tableau 16 : Coefficients de régression de deux modèles linéaires

Modèles de régression	Coefficients de régression		Erreur-type d'estimation	R	R ² ajusté
	Constante a	Pente b			
Modèle 1 : 1 ^{ère} évaluation/ enseignants et 1 ^{ère} épreuve	-7,560	1,366	2,22	0,848	0,719
Modèle 2 : 2 ^{ème} évaluation/ enseignants et 2 ^{ème} épreuve	-3,375	1,072	2,35	0,760	0,576

Ces deux modèles linéaires permettent de prédire la réussite aux épreuves ponctuelles à partir des évaluations routinières réalisées par les enseignants des classes concernées. Nous voyons clairement que les coefficients de corrélation enregistrés sont très élevés, ce qui nous renseigne deux aspects. D'abord, cela met en évidence le fait que les résultats varient dans le même sens. Cela sous-entend que les évaluations faites par les enseignants et les épreuves ponctuelles permettent d'apprécier le niveau des élèves dans des ordres de grandeur très proches. Dès lors, on peut estimer que les comportements évalués dans les deux moments ont, indistinctement, fait l'objet du processus enseignement-apprentissage. C'est ainsi que les élèves réalisent des résultats proches dans les deux évaluations, d'où le niveau élevé des coefficients de corrélation obtenus. La deuxième évidence traduite par la force et le sens de la corrélation calculée entre ces distributions est le fait que la pente de ces deux estimations est supérieure à 1, ce qui indique qu'à chaque unité d'augmentation de la variable explicative X (résultats d'évaluation), on enregistre une augmentation de plus 1 au niveau de la variable dépendante Y (résultats d'épreuve ponctuelle). En d'autres termes, les deux épreuves varient dans les mêmes ordres de grandeur, on peut imaginer que les valeurs prédites seront proches de celles de la variable exogène.

2.2 Comparaison des résultats en fonction de la taille des classes

Dans cette partie, nous allons procéder à la comparaison des moyennes issues des différents groupes de classes lors des diverses évaluations auxquelles elles ont été soumises. Pour ce faire, nous appuyons les résultats comparatifs des moyennes ainsi obtenus par quelques tests statistiques.

L'objectif poursuivi est de répondre à la question de savoir dans quelle mesure les moyennes issues de différentes évaluations sont plus importantes pour valider la supériorité des classes à effectifs réduits par rapport à celles comportant un grand nombre d'élèves ? Autrement dit, entre les classes à effectifs élevés et les unités comportant un faible nombre d'enfants à enseigner, lesquelles présentent un bon rendement à l'issue de l'apprentissage à travers les différentes épreuves organisées à cet effet ? Mais, compte tenu des exigences de certains tests statistiques à utiliser, nous avons choisi de vérifier d'abord si la distribution des points suit la loi normale. Pour cela, nous avons réalisé des diagrammes (voir figure annexe 1) qui comparent la distribution des notes à la distribution théorique de la loi normale. Le constat fait est que les points sont alignés sur la distribution théorique de la loi normale. Dès lors, nous pouvons affirmer que la distribution des points obtenus à l'issue de différentes évaluations, obéit à la loi de la courbe normale. Ce constat effectué, nous sommes conforté dans notre démarche dans le sens de poursuivre nos analyses, grâce à l'application de quelques tests statistiques utiles pour la comparaison des moyennes.

Pour attester l'avance des classes à effectifs réduits sur les classes surpeuplées concernant les prestations d'apprentissage, il nous faut comparer les moyennes obtenues par les classes appartenant aux deux grandes catégories scindées en fonction de leurs effectifs. Pour ce faire, nous utilisons le test t de student. Nous allons présenter séparément les résultats du test pour chacune des évaluations concernées par cette étude. Dans les différents tableaux ci-dessous, nous reprenons les effectifs, les moyennes et les écarts-types ainsi que le test t de student qui découle de la comparaison des deux moyennes en présence. Nous débutons par les points obtenus à la première évaluation des enseignants.

Grâce aux données affichées dans le tableau 17, nous arrivons à la déduction selon laquelle les petites classes présentent une moyenne de 13,01 qui est une valeur numériquement supérieure à la moyenne obtenue par les grandes classes (valeur égale à 10,59) dans la première série des points obtenus à l'issue de l'évaluation des enseignants. Et, en appliquant le test t pour comparer la différence apparaissant entre ces deux moyennes, nous trouvons une valeur t égale à 11,685*** avec un degré de liberté de 974.

C'est ainsi que nous pouvons raisonnablement accepter une différence statistiquement significative entre ces moyennes. En d'autres termes, les élèves des petites classes obtiennent des scores supérieurs à ceux des écoliers des unités pléthoriques dans la première série des points d'évaluation des enseignants.

Qu'en est-il alors des écarts-types dans ces deux groupes de classes ? Ce tableau indique que dans la première série des cotations des enseignants, l'écart-type général obtenu dans les petites classes est de 3,12 tandis que pour les grandes, il se situe à 2,26. Le coefficient de variation est de 0,24 dans les petites unités accueillant les élèves et de 0,21 dans les grandes. Ces chiffres nous indiquent l'existence d'une grande variabilité entre les points obtenus par les élèves dans les petites classes.

Il y a lieu de rappeler que l'application du test t de student est soumise à deux pré-supposés dont le premier porte sur la distribution normale de la variable à expliquer et le second est la condition de homoscedasticité. Selon cette deuxième condition, il est exigé l'égalité des variances ou simplement les deux variances des distributions créées par les groupes à comparer ne doivent pas être divergentes. Mais en pratique, pour la première condition, on fait l'hypothèse que la plupart des caractéristiques humaines se distribuent normalement. Partant de ce postulat, nous considérons que les résultats obtenus par les élèves se distribuent normalement. En ce qui concerne l'égalité des variances, des formules existent pour corriger le test lorsque les deux variances sont différentes ou hétérogènes. En outre, le logiciel statistique SPSS utilisé pour le calcul du test t propose le résultat en fonction des deux hypothèses formulées, à savoir : l'hypothèse des variances égales et l'hypothèse des variances inégales. Le logiciel vérifie d'abord l'égalité de variances à travers le test de LEVENE. Le test t est alors apprécié selon le résultat du test d'égalité des variances.

Tableau 17 : Comparaison des moyennes et écarts-types des points à la première cotation des enseignants dans les deux groupes de classes

Catégories de classes	Effectifs des élèves	Moyennes et écarts-types à la première cotation des enseignants		Test t de student
		Moyennes	Écart-types	
Petites classes	273	13,01	3,12	11,685***
Grandes classes	703	10,59	2,26	

Dans la deuxième cotation des enseignants, nous constatons qu'à l'issue de l'examen des données contenues dans le tableau 18, la moyenne provenant de petites classes qui se situe à 13,42 n'est pas la même que celle issue des résultats de classes à effectifs élevés qui s'établit à 12,12.

Pouvons-nous alors accepter la supériorité de la moyenne générale issue des petites classes ? Le test t appliqué aux données nous fournit une valeur t de 7,198*** avec un degré de liberté de 974. Le t calculé étant significatif, nous acceptons que la différence est statistiquement significative entre les deux moyennes en présence. C'est pourquoi, nous concluons que la moyenne générale issue des résultats de la deuxième évaluation des enseignants dans les classes à effectifs faibles, est supérieure à la moyenne générale des grandes unités. Cette deuxième évaluation consacre ainsi le gain en termes d'apprentissage en faveur des classes à effectifs faibles par comparaison aux classes à effectifs élevés.

En analysant les écarts-types généraux issus de deux groupes de classes, ce tableau indique qu'il est de 2,66 pour les petites classes et de 2,22 pour les grandes. Le coefficient de variation est de 20% pour les petites classes et de 18% pour les grandes salles. Ainsi donc, on note une grande variabilité des résultats, quoique légère, dans les petites classes par rapport aux grandes unités.

Tableau 18 : Moyennes et écarts-types des points à la deuxième cotation des enseignants dans les deux groupes de classes.

Catégories de classes	Effectifs des élèves	Moyennes et écarts-types à la deuxième cotation des enseignants		Test t de student
		Moyennes	Ecarts-types	
Petites classes	273	13,42	2,66	7,198***
Grandes classes	703	12,12	2,22	

Pour notre première épreuve, les données contenues dans le tableau 19 indiquent que les moyennes des points sont différentes selon que les élèves sont dans les petites (10 points) ou dans les grandes classes (7 points). En appliquant le test t nous trouvons une valeur de 9,065*** avec un degré de liberté de 974. Le t calculé est significatif. Nous acceptons par conséquent la supériorité de la moyenne générale des points des élèves de petites classes sur les grandes. En d'autres termes, la moyenne des points des élèves des classes à faibles effectifs dans notre première épreuve est supérieure à celle des élèves des classes surchargées.

Les écarts-types dans les deux groupes de classes indiquent de gros écarts des points dans les grandes classes par rapport aux petites classes. Aussi, il y a une grande variation de points dans les grandes classes (45%) par rapport aux petites (25%) dans notre première épreuve.

Tableau 19 : Moyennes et écarts-types des points à la première épreuve dans les deux groupes de classes

Catégories de classes	Effectifs des élèves	Moyennes et écarts-types à l'épreuve 1		Test t de student
		Moyennes	Ecarts-types	
Petites classes	273	10	2,5	9,065***
Grandes classes	703	7	3,2	

En comparant les résultats issus de notre deuxième épreuve, le tableau 20 indique que la moyenne générale des petites classes, soit 11,24 est numériquement supérieure à celle des grandes classes qui atteint péniblement 9,54 dans notre deuxième évaluation. En comparant ces deux moyennes par le test t, nous trouvons une valeur t de 6,725*** avec un degré de liberté de 974. Le t calculé étant significatif, nous acceptons l'existence d'une différence statistiquement significative entre ces deux moyennes. Ainsi donc, les petites classes présentent une moyenne générale supérieure à celle des grands ensembles. Ceci renforce l'avance des classes à effectifs réduits par rapport aux classes densément occupées en termes de résultats d'apprentissage.

En ce qui concerne les écarts-types dans les deux groupes de classes, il est de 3,69 pour les petites classes et de 3,18 pour les grandes. Le coefficient de variation calculé entre les deux groupes est le même, soit 0,33.

En comparant les moyennes générales enregistrées dans toutes les évaluations, nous voyons que les moyennes enregistrées dans les grandes classes sont statistiquement faibles par rapport à celles issues de petites unités. Quant aux écarts-types et particulièrement au coefficient de variation (mesure de variabilité), les données sont relativement plus variables au sein des petites classes dans les évaluations des enseignants. Dans notre première épreuve la variation est grande dans les classes à larges effectifs mais dans la deuxième, la variabilité des points des élèves est la même aussi bien dans les petites classes que dans les grandes.

Tableau 20 : Moyennes et écarts-types des points à la deuxième épreuve dans les deux groupes de classes

Catégories de classes	Effectifs des élèves	Moyennes et écarts-types à l'épreuve 2		Test t de student
		Moyennes	Ecarts-types	
Petites classes	273	11,24	3,69	6,725***
Grandes classes	703	9,54	3,18	

Mais alors, quels facteurs peuvent expliquer la différence observée dans les résultats obtenus par les classes à effectifs réduits et celles à larges effectifs ? Nous aborderons les facteurs explicatifs de ces particularités dans la partie consacrée à la discussion des résultats. Pour le moment, focalisons-nous d'abord sur l'examen de quelques aspects relatifs à la réussite et à l'échec des élèves lors des évaluations.

3. Examens des aspects relatifs aux réussites et aux échecs des élèves dans les évaluations

Dans cette section, nous nous proposons de présenter d'abord la situation générale des réussites dans toutes les évaluations. Puis, nous nous pencherons d'un peu plus près sur la situation de nos épreuves pour dissenter non seulement sur la réussite des élèves aux différents items, mais aussi sur leur réussite aux items difficiles ainsi que sur les erreurs ou fautes commises qui leur sont imputables. Ci-dessous, les réussites sont appréhendées comme des variables qualitatives en décomptant le nombre d'élèves ayant réussi aux différentes épreuves et en tenant compte de leurs groupes d'appartenance (classes à effectifs réduits ou élevés). Le préalable d'une telle appréciation est de déterminer le seuil de réussite qui est souvent fixé à la moitié des points à chaque épreuve.

3.1 Pourcentages de réussites dans les différentes évaluations par groupes de classes

En fixant le seuil de réussite à la moitié du total des points de l'ensemble de l'épreuve, nous avons pu recueillir la proportion des réussites à chaque évaluation pour avoir une idée sur la performance des élèves en tenant compte de leur groupe d'appartenance. Les deux groupes retenus sont respectivement le groupe des classes à effectifs réduits et le groupes des classes à effectifs pléthoriques.

La figure 6 comparant les pourcentages des réussites dans les différentes évaluations selon les groupes de classes nous montre des pourcentages élevés dans toutes les évaluations au sein des petites classes. Ainsi, dans la première évaluation des enseignants, nous observons jusqu'à 86 % de réussites dans les petites classes contre 68% d'élèves issus de grandes classes. A la deuxième évaluation, l'avantage des élèves de petites classes ne fait que se confirmer, cette fois avec 93% de réussites contre 85% pour les élèves des grandes classes. Et lorsque nous prenons les résultats de nos épreuves, les élèves des petites classes obtiennent respectivement 55% et 68% de réussites dans la première et deuxième évaluation contre 33% et 59% dans les grandes classes.

L'autre observation non négligeable est que les cotes sont plus généreuses dans les évaluations effectuées par les enseignants où elles atteignent 93 % dans la deuxième série des points donnés par eux et 86% dans la première série. En revanche, dans les épreuves organisées par nos soins, les scores tombent à 55% et 68% dans les petites classes. La même tendance se poursuit dans le grand groupe où la réussite des élèves à la deuxième série au regard des points accordés par les enseignants, s'établit à 85% pour la première série et à 68% dans la première.

Quant à nos épreuves, elles comptent respectivement 33% (première épreuve) et 59% (deuxième épreuve) de réussites dans le grand groupe. Et lorsque nous mettons les points des élèves ensemble, c'est toujours dans nos épreuves qu'on retrouve moins de réussites, soit 40 % à la première épreuve et 61 % à la deuxième.

Dans les deux groupes de classes, nous constatons aisément que les pourcentages élevés des réussites proviennent des cotations des enseignants alors que, dans notre évaluation, nous relevons un grand nombre d'échecs parmi les élèves.

Le fait que les évaluations faites par les enseignants fournissent de meilleurs résultats en comparaison avec les épreuves administrées sous notre supervision pousse à s'interroger sur la pertinence et le niveau de difficulté des questions posées par les enseignants en rapport avec le programme national d'enseignement. Si pour évaluer le niveau des élèves, les enseignants recourent peut-être à des questions trop faciles, cela risque de biaiser l'évaluation de la qualité de l'enseignement à travers les prestations d'apprentissage. Les grands écarts observés entre les évaluations des enseignants et nos épreuves (voire tableaux annexe n°4, 5, 6 et 7) doivent être le point de départ de la remise en question de l'évaluation du système éducatif congolais.

Peut-on déduire de cette disparité que les enseignants sont plus larges ou plus laxistes dans leur cotation ? Ou alors, les épreuves construites et proposées par eux se sont-elles révélées plus faciles que les nôtres ? Il nous est malaisé de répondre à cette interrogation étant donné que nous n'étions pas en possession des feuilles d'examens composés par les enseignants lors des évaluations soumises à leurs élèves.

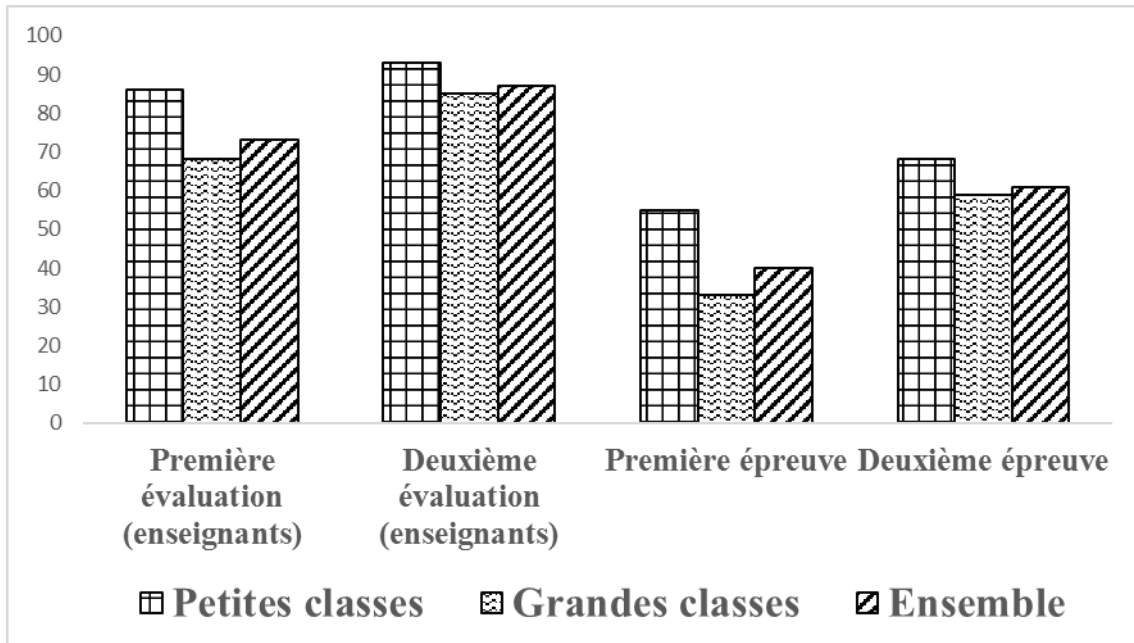


Figure 6 : Pourcentages de réussites aux différentes évaluations par groupe de classes

Nous venons de voir, globalement, la façon dont la réussite des élèves a été réalisée dans chaque épreuve et dans les différents groupes de classes. Il est aussi important que nous puissions saisir la manière dont les scores ont été obtenus suivant les items de nos épreuves.

3.2 Réussite des élèves aux différents items des épreuves

N'étant pas en possession des feuilles des examens ni des copies rendues par les élèves lors des évaluations effectuées par les enseignants, nous nous sommes limité aux questions ou aux items de nos épreuves. Pour ce faire, nous présentons sous des figures les pourcentages des réussites dans chaque item de nos épreuves.

Comme nous pouvons le constater à travers la figure 7, les pourcentages de réussites dans chaque item de notre première épreuve sont élevés dans les petites classes comparativement aux grandes. C'est ainsi que par exemple au premier et deuxième items, nous avons respectivement 42 % et 47 % de réussites dans les petites classes contre 22 % et 26 % dans les grandes. Pour les items 3 et 4, les petites classes réalisent respectivement 78 % et 54 % des réussites contre 58% et 27 % dans les classes surpeuplées.

Dans l'ensemble, les items ont été réussis différemment : 28 % pour le premier item, 32 % pour le deuxième, 64 % pour le troisième et 35 % pour le quatrième item. Aucun item n'a été réussi par plus de 75 %. Nous pouvons les considérer tous comme des items difficiles. En comparant les deux groupes de classes, nous observons que ce sont les

élèves de petites classes qui ont des pourcentages de réussites supérieurs à ceux de grandes classes.

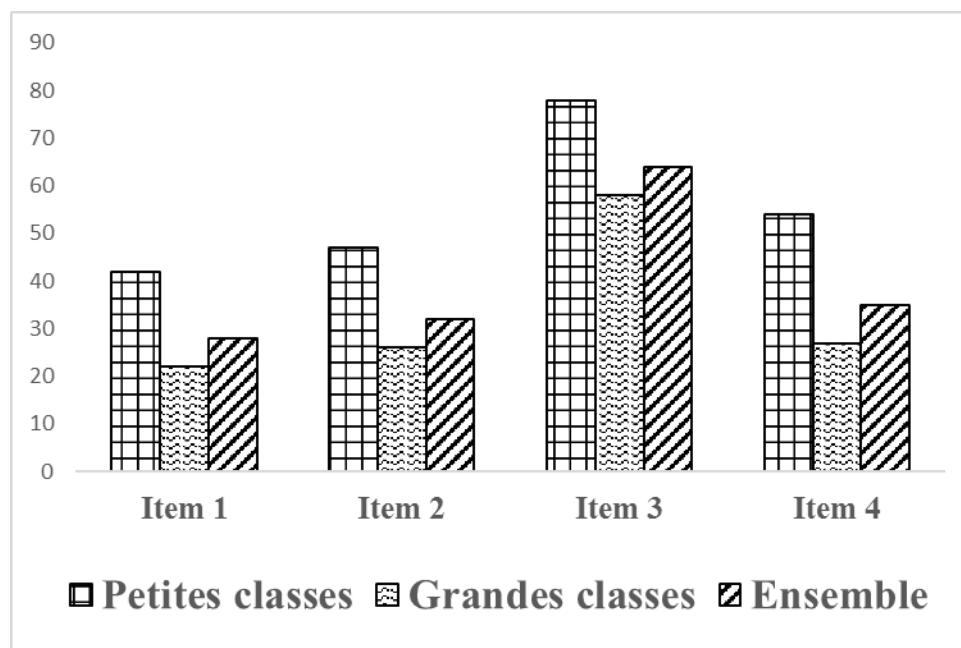


Figure 7 : Pourcentages de réussite dans chaque item de la première épreuve

Voyons également la façon dont la réussite des élèves s'est réalisée à travers les items de la deuxième épreuve.

En ce qui concerne notre deuxième épreuve, l'examen de la figure 8 nous montre que trois items (items 1, 2 et 4) ont été réussis chacun par plus de 50% des élèves. Dans le même temps, nous voyons que ce sont les deux premiers items qui ont enregistré au moins 70% de réussite chacun. Les items auxquels les élèves ont bien répondu se rapportent à la dénomination des figures géométriques, à leurs propriétés ainsi qu'aux localisations de certains points sur ces figures.

Trois autres items (item 3, 5 et 6) ont été réussis chacun par moins de 35 % des élèves. Ces questions renvoyaient aussi à certaines propriétés des figures géométriques, à l'identification des bonnes formules ainsi qu'à leur application correcte. Les réponses à donner à ce genre d'épreuves nécessitaient souvent, de la part des élèves, une maîtrise certaine des notions théoriques se rapportant à la géométrie. Il leur fallut ensuite connaître les formules et savoir les appliquer à bon escient pour bien répondre aux questions posées. Cette aptitude s'ajoutait à leur capacité à pouvoir suivre les explications orales données par les enseignants et à les appliquer dans des situations concrètes.

Mais qui sont les élèves ayant répondu correctement aux questions réputées difficiles dans notre deuxième épreuve ? Les questions tenues pour ardues sont celles qui, sans

surprise, n'ont pas été réussies par un grand nombre de sujets. Dans notre deuxième épreuve, les items difficiles ont porté sur le contenu des questions numérotées 3, 5 et 6.

Nous observons à travers la figure 8, qu'il n'y a presque pas de différence entre les deux groupes de classes dans la réussite de l'item difficile numéro 3. Néanmoins, une différence majeure apparaît au travers des questions 5 et 6. En effet, 32,89% des élèves ont surmonté l'item, qualifié de difficile et portant le numéro 5. Parmi ceux qui fréquentaient les petites classes, le pourcentage des réussites grimpe à 50,55% pour cette question alors qu'il n'est que de 26,03 parmi les élèves provenant de salles à effectifs pléthoriques. Quant à la question répertoriée au numéro 6, considérée comme étant la plus difficile, car n'ayant été réussie que par 22,85 % des élèves, elle a créé un grand écart entre les classes. En effet, dans les petites unités, nous trouvons 50,55% de réussite parmi les élèves tandis que dans les grandes salles, ce pourcentage chute à 12,09%.

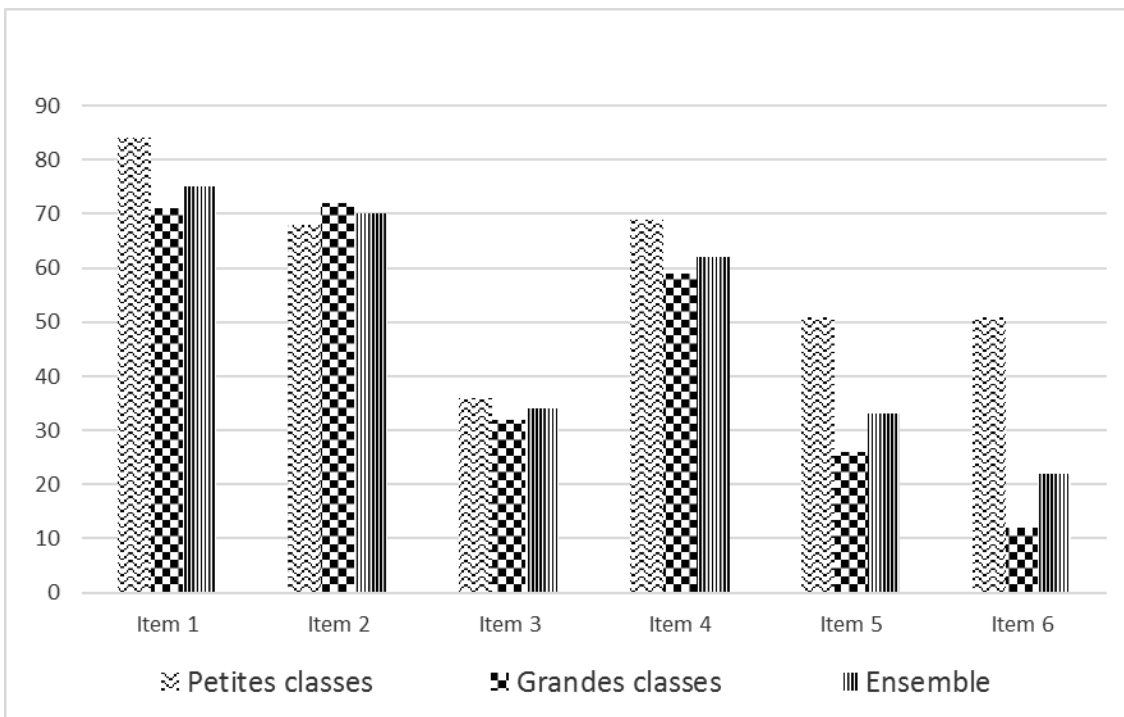


Figure 8 : Pourcentages de réussite dans les items de la deuxième épreuve

Le grand nombre d'échecs subis par les élèves face aux épreuves est révélateur du manque de capacité de leur part à utiliser les différentes formules lorsqu'il leur était demandé de se référer aux diverses figures géométriques, en choisissant la bonne, ou aux situations proposées par les exercices tout en veillant à les appliquer correctement.

En effet, en parcourant les copies d'élèves, nous avons remarqué que les fautes commises se répartissaient au moins en quatre catégories : la première catégorie connaissait la formule mais éprouvait des difficultés à l'appliquer dans des cas concrets et

lors des exercices pratiques. La deuxième catégorie a regroupé les élèves qui connaissaient la formule mais étaient incapables de poursuivre les calculs menant vers la solution. La troisième catégorie ignorait carrément les unités de mesure tandis que d'autres encore et même la grande majorité formant la quatrième catégorie ne connaissaient tout simplement pas, parmi les nombreuses formules, laquelle il convenait d'utiliser et laquelle pouvait s'appliquer dans tel exercice proposé.

3.3 Erreurs commises par les élèves

Par erreurs des élèves, nous entendons les mauvaises réponses données aux différentes questions posées. Nous parlons ici, de manière spécifique des erreurs et non des fautes d'orthographe commises par les élèves. Le cas échéant, notre intérêt a donc porté sur les différents types de mauvaises réponses fournies par les élèves. En effet, les erreurs des élèves peuvent constituer des moyens sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour leur permettre d'avancer dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans l'ensemble, nous avons relevé les types suivants d'erreurs : mauvaises réponses dans la reconnaissance de certaines propriétés des figures géométriques, dans la reconnaissance et l'application des formules, dans la localisation de certains points caractéristiques et présents sur les figures géométriques ainsi que dans la dénomination des figures géométriques elles-mêmes. D'autres erreurs ont porté sur les mauvais calculs, sur la reconnaissance de la formule ainsi que sur son application.

Quant aux causes expliquant la récurrence et l'importance de ces erreurs, nous pensons qu'elles provenaient des lacunes dues à la compréhension, d'un déficit intellectuel des élèves eux-mêmes et de l'insuffisance des explications de la part des enseignants. Mais, n'anticipons pas. Nous n'en sommes pas encore là étant donné que les prestations des enseignants en classe font partie du chapitre suivant, le sixième. Pour le moment, limitons-nous à attribuer les erreurs aux facteurs intra ou inter élèves. Les deux figures ci-dessous nous montrent la façon dont les mauvaises réponses des élèves se répartissent dans les deux épreuves que nous avons administrées.

La figure 9 nous indique qu'à la première épreuve, les mauvaises réponses des élèves concernaient surtout les représentations des angles, le repérage des propriétés de certaines figures géométriques, l'identification et l'application de certaines formules. En comparant les deux catégories de classes, nous voyons que les élèves issus des grandes classes sont ceux ayant réalisé un nombre plus important de fautes par rapport à leurs condisciples fréquentant des classes moins peuplées.

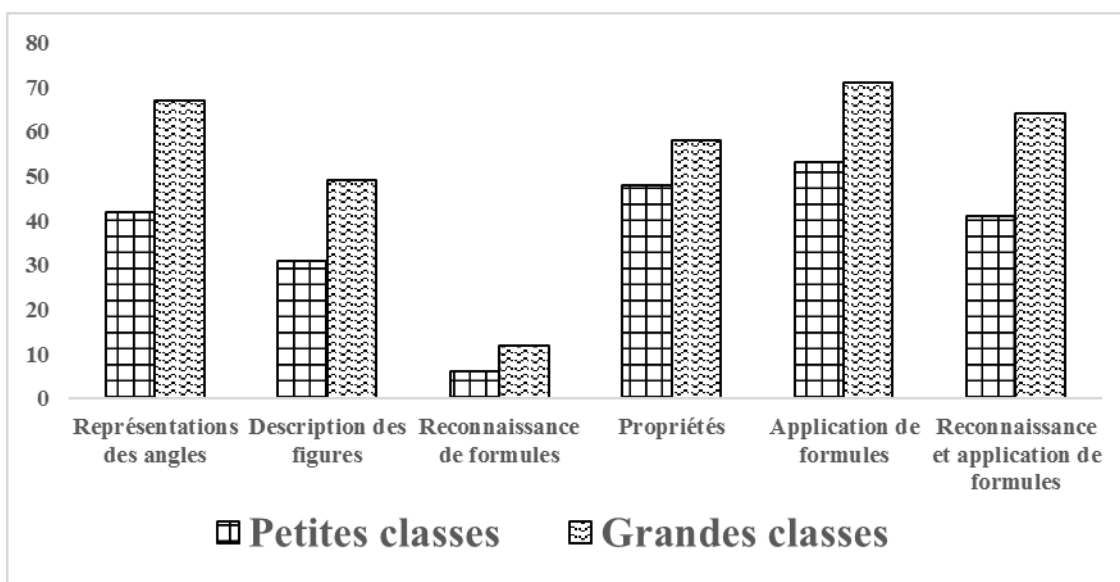


Figure 9 : Pourcentages de fautes des élèves dans la première épreuve

En ce qui concerne les erreurs commises par les élèves à la deuxième épreuve, la figure 10 montre que celles relatives à la reconnaissance des formules ainsi qu'à leurs applications sont plus importantes. Dans le même temps, et à travers les différents groupes des classes, nous voyons que parmi les élèves issus des classes à effectifs élevés, il se dégage un pourcentage supérieur d'erreurs comparativement aux classes à faibles effectifs suivant les différentes inexactitudes que nous avons identifiées.

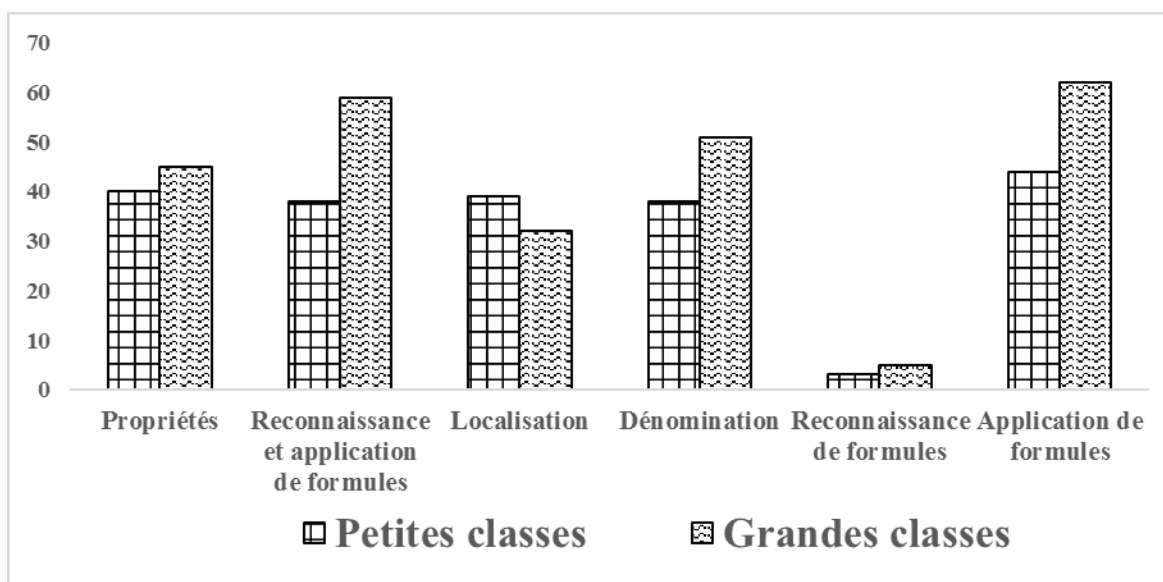


Figure 10 : Pourcentages de fautes des élèves dans la deuxième épreuve

4. Synthèse des résultats en rapport avec le rendement des élèves

En prenant en compte les notes de façon séparée par classe, nous voyons que les moyennes des points des élèves se trouvant dans les petites classes sont généralement plus élevées que celles des résultats des élèves issus des unités à larges effectifs et ce, dans toutes les évaluations. Ce constat se confirme davantage lorsque nous comparons l'ensemble des points enregistrés par les élèves fréquentant des salles de classes à faibles effectifs par rapport à leurs condisciples étudiant dans des unités surpeuplées.

En effet, dans toutes les épreuves, les moyennes des points obtenus par les élèves admis dans des unités scolaires à faibles effectifs sont supérieures à celles des grandes unités. Autrement dit, parmi les élèves, ceux qui suivent les cours dans de petites classes ont mieux réussi généralement dans toutes les évaluations, comparativement à leurs condisciples qui étudiaient dans des classes à trop haute fréquentation (Paola et Scoppa, 2009 ; Mukendi, 2008 ; NICHHD, 2004).

À la lumière de nos analyses, nous avons aussi jugé nécessaire d'examiner quelques autres facteurs et aspects se rapportant tant aux réussites qu'aux échecs des élèves dans nos épreuves. L'examen des résultats enregistrés nous a conduit à discuter des causes, des conditions et des facteurs expliquant la réussite des élèves. Lorsque dans chaque catégorie de classes, nous avons examiné les proportions des réussites aux différentes évaluations auprès des élèves fréquentant les classes à faibles effectifs, qu'il s'agisse des cotations des enseignants ou des résultats des épreuves, les proportions des réussites dans l'ensemble des petites classes se sont élevées respectivement à 86 % (première cotation) et à 93 % (deuxième cotation des enseignants) ; à 55 % (première épreuve) et à 68 % (deuxième épreuve). Mais dans les grandes salles, elles se sont établies à 68 % (première cotation) et 85 % (deuxième cotation des enseignants) ; à 33 % (première épreuve) et à 59 % (deuxième épreuve). Sans contestation possible, la différence de proportion, en termes de réussite des élèves penche en faveur des enfants issus des classes à effectifs faibles.

En comparant les résultats de nos épreuves à ceux des évaluations menées par les enseignants, nous avons constaté que les moyennes générales étaient inférieures à celles des deux séries des points des enseignants. De toute évidence, les cotations de ces derniers ont été surévaluées par rapport au niveau de leurs élèves. Cette situation peut se comprendre dans la mesure où les points attribués aux enfants reflétaient aussi bien l'image de la classe qu'ils évaluaient d'une manière indirecte la qualité de l'action éducative autrement dit, l'autoévaluation des enseignants eux-mêmes. Ceux-ci ne peuvent pas sous-évaluer leurs élèves au risque de considérer leurs classes comme étant faibles et,

dans le même temps, de jeter le doute sur leurs capacités professionnelles. Ils s'exposaient au reproche de ne pas faire correctement leur travail, c'est ainsi qu'ils succombent souvent à la tentation de laxisme dans l'attribution des points réellement obtenus par les enfants comme nous l'avons du reste constaté en examinant quelques documents pédagogiques.

À cela, il nous faut ajouter la politique des points donnés par les enseignants et visant à mettre tout en œuvre pour garder les élèves dans leur école, surtout dans les écoles privées où cette triste réalité est de mise comme nous indiquent les résultats des études menées par Ngongo (2007). En effet, lorsque les enfants échouent, les parents ne cachent pas leur mécontentement. Ce sentiment de déception se traduit souvent par leur décision de changer l'école de leur progéniture pour ne pas voir leurs enfants être contraints au redoublement de classe. La déplorable situation socio-économique des parents congolais, caractérisée par une grande précarité, les pousse à souhaiter voir leurs enfants monter de classe chaque année, même s'ils ne réussissent pas. Et, quand bien même il serait établi qu'un élève devrait redoubler de classe, ses parents sont souvent enclins à chercher à tout prix à le scolariser dans une classe supérieure, située dans un autre établissement. Il est en effet difficile, sinon impossible dans la pratique, pour le gouvernement congolais d'exercer une quelconque surveillance de tous les établissements scolaires, en particulier dans la jungle du secteur privé.

Il aurait pu être intéressant, pour nous, de procéder à la comparaison des performances des élèves selon d'autres variables comme le milieu ou la localisation de leurs écoles, les réseaux (officiels, privés et les établissements conventionnés), les secteurs d'enseignement, etc., mais nous avons préféré nous intéresser uniquement à leur rendement selon qu'ils se trouvent dans les classes moins peuplées ou surpeuplées. Le genre d'analyse prenant en compte ce type de facteurs devrait ouvrir la porte à des recherches ultérieures et d'un niveau plus élargi.

CHAPITRE 6 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET EFFECTIFS DES CLASSES

CHAPITRE 6 : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET EFFECTIFS DES CLASSES

Dans ce chapitre, nous présentons respectivement les pratiques observées dans les petites classes et celles utilisées dans les classes bondées. Nous procédons ensuite à une comparaison des pratiques dans ces deux groupes de classes avant d'entamer la discussion des résultats. Concrètement, nous allons passer en revue les pratiques enseignantes, une classe après l'autre ; pour fixer nos constats de chacune d'elles avant l'examen des groupes de classes. Les comportements à examiner sont alors : le cadrage des leçons, les questions et les feedbacks des enseignants ; les stratégies d'explication des leçons ; la discipline et la distribution de la parole en classe ; les déplacements et les regards de l'enseignant ainsi que la durée de la leçon.

1. Pratiques enseignantes dans les petites classes

Il est question dans cette section de passer en revue, en tenant compte des éléments ci-dessus, l'action éducative dans les classes à effectifs réduits. Nous passerons au crible les pratiques enseignantes pour dégager les points forts et faibles dans les leçons types que nous avons enregistrées. Tout en respectant les différentes étapes considérées comme indispensables dans une leçon bien structurée, nous débutons par le cadrage des leçons avec les principaux moments qu'on y décèle potentiellement.

1.1 Cadrage des leçons dans les classes à faibles effectifs

Rappelons que le cadrage d'une leçon comporte quatre phases, à savoir : le rappel du prérequis, la présentation de la leçon, la formulation des objectifs et la présentation du plan de la leçon. Le tableau qui suit présente clairement la réalisation de ces quatre phases durant les trois leçons filmées dans le cadre de cette recherche. Dans ce tableau, L1, L2 et L3 indiquent respectivement la première, la deuxième et la troisième leçons filmées. S représente la somme ou le nombre total des fois qu'un comportement s'est manifesté durant ces trois leçons. Nous avons observé que, très souvent, pour les trois leçons, soit les enseignants réalisent tel ou tel comportement dans chaque leçon (trois fois pour les trois leçons), soit ils ne le font pas.

Il ressort du tableau 21 que dans toutes les petites classes, dans les différentes leçons enregistrées, les enseignants ont recours au prérequis des élèves avant d'annoncer la matière à enseigner. Ils se distinguent en outre dans la formulation des objectifs et dans la présentation du plan de la matière. En effet, 6 enseignants sur les 8 ont formulé leurs

objectifs dans toutes les leçons, un seul instituteur les a formulés dans une leçon sur les trois filmées. Un autre enseignant sur les 8 n'a pas formulé ses objectifs dans toutes ses leçons.

La présentation du plan de la leçon a été réalisée dans toutes les leçons observées auprès de 3 enseignants, sur les huit, œuvrant dans les classes à faibles effectifs. Deux autres enseignants l'ont fait mais simplement dans une des trois leçons. Nous notons encore à travers ce tableau que deux enseignants n'ont pas eu recours à la présentation du plan de leur leçon au début de processus enseignement-apprentissage.

Tableau 21 : Cadrage des leçons dans les classes à faibles effectifs

Enseignants	Éléments du cadrage de leçons															
	Rappeler le prérequis				Présenter la leçon				Formuler les objectifs				Présenter le plan de leçon			
	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S
1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
2	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0
4	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0
5	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	1	1	0	0	0	0
7	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
8	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	0	1
Total	8	8	8		8	8	8		6	6	7		4	3	3	

Pour bien appréhender les étapes de cadrage des leçons auprès des enseignants des classes à faibles effectifs, il s'avère important de voir comment se présente la ligne du déroulement des leçons dispensées par quelques-uns d'entre eux pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

Les lignes du temps présentant le cadrage des leçons de six enseignants dans les petites classes (figure 11) montrent que généralement, dans les cinq premières minutes, les enseignants passent par les différentes étapes du cadrage de leur leçon. Concrètement, ils prennent les deux ou trois premières minutes de la leçon pour contrôler le prérequis des élèves avant de présenter la leçon. C'est après cette phase que quelques-uns abordent la formulation des objectifs de l'apprentissage et présentent le plan de la leçon. Ces enseignants mettent leurs élèves dans une bonne disposition pour pouvoir progresser avec la leçon du jour.



Figure 11 : Lignes du temps visualisant le cadrage de la leçon auprès de quelques enseignants des classes à faibles effectifs

1.2 Questions et feedbacks dans les petites classes

À travers les tableaux qui suivent, nous présentons les moyennes des questions et feedbacks des enseignants dans les trois leçons enregistrées. Pour une raison de clarté de l'exposé, ces moyennes sont arrondies à l'unité.

Le tableau 22 indique que dans l'ensemble, les enseignants des petites classes ont posé en moyenne entre 7 et 14 questions en 20 minutes d'observations. Nous voyons ainsi des instituteurs qui ont posé en général plus de questions (enseignants 1, 2, 3, 7 et 8) par rapport à d'autres (enseignants 4, 5 et 6). Les moyennes des questions ne nous indiquent cependant pas la situation réelle des questions des enseignants dans chaque leçon. Nous allons en examiner quelques-uns d'entre eux.

Prenons le cas de l'enseignant 1. Il a posé en moyenne 13 questions : 6 ouvertes et 7 fermées. Lorsque nous examinons la façon dont ces questions se répartissent dans les différentes leçons, nous voyons que dans sa première leçon, il a posé 7 questions ouvertes et 5 fermées ; dans la deuxième leçon 6 questions ouvertes et 7 fermées, dans la troisième, 6 ouvertes et 8 fermées. Nous constatons en outre qu'il a posé une question presque toutes les deux minutes.

L'enseignant 2 présente aussi une situation similaire. En moyenne, il pose 14 questions dont : 7 ouvertes et 7 fermées. Celles-ci se répartissent de la façon suivante dans ces trois leçons : dans la première leçon 6 questions ouvertes et 6 fermées ; dans la deuxième 7 ouvertes et 5 fermées ; dans sa troisième leçon 8 questions ouvertes et 9 autres fermées.

Quant à l'enseignant 7 qui retient également notre attention, il pose en moyenne 13 questions qui se répartissent en 5 ouvertes et 8 fermées. Dans les différentes leçons, ces questions se répartissent de la manière suivante : à la première leçon 6 questions ouvertes et 8 fermées ; à la deuxième leçon 4 questions ouvertes et 10 fermées ; à la troisième leçon 6 questions ouvertes et 7 fermées.

Comme nous pouvons le réaliser à travers les résultats contenus dans ce tableau, de façon générale les enseignants des petites classes ont posé en moyenne 11 questions à travers leurs leçons. En d'autres termes, toutes les deux minutes, ces enseignants ont posé en moyenne une question.

Tableau 22 : Fréquences et moyennes des questions des enseignants des petites classes

Enseignants	Questions								Nombre moyen des questions
	Ouvertes				Fermées				
	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyenne	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyenne	
1	7	6	6	6	5	7	8	7	13
2	6	7	8	7	6	5	9	7	14
3	3	6	6	5	6	8	7	7	12
4	1	2	3	2	7	4	7	6	8
5	2	2	1	2	7	5	4	5	7
6	3	1	2	2	4	4	8	5	7
7	6	4	6	5	8	10	7	8	13
8	4	3	3	3	7	9	6	7	10
Moyennes				4				7	11

Voyons maintenant la façon dont les feedbacks sont réalisés par ces enseignants. Il ressort du tableau 23 que 5 enseignants (enseignants 1, 2, 3, 7 et 8) ont procédé en moyenne à 4 et 5 feedbacks contre 1 à 2 pour les autres enseignants (enseignants 4, 5 et 6). Le nombre moyen de feedbacks spécifiques est presque le même auprès de ces enseignants même si l'enseignant 5 n'en a pas fourni. Les enseignants 2 et 7 ont réalisé en moyenne 3 feedbacks stéréotypés contre 1 à 2 pour les autres instituteurs. Ces moyennes de feedbacks ne nous indiquent cependant pas la façon dont ces feedbacks se réalisent dans les différentes leçons. Ce qui nous pousse à affiner l'examen de la situation de quelques-uns de ces enseignants.

Procédons, pour cela, à une analyse plus détaillée de l'enseignant 1. Nous voyons qu'il a réalisé en moyenne 2 feedbacks stéréotypés et 2 spécifiques. À travers ses leçons, ses

feedbacks se répartissent comme suit : dans la première leçon 4 feedbacks stéréotypés et 1 feedback spécifique ; dans la deuxième 1 feedback stéréotypé et 2 spécifiques ; dans la troisième leçon 2 stéréotypés et 2 spécifiques.

Quand nous prenons l'enseignant 2, on constate qu'il a réalisé 5 feedbacks en moyenne dont 3 stéréotypés et 2 spécifiques. À suivre la façon dont ces feedbacks se répartissent dans les différentes leçons, nous voyons que pour la première leçon, il a procédé à 4 feedbacks stéréotypés et 2 spécifiques ; pour la deuxième leçon 3 feedbacks stéréotypés et 1 spécifique ; pour la troisième leçon nous voyons 3 feedbacks stéréotypés et 3 feedbacks spécifiques.

Ce tableau indique que les feedbacks, dans les cas où ils ont été exprimés par les enseignants des petites classes, étaient souvent réalisés de façon stéréotypée.

Tableau 23 : Fréquences et moyennes des feedbacks des enseignants des petites classes

Enseignants	Feedbacks								Nombre moyen de feedbacks
	Stéréotypés				Spécifiques				
	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyenne	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyenne	
1	4	1	2	2	1	2	2	2	4
2	4	3	3	3	2	1	3	2	5
3	2	1	2	2	1	2	2	2	4
4	1	2	1	1	2	1	1	1	2
5	1	2	1	1	0	0	0	0	1
6	1	1	2	1	1	0	1	1	2
7	4	2	2	3	2	1	3	2	5
8	2	1	2	2	1	3	2	2	4
Moyennes				2				2	4

Après l'analyse des tableaux exposant les questions et les feedbacks formulés par les enseignants des petites classes, il est intéressant d'observer la façon dont ils se suivent dans la leçon dispensée par un enseignant. Pour cela, la ligne du temps présentée à travers la figure 14 nous en apprendra davantage.

À travers la figure 12, nous constatons que les questions de l'enseignant 2 dans sa troisième leçon enregistrée, se présentent de façon alternative entre celles qui sont ouvertes et celles qui sont fermées. Il pose par exemple des questions ouvertes dès le début de sa leçon comme pour ouvrir le débat afin que les élèves aient la possibilité

d'exprimer leurs propos avant d'enchaîner avec sa leçon. Les questions fermées viennent ensuite fixer en quelques secondes ce que les élèves comprennent alors que l'enseignant progresse dans sa matière. La ligne du temps nous indique encore qu'un grand nombre de questions se focalise dans les dix premières minutes et très peu de questions vers la fin du cours.

D'autre part, cette figure confirme la présence de quelques feedbacks, souvent stéréotypés, à travers la leçon 3 de l'enseignant 2. Les feedbacks de l'enseignant viennent souvent après les questions ouvertes. Les feedbacks spécifiques commentent en deux - trois mots les réponses des élèves avant de les apprécier. Quant aux feedbacks stéréotypés, ils se limitent souvent à des réactions de type : « ok, bien, Très bien... » de l'enseignant lorsque les élèves donnent des réponses correctes ou posent les gestes exacts.

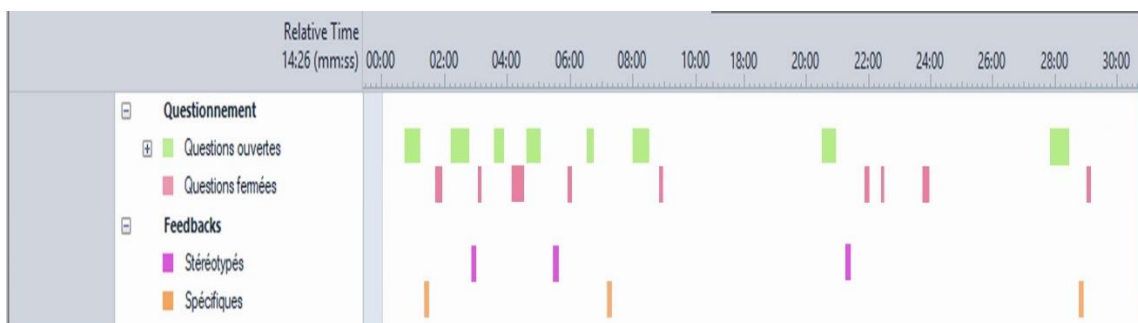


Figure 12 : Ligne du temps décrivant la succession des questions et des feedbacks auprès d'un enseignant des classes à faibles effectifs, cas de l'enseignant 2

1.3 Stratégies d'explication des matières par les enseignants des petites classes

Les deux tableaux suivants intègrent les fréquences et les durées moyennes pour lesquelles telle ou telle stratégie a été utilisée par les enseignants dans les trois leçons enregistrées.

Les données contenues dans le tableau 24 indiquent que chaque enseignant des petites classes a recouru à une diversité de stratégies pour expliquer sa matière. À titre illustratif, l'enseignant 1 qui, dans ces trois leçons a utilisé respectivement 3 exemples dans sa première leçon, 4 exemples à la deuxième et 4 encore à sa troisième pour expliquer ses matières. En moyenne, dans ces trois leçons, l'enseignant 1 a employé 4 exemples. L'autre pratique dominante chez cet enseignant pour expliquer ses matières est la démonstration. Dans ces trois leçons, il en a utilisé de la manière suivante : 6 à la première leçon, 3 à la deuxième et 5 à la troisième leçon. En moyenne, cet enseignant a recouru à la démonstration 5 fois dans ses leçons. En définitive, il y a lieu d'observer que,

dans ses pratiques, l'enseignant 1 fait souvent l'usage des démonstrations et des exemples sans oublier d'autres stratégies pour expliquer ses matières.

L'enseignant 7 se distingue, lui aussi, par le nombre important d'exemples et de démonstrations, sans oublier le fait d'insister sur les aspects essentiels de sa matière. En ce qui concerne la répartition des exemples dans ses leçons, nous en identifions 4 à la première leçon, 3 à la deuxième et 4 à la troisième. Ceci nous donne une moyenne d'environ 4 exemples par leçon. Les démonstrations quant à elles sont revenues 4 fois à la première leçon, 3 fois à la deuxième et encore 3 fois à la troisième leçon. En moyenne, l'enseignant 7 utilise environ 3 démonstrations dans chaque leçon. L'autre pratique enseignante qui n'est pas à négliger c'est le fait d'insister sur les aspects importants de la matière. En effet, nous voyons que dans sa première leçon, il insiste 2 fois, sur les aspects essentiels, dans la deuxième il s'y emploie 4 fois. Idem dans la troisième leçon.

Les enseignants 2, 3 et 8 affichent presque les mêmes résultats quant aux fréquences moyennes d'explications des matières. En outre, ces trois classes utilisent souvent des exemples et des démonstrations. Les enseignants 4, 5 et 6 se caractérisent, quant à eux, par la carence du nombre de stratégies d'explications des matières susceptibles d'être prises en compte.

De façon générale, les stratégies dominantes d'explication des matières par les enseignants dans les classes à faibles effectifs restent l'utilisation des exemples et la démonstration. On y trouve également des enseignants qui insistent sur les aspects importants des matières dans leur leçon ainsi que sur le fait de tenir des propos scientifiques. En outre, les autres stratégies telles que les répétitions, la lecture collective ou individuelle, etc. ont été développées presque par tous les enseignants des classes à faibles effectifs.

Tableau 24 : Fréquences et moyennes des stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes à faibles effectifs

Dans ce tableau L1 indique la première leçon ; L2 la deuxième ; L3 la troisième leçon et M la moyenne.

Enseignants	Stratégies d'explication des matières																			
	Utiliser des exemples				Faire des démonstrations				Insister sur les aspects importants				Tenir un propos scientifique				Autres procédures			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
1	3	4	4	4	6	3	5	5	2	1	3	2	2	1	1	1	4	3	3	3
2	2	3	4	3	4	3	5	4	2	3	1	2	2	1	2	2	3	2	3	3
3	4	3	3	3	6	5	2	4	3	2	2	2	1	2	1	1	4	2	4	3
4	3	2	1	1	2	4	3	3	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	1	2
5	1	2	3	2	3	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	4	3
6	1	2	2	2	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	1	3
7	4	3	4	4	4	3	3	3	2	4	4	3	3	2	1	2	3	4	4	4
8	4	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	2	2	2
M				3				3				1				1				3

Nous venons de voir les fréquences moyennes des stratégies d'explication des matières par chaque enseignant des petites classes. Elles ne nous montrent cependant pas le temps que ceux-ci prennent pour utiliser telle ou telle stratégie dans leurs leçons. C'est ce qui fait l'objet du tableau 25.

Il ressort du tableau 25 que les enseignants des petites classes diffèrent les uns des autres quant au temps qu'ils mettent pour expliquer leurs matières. Nous voyons, par exemple, que l'enseignant 1 prend en moyenne 608 secondes pour expliquer sa matière, dont 209 secondes pour les démonstrations et 135 secondes pour d'autres stratégies non retenues dans notre grille d'observation. Cependant, cette moyenne de 209 secondes cache beaucoup sa façon de faire par rapport aux trois leçons filmées. Le tableau annexe n°8 révèle que ces trois leçons ont respectivement atteint 168 secondes ; puis 184 et enfin 276 secondes. La deuxième stratégie utilisée par cet enseignant comprend les autres stratégies que nous n'avons pas retenues dans notre grille d'observation, à savoir : la répétition, le traçage des schémas, la lecture collective ou individuelle, etc. Pour ces stratégies, il prend en moyenne 135 secondes. Lorsque nous suivons la façon dont ce temps a été utilisé dans chaque leçon pendant nos observations, nous voyons que cet enseignant a pris respectivement 130 secondes, puis 156 et enfin 118 secondes.

Un autre enseignant a retenu notre attention ; en suivant les résultats contenus dans ce tableau : c'est l'enseignant 7. Celui-ci prend 745 secondes pour expliquer sa matière. Ce temps se répartit plus essentiellement dans l'utilisation des exemples (184 secondes en moyenne) ; à faire les démonstrations (177 secondes) et d'autres stratégies (170 secondes) pour expliquer ses matières. En effet, pour la démonstration, il consacre en moyenne 177 secondes, dont 169 à la première leçon, 196 à la deuxième et 165 secondes à la troisième. Sa deuxième plus longue stratégie d'explication des matières concerne l'usage des exemples. Pour cela, l'enseignant 7 prend en moyenne 184 secondes. En observant ce paramètre dans ses trois leçons, il accorde 167 secondes, puis 232 et enfin 153 secondes respectivement dans la première, deuxième et troisième leçons. Pour ce qui est des autres stratégies comme la lecture collective, la lecture individuelles, les répétitions, etc., l'enseignant 7 met en moyenne 170 secondes pour expliquer ses matières. En analysant dans le détail chaque leçon filmée, nous voyons que dans la première cet enseignant a consacré 191 secondes, 169 à la deuxième et 149 secondes à la troisième leçon.

Dans l'ensemble, pour expliquer leurs matières, les enseignants des petites classes ont investi du temps dans trois stratégies : la démonstration avec en moyenne 142 secondes, l'usage des exemples, 89 secondes ; et pour les autres stratégies ne figurant pas sur notre grille d'observation, 138 secondes.

Les enseignants 1, 2, 3 et 7 sont ceux ayant consacré en moyenne un temps significatif dans les explications des matières. Les durées prises par ces quatre enseignants sont, en moyenne, respectivement de 608 secondes, 568, 556 et 745 secondes.

Tableau 25 : Durées moyennes des stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes à faibles effectifs

Les durées moyennes présentées dans ce tableau sont en secondes.

Stratégies d'explication des matières	Fréquences moyennes d'utilisation de stratégies dans chaque classes à faibles effectifs							
	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5	Enseignant 6	Enseignant 7	Enseignant 8
Utiliser des exemples	116	109	96	47	51	41	184	88
Faire des démonstrations	209	144	151	157	84	74	177	89
Insister sur les aspects importants	90	106	126	0	0	0	121	85
Tenir un propos scientifique	58	68	63	0	0	0	93	67
Autres	135	141	120	117	118	137	170	141
Durée totale d'explication des matières	608	568	556	321	253	252	745	470

Il arrive que, pour expliquer les matières les enseignants interrogent les élèves en circulant dans la classe pour s'assurer de la bonne compréhension de tous les élèves et pour se rapprocher d'eux. C'est dans ce cadre que nous voulons présenter la façon dont la parole est accordée en classe, les motifs des déplacements des enseignants et l'orientation de leurs regards.

1.4 Distribution de la parole, déplacements et orientation des regards des enseignants dans les petites classes

À travers les lignes de temps qui suivent, nous présentons respectivement la façon dont la parole est distribuée en classe, les motifs du déplacement des enseignants ainsi que leurs regards. Pour chaque pratique, nous prendrons la ligne du temps de la leçon d'un enseignant pour visualiser la façon dont ces variables se manifestent dans les classes.

La figure 13 retrace la ligne de temps de la distribution de la parole dans la deuxième leçon de l'enseignant 8. Elle indique que celui-ci a accordé à l'élève la parole soit lorsqu'une question est posée, soit lorsque l'enseignant utilise une autre stratégie pour expliquer sa matière, la répétition par exemple. Ainsi, nous observons à la deuxième minute de la leçon, que lorsque l'enseignant pose sa question, il désigne un élève, c'est

alors que ce dernier prend la parole pour répondre. Quand l'instituteur utilise une autre stratégie comme la répétition pour expliquer sa matière, il choisit aussi un élève pour reprendre ce qui vient d'être dit afin de le mémoriser.

Ce qui ressort de la ligne de temps de la distribution de la parole lors de la deuxième leçon de l'enseignant 8, c'est le constat que l'élève prend la parole seulement lorsque l'enseignant la lui accorde. Examinons maintenant les motifs des déplacements des enseignants en classe.



Figure 13 : Ligne de temps présentant la distribution de la parole par les enseignants des petites classes, cas de l'enseignant 8

La figure 14 qui suit, présente la ligne de temps de la première leçon de l'enseignant 4. Elle nous montre qu'au début de sa leçon, il se déplace pour vérifier les documents pédagogiques (les journaux de classe par exemple) des élèves. Il fait ensuite un déplacement sans fonction avant de se déplacer afin d'expliquer la matière. Il se déplace aussi lorsqu'il cherche à prendre et à utiliser le matériel didactique afin de concrétiser sa leçon. Nous le voyons se déplacer encore par deux fois pour expliquer la matière avant d'effectuer un déplacement sans fonction. Enfin, il se meut vers la fin de sa leçon pour corriger ou vérifier les travaux des élèves avant de boucler sa leçon. Nous observons que lors de celle-ci, l'enseignant 4 s'est déplacé utilement en classe. Dans l'ensemble, il consacre environ 14 minutes de déplacements dans sa classe (voir tableau annexe n°14). Passons à présent à l'orientation des regards des enseignants des petites classes.

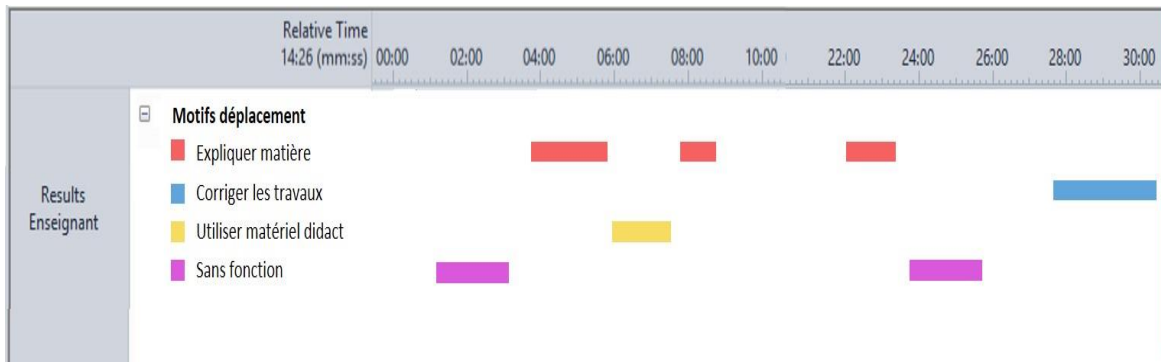


Figure 14 : Ligne de temps présentant les motifs des déplacements d'un enseignant d'une petite classe (enseignant 4)

La ligne de temps de la figure 15 retrace les regards de l'enseignant 6 dans sa troisième leçon. Elle indique que dès le cadrage de sa leçon, alors qu'il fait le rappel de prérequis, l'enseignant présente la matière et fixe les objectifs, il a son regard tourné vers ses élèves toutes les fois qu'il pose des questions. De même, lorsqu'il fournit des explications en utilisant des exemples, en faisant des démonstrations ou en recourant à d'autres stratégies comme les répétitions, la lecture collective, etc., il a toujours les yeux fixés sur ses élèves. De la même façon lorsqu'il fait le rappel des règles d'ordre ou lorsqu'il distribue la parole en classe, il a toujours orienté ses regards vers les élèves. Même attitude lorsqu'il se déplace pour expliquer la matière, gérer la discipline ou pour corriger les cahiers des élèves.

De temps à autre, l'enseignant tourne sa tête vers le tableau et quelque fois, son regard est vague et non déterminé. A suivre la ligne de temps des regards de cet enseignant nous constatons donc que la plupart de ceux-ci sont orientés vers ses élèves.

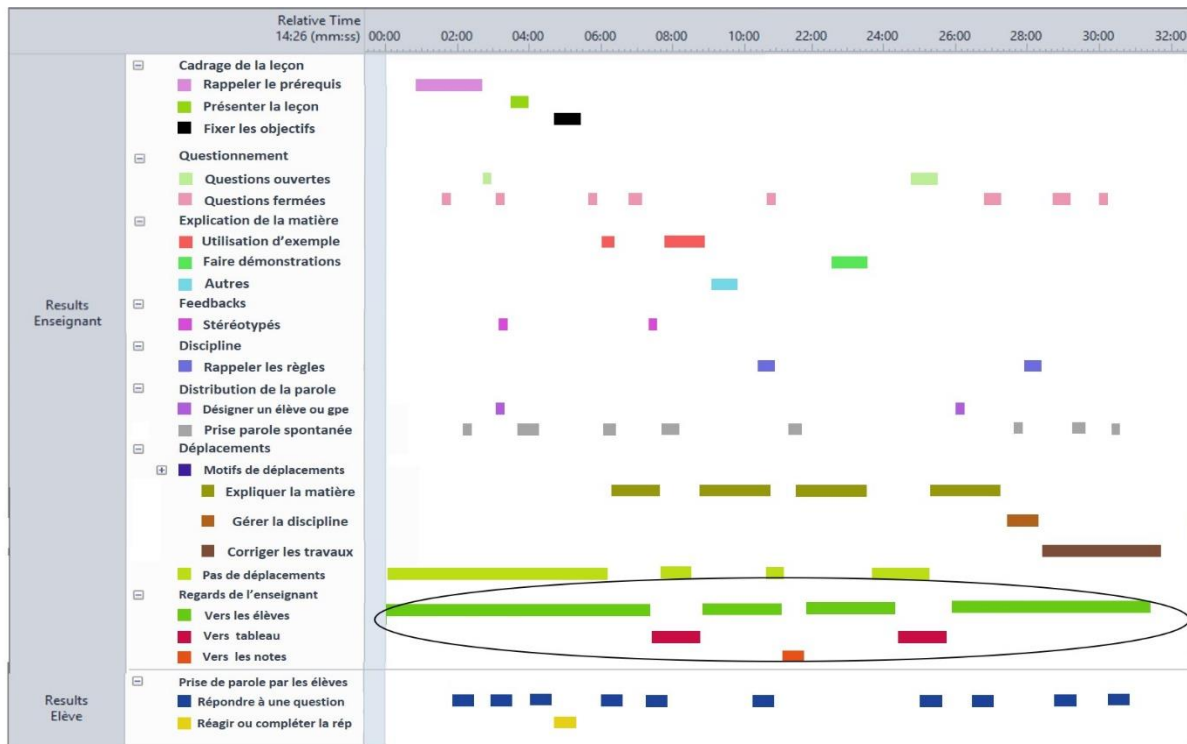


Figure 15 : Ligne de temps présentant l'orientation des regards d'un enseignant d'une classe à faible effectif (enseignant 6)

1.5 Synthèse des pratiques observées dans les petites classes

Les pratiques observées auprès des enseignants des petites classes indiquent quelques points forts à mettre en exergue. Tout d'abord, la plupart de ces enseignants passent par les différents éléments du cadrage de la leçon : recours au prérequis des élèves, présentation de la matière, fixation des objectifs et présentation du plan de la leçon. A noter qu'un cadrage réussi prépare les élèves à mieux progresser dans la suite du processus enseignement-apprentissage.

Dans chaque leçon, nous observons aussi que les enseignants posent un grand nombre de questions, pour la plupart dominées par les fermées. Quant aux feedbacks, ils sont rares chez la majorité des enseignants.

Pour expliquer leurs matières, 4 enseignants (1, 2, 3 et 7) sur 8 recourent à des stratégies variées, dominées cependant par l'utilisation des exemples, la démonstration et les stratégies non retenues dans notre grille d'observation comme la répétition, la lecture collective, etc.. Quelques fois, certains enseignants des petites classes insistent sur les aspects importants des leçons pour les faire comprendre aux élèves.

Le recours à la distribution de la parole est utilisé abondamment par les enseignants. Et lorsque ceux-ci se déplacent, c'est souvent pour expliquer la matière, contrôler ou vérifier les documents pédagogiques des élèves.

Quant à l'orientation des regards, le tableau annexe n°10 indique que dans chaque leçon, ceux focalisés vers les élèves durent plus longtemps que ceux fixés vers le tableau et les notes. Il est intéressant de voir à présent la situation de ces pratiques dans les grandes classes avant de comparer les deux groupes d'enseignants.

2. Pratiques enseignantes dans les grandes classes

Sous cette rubrique, nous présentons les pratiques enseignantes dans les grandes classes en suivant la même démarche à travers l'analyse des pratiques comme celles utilisées dans les petites classes. Les aspects couverts par cette analyse sont ainsi notamment, le cadrage de la leçon, le questionnement ; les feedbacks ; les stratégies d'explication de la matière ; la distribution de la parole ; les déplacements, les regards et la durée des leçons.

2.1 Cadrage des leçons auprès des enseignants des grandes classes

Comme pour les enseignants des classes à effectifs faibles, nous allons passer en revue chacune des quatre étapes qui composent le cadrage des leçons. Nous analysons successivement la mesure dans laquelle ces enseignants ont veillé à rappeler les prérequis, présenter la leçon, formuler les objectifs et exposer le plan de la leçon durant nos observations dans le cadre de notre recherche.

Dans le tableau 26 qui présente le cadrage des leçons par les enseignants des classes à larges effectifs, L1, L2 et L3 indiquent respectivement la première, la deuxième et la troisième leçons filmées. Le S représente la somme ou le nombre total de fois qu'un comportement s'est manifesté durant ces trois leçons.

Le tableau 26 montre que pour effectuer le cadrage des leçons, tous les enseignants des classes pléthoriques ont eu recours au prérequis des élèves ainsi qu'à la présentation de leur leçon. Par contre, seulement 2 sur 8 ont formulé les objectifs des leçons. Quant à la présentation du plan des leçons, nous relevons qu'aucun enseignant ne l'a faite. Pouvons-nous alors conclure qu'ils sont ignorants de cette pratique ou la pression du nombre d'élèves les a poussés à brûler certaines étapes de la leçon ? A moins qu'ils ne courent derrière le temps pour dispenser toutes les matières prévues ? Ces questions, sans réponses ici, peuvent constituer des hypothèses à tester au cours de recherches ultérieures.

Tableau 26 : Cadrage des leçons par les enseignants des classes à larges effectifs

Enseignants	Cadrage de leçons															
	Rappeler le prérequis				Présenter la leçon				Formuler les objectifs				Présenter le plan de leçon			
	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S	L1	L2	L3	S
9	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
10	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0
14	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0
15	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
16	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	8	8		8	8	8		2	2	2		0	0	0	

De façon graphique, nous pouvons visualiser la manière dont quelques enseignants ont procédé en recourant aux différents aspects du cadrage de la leçon au cours des observations que nous avons menées.

Les différentes lignes de temps du cadrage des leçons (voir figure 16) par les enseignants des grandes classes montrent qu'au début de chaque leçon, ceux-ci ont consacré beaucoup de temps au rappel des prérequis. Tout ceci peut présumer les lacunes éprouvées par les élèves lors des matières précédentes. Les enseignants souhaitent alors les combler avant d'avancer. Mais, le nombre des difficultés couplé à celui des élèves, fait évidemment perdre du temps aux enseignants avant de présenter la leçon du jour.

La formulation des objectifs de la leçon est aussi peu exploitée par ces enseignants. Il est possible qu'ils puissent privilégier d'autres étapes pour progresser dans la transmission de leurs matières.

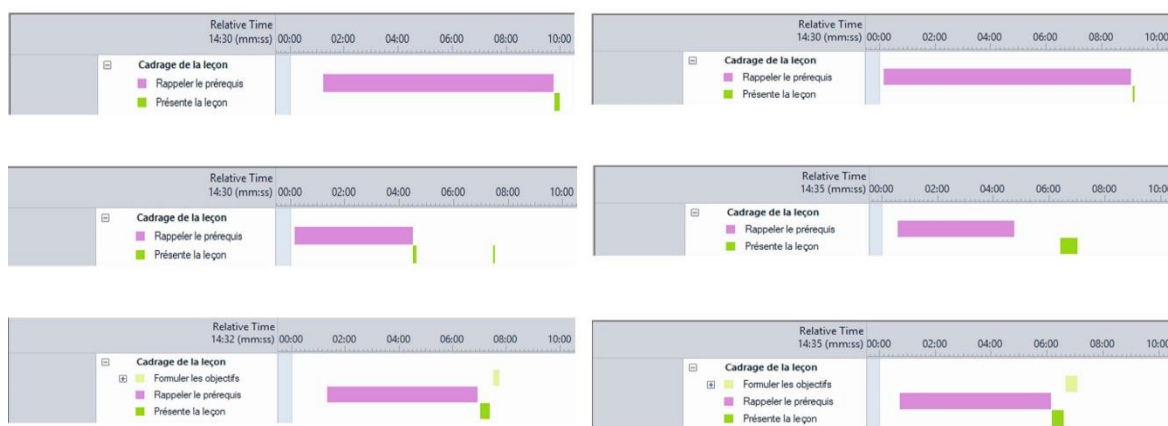


Figure 16 : Lignes du temps permettant de visualiser le cadrage des six leçons des enseignants dans les grandes classes

2.2 Questions et feedbacks dans les grandes classes

À travers la nature des questions posées par les enseignants et tout en enregistrant les feedbacks suscités par les réponses ou les réactions des élèves, nous pouvons identifier les difficultés engendrées par les grands effectifs dans les salles des classes, l’enseignant ayant la latitude de poser des questions fermées ou ouvertes selon l’étape de la transmission de la leçon. Les tableaux ci-dessous reportent le nombre de questions ouvertes et fermées ainsi que les feedbacks enregistrés dans chaque classe à large effectif, concernée par nos observations.

A la lumière du tableau 27, plusieurs questions ont été posées par les enseignants des grandes classes pendant leurs enseignements. Les enseignants 9, 10 et 13 ont plus retenu notre attention.

En effet, l’enseignant 9 figure parmi ceux qui ont posé plusieurs questions ouvertes, soit en moyenne 4, dont 3 à la première et 4 à la deuxième et troisième leçons. Les questions fermées se sont élevées en moyenne au nombre de 7, dont 6 à la première et à la troisième leçons, 8 à la deuxième.

L’enseignant 10 a posé aussi un grand nombre de questions ouvertes, en moyenne 3 dans ses leçons. De façon plus détaillée, dans sa première leçon nous dénombrons 3 questions, 4 à la deuxième et 2 à la troisième leçon. Pour les questions fermées, il en a posé 7 à la première et troisième leçons ; 8 à la deuxième.

Pour l’enseignant 13 qui a formulé plus de questions par rapport à tous ses autres collègues, nous retrouvons chez lui une moyenne de 7 questions fermées et 4 ouvertes. Parmi les questions fermées, nous avons noté respectivement 7 à la première leçon, 7 à la

deuxième et 8 à la troisième leçon. Pour les questions ouvertes, il en a posé 4 à la première et troisième leçons et 3 à la deuxième.

Tableau 27 : Fréquences et moyennes des questions posées par les enseignants dans les grandes classes

Enseignants	Questions								Nombre moyen de questions
	Ouvertes				Fermées				
	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyennes	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyennes	
9	3	4	4	4	6	8	6	7	11
10	3	4	2	3	7	8	7	7	10
11	2	1	2	2	6	7	5	6	8
12	1	2	3	2	6	5	7	6	8
13	4	3	4	4	7	7	8	7	11
14	2	2	1	2	4	8	4	5	7
15	2	2	1	2	6	4	6	5	7
16	2	1	1	1	5	7	5	6	8
Moyennes				2				6	8

De façon générale, les enseignants des grandes classes ont aussi posé un grand nombre de questions dans l'ensemble. Examinons à présent comment les feedbacks ont été réalisés par ces enseignants à travers le processus enseignement-apprentissage.

La lecture du tableau 28 nous indique que les enseignants des grandes classes ne sont pas tellement différents les uns des autres lorsqu'on se réfère aux feedbacks qu'ils réalisent à travers leurs leçons. Toutefois, les enseignants 10, 13 et 15 ont retenu notre attention.

L'enseignant 10 a procédé en moyenne à 2 feedbacks stéréotypés et à 1 spécifique pendant nos observations. Ses feedbacks stéréotypés sont répartis de façon suivante : 2 à la première et à la troisième leçons, et 1 à la deuxième. Quant aux feedbacks spécifiques, nous en trouvons un à la première et à la troisième leçons. La deuxième leçon en renferme 2. Presque dans chaque leçon, cet enseignant a recours à un feedback.

L'enseignant 13 a réalisé en moyenne 4 feedbacks dont 3 stéréotypés et 1 spécifique. Les feedbacks stéréotypés sont réalisés au moins deux fois dans chacune de ses leçons, soit 3 à la première et à la deuxième leçon, et 2 à la troisième leçon. Ses feedbacks spécifiques sont au moins un dans chaque leçon, soit 1 à la première et troisième leçons et

2 à la deuxième leçon. Cet enseignant est celui qui a formulé plus de feedbacks comparativement à ses collègues de classes bondées.

L'enseignant 15 fait en moyenne 3 feedbacks dont 2 stéréotypés et 1 spécifique. Lorsque nous scrutons la façon dont ces derniers sont repartis dans chaque leçon, pour les feedbacks stéréotypés, nous en avons repérés 2 dans chaque leçon. Les feedbacks spécifiques s'établissent respectivement à 1 à la première et troisième leçons, et à 2 à la deuxième leçon.

Tableau 28 : Fréquences et moyennes des feedbacks des enseignants dans les grandes classes

Enseignants	Feedbacks								
	Stéréotypés				Spécifiques				Total
	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyennes	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Moyennes	
9	2	1	3	2	0	0	0	0	2
10	2	1	2	2	1	2	1	1	3
11	1	2	2	2	0	0	0	0	2
12	1	1	2	1	0	0	0	0	1
13	3	3	2	3	1	2	1	1	4
14	2	1	1	1	1	1	1	1	2
15	2	2	2	2	1	1	2	1	3
16	2	2	1	2	0	0	0	0	2
Moyennes				2				1	3

Nous retenons du tableau 28 que les feedbacks des enseignants des grandes classes ne sont pas nombreux. Malgré tout, il est intéressant de voir la façon dont ceux-ci se succèdent dans une des leçons de ces enseignants. C'est ce qui fait l'objet de la ligne du temps de succession des questions et feedbacks que nous présentons dans la figure 18 ci-dessous.

La ligne de temps de l'enseignant 12 (figure 17) dans sa troisième leçon retrace la succession de ses questions et feedbacks. Nous constatons que durant les cinq premières minutes de sa leçon, il a enchaîné trois questions ; probablement pour ouvrir sa leçon afin de se rendre compte des connaissances antérieures des élèves et de bien progresser. La plupart de ces questions se sont succédées durant les dix premières minutes comparativement aux dernières minutes de sa leçon.

Les feedbacks de l'enseignant ont été souvent effectués au terme d'une réponse de l'élève à la question ouverte. Ainsi, après un peu plus de quatre minutes de leçon, dès qu'il a posé une question ouverte, c'est alors qu'il formulait un feedback, généralement à la suite d'une réponse correcte d'un élève. De la même façon, vers la neuvième minute, un autre feedback est intervenu après une réponse donnée par l'élève suite à une question ouverte.

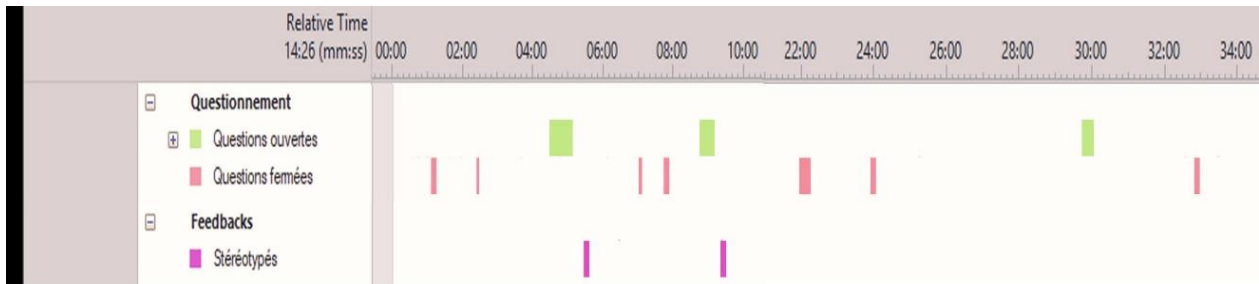


Figure 17 : ligne du temps permettant de visualiser la succession des questions et des feedbacks dans la leçon d'un enseignant des grandes classes, à savoir l'enseignant 12.

2.3 Stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes pléthoriques

Comme pour les classes à faibles effectifs, l'objectif des tableaux qui suivent est d'analyser les fréquences et les durées moyennes d'utilisation de chaque stratégie d'explication des matières par les enseignants des classes à larges effectifs.

Il ressort du tableau 29 que les enseignants des classes surpeuplées usent de différentes stratégies pour pouvoir expliquer leurs matières. Ainsi, lorsque nous prenons par exemple l'enseignant 10, il a recouru en moyenne 4 fois à des exemples pour expliquer ses matières. Cette moyenne ne nous montre cependant pas le nombre d'exemples que cet enseignant a utilisés dans chaque leçon. Nous pouvons lire que dans ses trois leçons, il a recouru à des exemples 2 fois à la première et à la troisième leçons, et 7 fois à la deuxième leçon. Cet enseignant a aussi utilisé la démonstration que nous trouvons en moyenne deux fois dans ses leçons. Dans sa première leçon il a opéré deux démonstrations, une à la deuxième leçon et trois à la troisième. Il a également employé d'autres stratégies qui ne sont pas reprises dans notre grille d'observation (comme les répétitions, la lecture collective, etc.). Ces approches se répartissent comme suit dans les trois leçons : une fois à la première et troisième leçons, deux fois à la deuxième.

L'enseignant 14 a aussi retenu notre attention par sa façon d'utiliser les stratégies d'explication des matières. Il a recouru aux exemples, en moyenne 3 fois dans ses leçons. Concrètement, dans la première leçon il s'y est référé 3 fois, à la deuxième leçon 2 fois et 5 à la troisième leçon. Cet enseignant s'est aussi lancé dans des démonstrations pendant ses

explications. En moyenne, nous en trouvons 3 dans ses leçons. Concrètement, dans sa première leçon 5 démonstrations, 3 pour la deuxième et une démonstration à la dernière leçon. En dehors de ces stratégies retenues sur notre grille d'observations, cet enseignant utilise d'autres stratégies comme les répétitions, la mémorisation, la lecture collective, etc., en moyenne 2 fois dans ces trois leçons. Les fréquences d'apparition de ces stratégies dans ces trois leçons sont les suivantes : une à la première leçon, quatre à la deuxième et deux dans sa troisième leçon.

Nous avons aussi porté notre attention sur l'enseignant 9 dans la mesure où il a exploité diverses stratégies dans ses leçons pour expliquer ses matières. Nous voyons à travers ce tableau qu'il a recouru 4 fois en moyenne aux démonstrations. Dans la répartition de cette pratique au sein de chaque leçon, nous nous rendons compte qu'il y a recours cinq fois à la première leçon, 4 à la deuxième et 2 fois à la troisième leçon. Cet enseignant a aussi utilisé des exemples. Dans sa première leçon, nous en trouvons 2, dans la deuxième un seul et deux exemples dans la troisième leçon. En moyenne, dans ces trois leçons, nous avons repéré deux exemples. De tous les enseignants des classes pléthoriques, il est ainsi l'unique que nous voyons insister sur les aspects importants de ses leçons. Dans sa première et troisième leçons, il en a utilisé une fois et deux dans la deuxième. Il a aussi recouru aux stratégies non retenues sur notre grille d'observation comme les répétitions, les lectures collectives, etc., en moyenne une fois dans chaque leçon. Dans sa première et deuxième leçon il est revenu une fois et deux dans sa troisième.

Comme nous pouvons le constater à travers le tableau 29, deux stratégies d'explication des matières retenues dans notre grille d'observations, ne sont pas utilisées par la quasi-totalité des enseignants des grandes classes, à savoir : le fait d'insister sur les aspects importants et celui de tenir des propos scientifiques.

Tableau 29 : Fréquences et moyennes de stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes aux effectifs élevés

Dans ce tableau L1 indique la première leçon ; L2 renvoie à la deuxième leçon ; L3 indique la troisième leçon et M concerne la moyenne.

Enseignants	Stratégies d'explication des matières																			
	Utiliser des exemples				Faire des démonstrations				Insister sur les aspects importants				Tenir un propos scientifique				Autres procédures			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
9	2	1	2	2	5	4	2	4	1	2	1	1	0	0	0	0	1	1	2	1
10	2	7	2	4	2	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1
11	3	4	3	3	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1
12	4	3	2	3	1	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1
13	3	3	2	3	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1
14	3	2	5	3	5	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2	2
15	3	1	2	2	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	2
16	1	1	2	1	2	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	2
Moyennes				3				2				0				0				1

En dehors de l'aspect concernant les fréquences d'apparition des stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes à larges effectifs, il est utile d'examiner la durée de ces pratiques. C'est cela qui fait l'objet du tableau qui suit.

Le tableau 30 indique que la durée du temps consacré par les enseignants des grandes classes pour expliquer leurs matières, est différente selon les stratégies adoptées. Nous voyons, par exemple, que l'enseignant 9 a mis 398 secondes pour expliquer ses matières. De cette durée, 163 secondes en moyenne sont allées aux démonstrations et 96 aux autres stratégies. Lorsqu'on analyse la façon dont ces stratégies se répartissent dans les différentes leçons, il y a lieu d'observer pour la démonstration 207 secondes à la première leçon, pour la deuxième 173 secondes et 109 secondes pour la troisième. Les stratégies ne faisant pas partie de notre liste d'observations ont totalisé en moyenne 96 secondes. Lorsque l'on regarde la façon dont cette durée moyenne est répartie dans les trois leçons enregistrées, nous constatons qu'à la première leçon ces stratégies ont représenté 140 secondes, à la deuxième 49 et 98 secondes pour la troisième leçon (voir tableau annexe n°18).

L'enseignant 10 a, quant à lui, réalisé en moyenne 388 secondes pour expliquer ses matières. De cette durée, 152 secondes ont été dédiées à des exemples et 126 secondes à d'autres stratégies. Cependant, les différences sont remarquables lorsqu'on observe la

façon dont les durées de ce temps se réalisent dans chaque leçon. En prenant le fait de fournir des exemples aux élèves, cet enseignant totalise 92 secondes à la première leçon, 256 à la deuxième et 107 secondes à la troisième leçon. La deuxième stratégie d'explication des matières où il a investi du temps est celle liée aux stratégies non retenues dans notre grille d'observations, à savoir : la lecture collective, la lecture individuelle, les répétitions, etc. Le temps investi dans ces stratégies prend en moyenne 126 secondes comme nous venons de l'annoncer. Si nous observons cette durée dans les trois leçons, nous nous rendons compte que la première leçon a mobilisé 168 secondes, la deuxième 133 et la troisième 76 secondes (voir tableau annexe n°12).

A voir les stratégies d'explication des matières dont les durées moyennes sont longues parmi les enseignants des grandes classes, celles liées à l'utilisation des exemples et aux autres stratégies non retenues dans notre grille ont pris assez de temps parmi ces enseignants. Lorsque nous analysons la durée moyenne consacrée par un enseignant pour expliquer les matières, nous voyons qu'elle varie entre 330 et 398 secondes.

Tableau 30 : Durées moyennes des stratégies d'explication des matières par les enseignants des classes à larges effectifs

Les durées moyennes présentées dans ce tableau sont calculées en secondes.

Stratégies d'explication des matières	Durées moyennes d'utilisation de stratégies dans chaque classes à larges effectifs							
	Enseignant 9	Enseignant 10	Enseignant 11	Enseignant 12	Enseignant 13	Enseignant 14	Enseignant 15	Enseignant 16
Utiliser des exemples	56	152	141	116	141	127	108	62
Faire des démonstrations	163	110	109	98	85	128	103	138
Insister sur les aspects importants	83	0	0	0	25	0	0	0
Tenir un propos scientifique	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres	96	126	129	135	113	124	145	130
Durée totale d'explication des matières	398	388	379	349	364	379	356	330

Après avoir présenté la durée des stratégies d'explications des matières, passons à présent à la façon dont la parole est distribuée par les enseignants dans les grandes classes,

les déplacements ainsi que l'orientation des regards de ceux-ci pendant le processus enseignement-apprentissage.

2.4 Distribution de la parole, déplacements et orientation des regards des enseignants dans les grandes classes

Nous prendrons la ligne de temps de la leçon d'un enseignant pour présenter ici respectivement la façon dont la parole s'accorde en classe, les motifs des déplacements ainsi que l'orientation des regards pendant qu'il dispense une leçon.

La ligne de temps retraçant la distribution (figure 18) de la parole dans la classe de l'enseignant 14 (deuxième leçon) indique que celle-ci est accordée lorsque l'instituteur pose des questions et quand il utilise d'autres stratégies pour expliquer sa matière telles que les répétitions, les lectures collectives ou individuelles, etc. Ainsi, lorsqu'il a formulé sa question à l'approche de la sixième minute, il a désigné un élève pour donner notamment une réponse. Autre moment, c'est lorsqu'il a expliqué sa matière en utilisant d'autres stratégies, notamment la répétition de la matière et la mémorisation.

Nous observons encore à travers la figure 18 qu'il y a des moments où l'enseignant ne choisit pas un élève ou un groupe d'élèves. Un élève ou un groupe d'élèves prend alors spontanément la parole pour répondre ou donner des éléments de réponse. Cette réaction s'est manifestée notamment aux alentours de la neuvième minute. Les autres instants où nous voyons les élèves prendre la parole spontanément, c'est lorsque les questions fermées se succèdent. Durant ces moments, ce sont les « oui » et les « non » des élèves qui se font entendre.



Figure 18 : Ligne de temps présentant la distribution de la parole auprès de l'enseignant
14

Assurément, la prise de parole par les élèves perturbe le déroulement des activités dans la classe. C'est peut-être l'une des raisons pour laquelle les enseignants ont recours à la discipline ou se rapprochent des élèves avant de poser des questions. Voilà pourquoi, dans la figure ci-dessous, nous présentons les motifs des déplacements des enseignants dans les grandes classes.

Nous voyons à travers la figure 19 montrant la ligne du temps de déplacement de l'enseignant 16 dans sa troisième leçon, qu'il débute par un déplacement pour gérer la discipline dans sa classe. Il s'assure que tout est en ordre par le rappel des règles de conduite avant de poursuivre son action. Il se meut une deuxième fois pour un motif qui n'est pas connu. Il se déplace par la suite étant donné qu'il doit expliquer ou clarifier sa matière. Il bouge encore dans la salle pour établir la discipline avant d'expliquer sa matière. Cet enseignant est toujours en mouvement, cette fois pour chercher le matériel didactique afin de s'en servir pour expliquer sa matière. Pour la troisième fois, il se déplace pour établir la discipline avant de commencer la correction des travaux des élèves ou vérifier les documents pédagogiques. Durant sa leçon, il prend presque 8 minutes pour les déplacements (voir tableau annexe n°15).

La ligne de temps de l'enseignant 16 dans sa troisième leçon indique aussi qu'il est toujours en mouvement, visiblement pour marquer sa présence dans toute la classe en considérant le grand nombre d'élèves ; en vue aussi d'assurer la gestion de sa matière ainsi que celle de comportements des élèves. Voyons à présent la façon dont les enseignants des grandes classes orientent leurs regards pendant les enseignements.

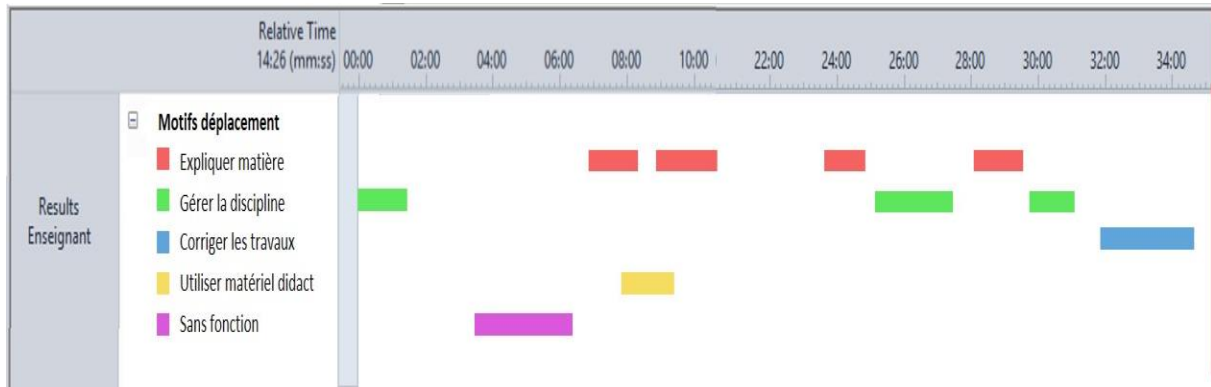


Figure 19 : Ligne de temps présentant les motifs des déplacements des enseignants dans les grandes classes (enseignant 16)

Dans la figure 20 qui retrace la ligne de temps des regards de l'enseignant 16 dans sa troisième leçon, nous voyons que dès le début des activités, il fixe ses élèves pour procéder au rappel d'ordre en classe. Il garde toujours son regard vers eux lors du rappel de prérequis mais aussi pendant la présentation de sa leçon.

Le même enseignant adopte une attitude identique chaque fois qu'il pose une question ouverte ou fermée ; et lorsqu'il fournit des explications aux élèves soit en utilisant des exemples, soit en procédant à une démonstration. Pour les nombreux moments où il revient sur les règles de la discipline en classe, nous le voyons aussi fixer du regard les élèves. Il adopte la même attitude quand il distribue la parole, lorsque celle-ci est prise de façon spontanée par un élève, mais aussi pendant ses déplacements, quand il explique la matière, ou lorsqu'il gère la discipline ; et même pendant la correction des travaux des élèves. Ce n'est qu'à de rares occasions qu'il porte son regard vers le tableau.

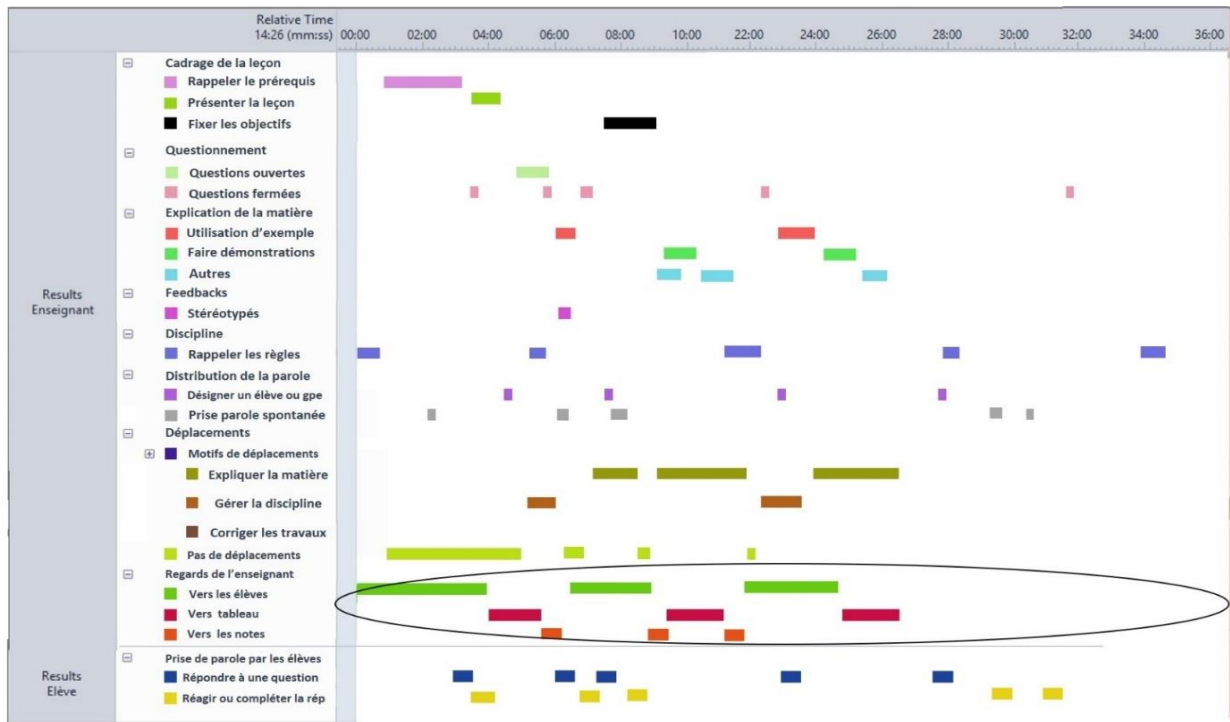


Figure 20 : Ligne de temps présentant l'orientation du regard d'un enseignant d'une classe pléthorique pendant la leçon (cas de l'enseignant 16)

2.5 Synthèse des pratiques observées dans les grandes classes

Il ressort des pratiques des enseignants dans les grandes classes que la plupart de ceux-ci se limitent à deux éléments de cadrage pour ouvrir leur leçon : le rappel de prérequis et la présentation de la leçon du jour. Cela prend du temps comme nous l'indiquent les lignes du temps permettant de visualiser le cadrage des leçons auprès d'un enseignant de classe surpeuplée (voir figure 16).

Durant les leçons, les enseignants des grandes classes posent majoritairement un grand nombre de questions fermées dans chaque leçon. Par contre, les feedbacks sont moins nombreux ou rarement utilisés. Quant aux stratégies d'explications des matières, presque tous les enseignants des grandes classes privilégient l'usage des exemples et des démonstrations.

La distribution de la parole est souvent de leur initiative, même si par moments les élèves la prennent de façon spontanée. D'où leur tendance à recourir plus souvent à la discipline pour maîtriser les élèves. Le même motif justifie la fréquence plus élevée des déplacements des enseignants en vue de rétablir la discipline. C'est pourquoi, ces derniers ont toujours leurs regards tournés vers les élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage.

Passons maintenant à la comparaison de ces pratiques dans les deux groupes de classes à savoir, les salles à faibles densités d'occupation et les pléthoriques.

3. Comparaison des pratiques dans les deux groupes de classes

La logique à suivre est la même que celle adoptée lorsque nous avons analysé séparément ces pratiques dans les deux groupes de classes. Concrètement, nous partons du cadrage, en passant par les questions, les feedbacks, les stratégies d'explication des matières, etc. Pour comparer les pratiques observées dans les deux groupes de classes.

3.1 Cadrage des leçons auprès des enseignants des deux groupes de classes

À travers le tableau 31 ci-dessous, nous présentons dans une démarche comparative les fréquences des enseignants selon leur groupe de classes, en précisant les éléments du cadrage des leçons qu'ils ont exploités.

Le tableau 31 ne révèle pas de différence entre les deux groupes d'enseignants, du moins en ce qui concerne les deux premiers éléments du cadrage, à savoir : le rappel du prérequis et la présentation de la leçon. Ils se distinguent cependant à partir de la formulation des objectifs et de la présentation des leçons. En effet, 6 enseignants des petites classes clarifient les objectifs dans leurs deux premières leçons contre 2 seulement pour ceux des grandes classes. Dans leur troisième leçon, cette fois-là, les enseignants des petites classes sont sept contre toujours les deux des classes surpeuplées, à pouvoir expliciter les objectifs de leur apprentissage.

La présentation de plan de la leçon, quant à elle, est inexistante chez les enseignants des classes bondées alors que 4 enseignants des petites classes y ont recours à la première leçon et 3 à la deuxième et troisième leçons.

De façon générale, les enseignants dans les petites classes réunissent un grand nombre d'éléments du cadrage pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Le nombre d'élèves dans une classe peut donc affecter les actions de l'enseignant, particulièrement le cadrage des leçons qui nous concerne ici ; avec pour conséquence que les enseignants des petites classes progressent calmement sans subir la pression du nombre d'élèves. Quant à ceux qui n'utilisent pas les différents aspects du cadrage, il y a lieu d'ouvrir ici une piste de recherche à ce propos.

Tableau 31 : Cadrage des leçons dans les deux groupes d'enseignants

Classes	Éléments du cadrage de leçons											
	Rappeler le prérequis			Présenter la leçon			Formuler les objectifs			Présenter le plan de la leçon		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
Petites classes	8	8	8	8	8	8	6	6	7	4	3	3
Grandes classes	8	8	8	8	8	8	2	2	2	0	0	0

3.2 Questions et feedbacks des enseignants dans les deux groupes de classes

Les fréquences moyennes des questions et des feedbacks des enseignants dans les trois leçons se présentent de la manière suivante ainsi qu'elles sont visualisées dans les deux tableaux ci-dessous.

Au regard du tableau 32, les enseignants des classes à effectifs faibles ont posé en moyenne 7 questions fermées contre 6 formulées par ceux des classes surpeuplées. Ces derniers diffèrent surtout par le nombre de questions ouvertes. Leurs collègues des petites classes en ont posé 4. Dans l'ensemble, les enseignants des petites classes ont posé 11 questions contre 8 par leurs collègues prestant dans des salles surchargées. Voyons ce que donne la différence des feedbacks des enseignants à travers le tableau qui suit.

Tableau 32 : Moyennes des questions des enseignants dans les deux groupes de classes

Groupes enseignants	Questions		
	Ouvertes	Fermées	Total
Effectifs faibles	4	7	11
Effectifs élevés	2	6	8

Le tableau 33 qui suit, présente les moyennes des feedbacks des enseignants dans les deux groupes de classes. Nous lisons à travers ce tableau que le nombre des feedbacks est faible chez les enseignants des deux groupes de classes. Ceux des petites classes ont procédé en moyenne à 4 feedbacks dont 2 stéréotypés et 2 spécifiques, contre 3 soit 2 stéréotypés et 1 feedback spécifique pour les enseignants des grandes classes. Dans ces deux groupes d'enseignants, les feedbacks ne sont donc pas assez utilisés dans les processus d'apprentissage.

En dressant le rapport entre les moyennes des questions posées par les enseignants et celles des feedbacks, il se dégage que ceux des petites classes ont formulé en moyenne 11 questions dans l'ensemble pour 4 feedbacks. La même tendance est observée auprès des

enseignants des grandes classes. En effet, dans celles-ci, les enseignants ont posé en moyenne 8 questions et formulé 3 feedbacks. À travers ces résultats, nous pouvons comprendre que les feedbacks des enseignants ne suivent pas souvent les différentes réponses ou réactions des élèves pour les encourager. Il y a, certes, des questions qui donnent lieu à des feedbacks, alors que d'autres passent presque inaperçues. Néanmoins, les 12 et 17 indiquent que c'est souvent lorsque les élèves répondent à des questions ouvertes, qu'ils bénéficient du feedback des enseignants.

Tableau 33 : Moyennes des feedbacks des enseignants dans les deux groupes de classes

Groupes enseignants	Feedbacks		
	Stéréotypés	Spécifiques	Total
Effectifs faibles	2	2	4
Effectifs élevés	2	1	3

3.3 Comparaison des stratégies d'explication des matières auprès des enseignants des deux groupes de classes

L'explication des matières requiert certaines stratégies qui sont utilisées selon une intensité variable auprès des enseignants des classes à effectifs réduits et ceux des classes surpeuplées. Le tableau 34 compare les fréquences du recours à l'une ou l'autre stratégie dans l'explication de la matière entre les deux groupes d'enseignants. Il sera suivi d'un autre tableau comparant le temps mis par les enseignants pour expliquer leurs matières.

Lorsque nous comparons les enseignants dans les deux groupes de classes au regard des stratégies d'explications des matières, nous voyons que tous utilisent un grand nombre d'exemples et de démonstrations à travers leurs leçons même si nous en trouvons un peu plus auprès des enseignants des petites classes. Par contre, les stratégies relatives à l'insistance sur les aspects importants des cours et l'utilisation des propos scientifiques sont presque l'apanage exclusif des enseignants des petites classes. A titre illustratif, nous trouvons le fait d'insister sur les aspects importants revenir 11 fois dans la première et deuxième leçons des enseignants des petites classes contre une à deux fois seulement auprès de ceux des classes surpeuplées. Plus encore, ces enseignants des petites classes ont tenu des propos scientifiques 6 à 10 fois dans chaque leçon alors que leurs collègues des grandes classes n'y ont même pas fait allusion. D'autres stratégies telles que les répétitions, les lectures collectives, etc., ont également été plus utilisées par ces mêmes enseignants. En définitive, les enseignants des petites classes sont ceux qui ont employé un plus large éventail de stratégies pour expliquer leurs matières. Quant à leurs collègues des classes à effectifs larges, ils recourent essentiellement à deux stratégies pour

expliquer, à savoir : les exemples et les démonstrations, hormis le fait qu'ils emploient aussi d'autres approches non clairement identifiées, ne faisant pas partie de notre grille d'observation, mais à une fréquence faible.

Tableau 34 : Comparaison du nombre d'apparitions de stratégies d'explication des matières dans les deux groupes d'enseignants

Enseignants	Stratégies d'explication des matières														
	Utiliser des exemples			Faire des démonstrations			Insister sur les aspects importants			Tenir un propos scientifique			Autres procédures		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
Petites classes	22	22	24	30	24	24	11	11	13	10	7	6	24	23	22
Grandes classes	21	22	19	22	17	15	1	2	1	0	0	0	10	15	12

Le tableau suivant contient des éléments de comparaison pour estimer la durée moyenne mise par ces enseignants pour expliquer leurs matières.

Nous pouvons lire sur le tableau 35 que les enseignants des grandes classes ont consacré du temps dans toutes les trois leçons par l'utilisation des exemples. Dans ces leçons, pour expliquer les matières en procédant de la sorte, ils ont mis en moyenne respectivement 891 secondes, 1041 et 779 secondes contre 687 secondes, 836 et 671 secondes pour les enseignants des petites classes.

Pour expliquer les matières, la démonstration, le fait d'insister sur les aspects importants des leçons et le fait de tenir un propos scientifique, ont alloué plus de temps auprès des enseignants des petites classes dans toutes les trois leçons.

En ce qui concerne les autres procédures d'explication des matières, nous voyons qu'à la première leçon, ce sont les enseignants des grandes classes qui ont mis en moyenne suffisamment de temps pour expliquer la matière, soit 1318 secondes contre 976. Pour les deux autres leçons, ce sont les enseignants des petites classes qui y ont consacré du temps en utilisant ces stratégies afin d'expliquer leurs matières.

Tableau 35 : Comparaison du temps d'explication des matières par leçon par les enseignants des deux groupes de classes

Dans ce tableau, le temps moyen d'explication des matières par leçon est présenté en secondes.

Enseignants	Stratégies d'explication des matières														
	Utiliser des exemples			Faire des démonstrations			Insister sur les aspects importants			Tenir un propos scientifique			Autres procédures		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
Petites classes	68 7	836	67 1	116 6	112 5	96 6	60 6	43 3	54 5	43 0	37 6	24 2	976	123 6	102 4
Grandes classes	89 1	104 1	77 9	972	100 3	82 6	13 2	10 8	84	0	0	0	131 8	910	762

3.4 Modes de distribution de la parole et du recours à la discipline dans les deux groupes de classes

Le mode de distribution de la parole évalué, d'une certaine manière, la façon dont les enseignants font participer leurs élèves pendant les leçons. Dans cette étude, deux types de désignations se sont révélées : soit l'enseignant désigne un ou plusieurs élèves pour répondre, soit un élève ou un groupe d'élèves prend la parole de façon spontanée. Dans cette dernière situation, il peut s'en suivre un désordre en classe si les élèves répondent sans avoir été désignés par l'enseignant, une initiative qui nécessite alors son intervention pour le maintien de l'ordre et de la discipline dans la classe.

A la lumière du tableau 36, les enseignants des classes à faibles effectifs ont désigné en moyenne 12 fois les élèves pour pouvoir réagir à une question ou donner leur point de vue pendant les leçons, contre 9 fois pour leurs collègues des grandes classes. Dans ces dernières, les élèves ou groupes d'élèves ont pris en moyenne 3 fois la parole de façon spontanée contre une fois dans les petites classes. Ce qui conduit à une fréquence moyenne de 4 recours à la discipline dans les grandes classes contre une seule fois dans les petites. Nous constatons alors que plus il y a sollicitation des élèves et moins les enseignants ont recours à la discipline et vice-versa. La participation ordonnée des élèves est donc un gage de bonne discipline durant la transmission des matières. C'est le cas des classes à effectifs réduits qui contrastent avec celles à forte population où la question de la discipline reste préoccupante ; nécessitant des stratégies plus élaborées pour mettre de l'ordre durant l'action éducative.

Tableau 36 : Fréquences des modes de distribution de la parole et du recours à la discipline par les enseignants dans les deux groupes de classes

Groupes enseignants	Modes de distribution de la parole		Recours à la discipline
	Désigner un élève ou un groupe d'élèves	Prise de parole de manière spontanée par un élève ou un groupe d'élèves	
Classes à faibles effectifs	12	1	1
Classes à larges effectifs	9	3	4

3.5 Orientations des regards et déplacements des enseignants

La prise de parole des enseignants pendant leur transmission des matières s'accompagne de certaines attitudes manifestées entre autres, par des regards fixés soit vers les élèves, soit vers le tableau, soit encore vers les notes ainsi que par des déplacements dans la classe en sillonnant les rangées des bancs. C'est l'un des moyens utilisés par eux pour capter l'attention des élèves. La comparaison menée dans le tableau ci-dessous expose les valeurs moyennes enregistrées respectivement auprès des enseignants des classes à effectifs réduits et ceux des classes bondées. Le temps est présenté en secondes.

Le tableau 37 nous indique que les enseignants des deux groupes de classes captent très souvent l'attention des élèves en les fixant surtout du regard. Ils consacrent de nombreuses secondes à orienter leurs regards le plus souvent vers les élèves. Les enseignants des petites classes s'y prennent en moyenne pendant 799 secondes, contre 842 secondes pour leurs collègues des grandes classes. Les enseignants des grandes classes ont plus leurs regards tournés vers les élèves, logiquement, pour surveiller les comportements des élèves afin de prévenir l'indiscipline.

Les regards de l'enseignant vers le tableau sont plus fréquents dans les petites classes (338 secondes en moyenne) que dans les grandes classes (271 secondes). Si les enseignants des petites classes sont davantage orientés vers le tableau, c'est sans doute parce qu'ils ne doivent pas exercer une surveillance aussi étroite sur les élèves. Par contre, aucune différence significative dans le temps mis par eux pour consulter les documents pendant qu'ils enseignent, soit 18 secondes par ceux des petites classes contre 32 par les titulaires des grandes classes).

Il ressort encore que le temps consacré aux déplacements en classe est plus marqué chez les enseignants des petites classes, soit 887 secondes contre en moyenne 711 par ceux des grandes classes. Une explication pragmatique suggère que les enseignants des

petites classes disposent de plus d'espace. Ils peuvent ainsi circuler entre les rangées des bancs et suivre plus aisément la façon dont chaque élève progresse dans la leçon.

Tableau 37 : Comparaison du temps moyen d'orientation des regards et des déplacements des enseignants dans les deux groupes de classes

Groupes enseignants	Orientations des regards			Non déterminés	Déplacements
	Vers les élèves	Vers le tableau	Vers les notes		
Effectifs faibles	799	338	42	18	887
Effectifs élevés	842	271	53	32	711

Nous venons de voir à travers ce chapitre la façon dont les pratiques enseignantes se réalisent auprès des enseignants des petites et des grandes classes. Dans le chapitre suivant, nous verrons les résultats de la combinaison des différentes pratiques affichées par les enseignants pour trancher la discussion sur la question de savoir si celles-ci ne peuvent pas affecter le rendement des élèves. Mais d'ores et déjà, il y a lieu de supposer que la pratique enseignante diffère en fonction du nombre d'élèves que comporte la classe ; les salles pléthoriques étant sans doute et, de loin, plus éprouvantes que les petites, en termes d'effort à fournir pour la gestion du groupe-classe.

4. Synthèse des résultats reliant les pratiques à la taille des classes

La synthèse des résultats relatifs aux pratiques enseignantes et à la taille des classes sera menée en suivant les différentes pratiques observées auprès des enseignants des deux groupes de classes.

4.1 Cadrage des leçons

De ces résultats, nous notons une différence entre les deux groupes observés au sujet du cadrage des leçons. Les enseignants des grandes classes prennent beaucoup de temps pendant le cadrage des leçons. Ils se limitent souvent au rappel des prérequis et à la formulation des objectifs des leçons. Cela montre leur souci de vouloir s'assurer qu'une grande partie de leurs élèves a saisi la matière précédente avant qu'ils ne progressent avec eux. C'est un de points positifs à mettre à leur actif. Rien ne sert, en effet, de dispenser de nouvelles connaissances tant que les difficultés antérieures éprouvées par les élèves ne sont pas encore résorbées. Ces enseignants vont jusqu'à consacrer 7 à 8 minutes pour cette seule partie de la leçon, alors que la plupart de leurs collègues des petites classes prennent seulement 4 à 5 minutes. L'habitude de consacrer beaucoup de temps pendant le cadrage peut donc être révélateur du manque de maîtrise des matières précédentes par les

élèves ou de la difficulté à être entendu par tous. Ajouter à ce constat qu'avant chaque leçon, la plupart des enseignants des classes à larges effectifs commencent souvent par des rappels à l'ordre pour fixer l'attention des élèves, une précaution qui leur fait perdre également du temps.

La formulation des objectifs des leçons pose également problème auprès d'un grand nombre d'enseignants, même si les consignes officielles (DEPS, 2015) inscrivent les classes congolaises dans une approche par objectif. En effet, idéalement, la formulation d'un objectif pédagogique présente un certain nombre d'aspects. A ce sujet, la classification de Hameline (1991) renferme 4 principaux éléments : la matière, l'activité de l'élève, la circonstance par laquelle l'élève acquerra le comportement attendu et le critère d'évaluation. La façon dont les enseignants ont formulé leurs objectifs s'est limitée souvent à un ou deux de ces éléments. A titre illustratif, voyons deux objectifs formulés par les enseignants : « A la fin de la leçon, les élèves vont tracer le cercle » ; « A la fin de la leçon, les élèves seront capables de calculer la circonférence d'un cercle », etc. Ces exemples prouvent à suffisance qu'il y a des choses à revoir dans la formulation des objectifs, entre autres, la manière dont les élèves vont acquérir les comportements attendus ; y compris la façon dont les connaissances acquises par les élèves seront évaluées. Les objectifs étant mal formulés, ils seront aussi mal saisis ou mal compris par un grand nombre d'élèves, risquant, du coup, d'influencer leur façon de suivre la leçon, car ils sont présentés aux écoliers, sans détail ni explication, de manière brute du genre : « A la fin de la leçon vous serez capables de ... ».

L'élément du cadrage absent chez les enseignants, surtout chez ceux des grandes classes concerne la présentation du plan de la leçon ; pourtant très importante dans le processus enseignement-apprentissage puisqu'elle projette les élèves vers le développement de la leçon. Il serait donc utile que l'enseignant garde ces différentes étapes du développement de sa leçon au tableau pour servir de fil conducteur aux élèves. Dommage que dans un grand nombre de classes qui nous ont servi pour les investigations, les tableaux n'ont pas la dimension suffisante pour permettre à quelques enseignants qui ont fait recours à la présentation du plan de la leçon, de pouvoir le garder tout au long du processus enseignement-apprentissage.

4.2 Questions et feedbacks des enseignants

En ce qui concerne les questions, plusieurs travaux (Bissonnette et al., 2005 ; Mauline, 2005 ; Archer et Hughes, 2011) ont montré qu'un enseignant efficace est censé poser autour de 24 questions dans une leçon de 50 minutes. Proportionnellement, dans une leçon de 20 minutes, le nombre de questions devraient tourner autour de 10. Les

enseignants de notre échantillon ont posé généralement beaucoup de questions pendant les 20 minutes d'observations avec, toutefois, un score plus élevé chez les enseignants des petites classes par rapport à celui des leurs collègues des grandes classes. Les premiers sont en effet arrivés à poser en moyenne 11 questions contre 8 pour les seconds. Si les deux groupes d'enseignants, ceux-ci ont formulé majoritairement des questions fermées, la différence se situe au niveau des questions ouvertes où les enseignants des petites classes en ont posé un plus grand nombre. Les enseignants des petites classes donnent en outre l'occasion aux élèves de s'exprimer ou de répondre en formulant de longues phrases au lieu de se contenter de réponses courtes du type « oui » ou « non » qui peuvent cacher leur ignorance. L'enseignant d'une classe surpeuplée, lui, se voit bloqué par le nombre d'élèves. Il doit alors se limiter généralement à des questions fermées s'il veut interroger plusieurs élèves. Ce genre d'attitude est susceptible d'influer la compréhension des matières par les élèves comme le souligne Nabila (2017).

Quant aux feedbacks, ils sont peu utilisés dans les deux groupes ; même si les titulaires des petites classes y ont recouru un peu plus souvent. Les enseignants n'encouragent donc pas les élèves lorsqu'ils répondent aux questions lors du processus enseignement-apprentissage. Et lorsqu'ils sont utilisés, les feedbacks sont généralement stéréotypés. Il s'agit alors de formules presque uniformes qui sont destinées à chaque répondant sans distinction ; du genre : « Très bien, Ok, Félicitations, Merci ... ».

4.3 Explications des matières

Pour ce qui est des stratégies d'explication des matières, dans les deux groupes, seuls dominant le fait d'optimiser des exemples et celui de fournir la démonstration. Le nombre d'élèves dans les classes limite-t-il la possibilité pour les enseignants de diversifier leurs pratiques d'explication des matières ? Ou bien les enseignants sont limités par les contraintes de temps. A moins qu'ils soient ignorants de ces pratiques ? Une brèche s'ouvre à ce niveau menant vers d'autres pistes de recherches pour comprendre davantage cette lacune. Toujours est-il que toutes ces pratiques des enseignants sont censées affecter le rendement des élèves. Le chapitre suivant nous fournira plus d'éclaircissements sur les réponses à ces questions.

4.4 Distribution de la parole et recours à la discipline

La distribution de la parole en classe est très importante pour la bonne marche de la leçon (Robin, 2009). Les résultats de notre étude révèlent aussi que plus les élèves ont été sollicités, moins il y a nécessité de recours à la discipline en particulier dans les petites classes. Les enseignants agissent ainsi pour mettre les élèves chaque fois en situation

d'écoute en attirant leur attention. Dès lors, les élèves peuvent suivre les leçons et l'enseignant se rendre ainsi compte de leur niveau d'avancement. Les résultats de l'étude ont révélé que les enseignants des classes pléthoriques ont accordé moins souvent la parole aux élèves, ce qui y accroît le recours à la discipline. En désignant clairement le répondant, la spontanéité des réponses est moins envisagée comme mode de réponse, ce qui favorise une bonne tenue de l'ordre dans la classe avec comme conséquence un recours limité aux techniques de discipline par les enseignants concernés. C'est plus remarquable dans les classes à effectifs réduits.

4.5 Temps d'orientation du regard et des déplacements des enseignants

L'orientation du regard des enseignants est importante dans le processus enseignement-apprentissage. Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants observés orientent souvent leurs regards vers les élèves, posture qui leur permet chaque fois de balayer du regard l'ensemble de la classe. Ce sont les enseignants des grandes classes qui orientent plus leurs regards vers les élèves par rapport à leurs collègues des petites classes. La masse des élèves sous leur responsabilité est telle qu'elle les pousse à la regarder à tout moment pour capter leur attention. Il s'agit d'écarter le risque de plonger un grand nombre d'écoliers dans l'indiscipline et d'éviter le danger du manque de suivi des matières. Ils les fixent alors pour observer et suivre leurs réactions.

Quant aux regards tournés vers le tableau, les enseignants des petites classes y recourent plus souvent par rapport à leurs collègues des grandes classes. Ceci peut s'expliquer par le fait que le nombre d'élèves étant moins élevé, ils font tout pour les persuader, les envoyer au tableau ou orienter les regards de chacun des élèves vers le tableau où ils écrivent ce qu'ils trouvent important pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les élèves peuvent les visualiser au fil de la leçon, de façon que chacun d'eux suive les propos de l'instituteur transcrits au tableau.

Les recherches (Bissonnette et al., 2013) ont démontré que l'enseignant efficace est celui qui « marche dans sa classe » en marquant sa présence dans toute la classe. Nous constatons à travers ces résultats que ce sont les enseignants des petites classes qui ont beaucoup circulé ou qui ont pris plus de temps pour se déplacer pendant qu'ils dispensaient leurs cours. Ces déplacements les rapprochent davantage des élèves, leur permettant ainsi de se rendre compte de l'avancement d'un grand nombre parmi eux, si pas de tous.

CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE PRATIQUES ENSEIGNANTES, TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES

CHAPITRE 7 : RELATION ENTRE PRATIQUES ENSEIGNANTES, TAILLE DES CLASSES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES

Ce chapitre met en relation les trois thématiques de notre recherche, à savoir : les pratiques enseignantes, le rendement des élèves et les effectifs des classes. L'objectif est d'arriver à concevoir des modèles multivariés qui expliquent le rendement ainsi que les gains d'apprentissages des élèves. Dans chaque tableau de modèles, nous mettons en évidence les effets de différentes variables. Pour raison de clarté de l'exposé, les résultats des modèles seront présentés pour chaque observation que nous avons faite auprès des enseignants.

Les modèles multivariés que nous présentons intègrent toutes les dimensions des données, y compris la taille des classes. Les variables à expliquer sont respectivement les résultats des élèves à chaque évaluation considérée ainsi que les gains d'apprentissages. Chaque variable explicative est évaluée par rapport à sa capacité à expliquer le rendement des élèves à l'issue de l'évaluation ou les gains d'apprentissages en contrôlant les autres variables explicatives. Ce sont les effets nets. Par cette démarche, nous essayons d'identifier les facteurs qui peuvent expliquer le rendement des élèves à l'issue de ces différentes évaluations ou les gains d'apprentissages en reprenant pour chacune des variables explicatives les effets nets. Toutes les variables se contrôlent mutuellement dans leurs effets sur le rendement ou les gains d'apprentissages des élèves ; c'est justement à partir de cela qu'on obtient ce qui est appelé « effets nets » (Phongi, 2015 et Rakotomalala, 2012).

En réalité, chaque variable constitue une variable de contrôle pour les autres variables introduites dans le modèle. Rappelons que pour exploiter le modèle explicatif, nous avons recouru à la régression logistique binaire. Dans cette technique statistique ; qui est du reste une technique multivariée, les résultats peuvent se présenter soit sous forme de coefficients β ou sous forme des odds ratio (effets nets). Les tableaux ci-dessous reprennent les modèles explicatifs de rendement des élèves à chacune de quatre évaluations réalisées dans cette thèse (deux évaluations des enseignants et deux épreuves administrées par nos soins) ainsi que les gains d'apprentissages.

Pour permettre aux lecteurs de saisir le sens que nous apportons aux différents effets des variables, nous avons choisi de présenter les données dans des tableau avant de les interpréter.

1. Modèles explicatifs du rendement des élèves partant des résultats de la première observation

Dans cette partie du travail, nous présentons deux modèles multivariés pour expliquer le rendement et les gains d'apprentissages des élèves. Le premier tableau renferme les effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur le rendement des élèves lors de la première observation ; le second présente les effets de ces pratiques et la taille des classes sur les gains d'apprentissages.

Tableau 38 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur le rendement des élèves considérant les données de la première observation

Variables explicatives	Effets des variables à la 1 ^{ère} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 2 ^{ème} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 1 ^{ère} épreuve	Effets des variables à la 2 ^{ème} épreuve
Cadrage des leçons	0,9738**	1,0301**	1,4584**	1,4871**
Questions	1,4716***	1,5576***	2,1138***	2,5364***
Feedbacks	1,5572***	1,6221***	1,9764***	2,2513***
Durée des explications	0,8205**	0,9327***	1,3102***	1,2136**
Variété des stratégies d'explications	0,7219**	0,9716***	1,2807***	1,3154***
Recours à la discipline	0,5461ns	0,2341ns	0,2875ns	0,3619ns
Déplacements	0,2293ns	0,1918ns	0,2019ns	0,2147ns
Gestion de temps	0,2678ns	0,2117ns	0,3152*	0,6391*
Taille des classes	0,2719ns	0,4593*	0,7296*	0,8421*

Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif

Au travers le tableau 38, quelques variables expliquent mieux les différences observées dans le rendement des élèves au cours des différentes évaluations. En voyant les résultats du modèle par rapport à la première évaluation des enseignants, les pratiques comme le cadrage de la leçon, le fait de poser des questions pendant l'apprentissage, le fait de formuler des feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières, présentent des effets significatifs au travers du rendement des élèves. Parmi ces variables, poser des questions et produire des feedbacks pendant les processus d'apprentissage, ont apporté des plus-values respectivement de 1,4716 (significatif au seuil de 1%) et 1,5572 (significatif au seuil de 1%) à travers les résultats de la première cotation des enseignants.

La variable taille des classes ainsi que les pratiques du recours à la discipline, le déplacement de l'enseignant, la gestion du temps d'apprentissage n'ont pas entraîné des

effets significatifs à travers le rendement des élèves lors la première évaluation des enseignants.

Dans la deuxième évaluation des enseignants, les résultats du modèle indiquent que les pratiques enseignantes qui ont donné des effets significatifs à la première cotation, se sont également montrées efficaces ici. En effet, le cadrage de la leçon, le fait de poser des questions pendant les apprentissages, le fait de formuler des feedbacks, la durée ainsi que les variations des stratégies d'explications des matières, ont plus influencé le rendement des élèves à travers la deuxième cotation des enseignants. Les effets des variables feedbacks et questions des enseignants sont aussi importants dans cette évaluation. Ils sont respectivement de 1,6221 (significatif au seuil de 1%) et 1,5576 (significatif au seuil de 1%). A ces pratiques des enseignants qui ont donné des effets significatifs dans ce modèle, s'ajoute également la taille des classes qui a un effet de 0,4593 (significatif au seuil de 10%). Cela signifie que le fait d'augmenter la taille des classes tend à réduire le rendre des élèves, voir à réduire de moitié le rendement enregistré lors de l'évaluation à l'issue de l'apprentissage.

En ce qui concerne notre première épreuve, les résultats du modèle indiquent que les pratiques enseignantes qui expliquent significativement le rendement des élèves sont : le cadrage de leçon, le fait de poser des questions et de formuler des feedbacks pendant les enseignements, la durée et la variation des stratégies d'explication des matières, sans oublier la gestion du temps d'apprentissage. Les effets les plus importants pour expliquer le rendement des élèves dans cette première évaluation proviennent des pratiques du questionnement (2,1138 significatif au seuil de 1%) ainsi que de la formulation des feedbacks (1,9764 significatif au seuil de 1%) pendant les enseignements. Toutefois, les effets du recours aux notions de discipline tout comme les déplacements de l'enseignant pendant les processus d'enseignement-apprentissage, ne sont pas significatifs dans cette première épreuve. Quant à la taille des classes, son effet se révèle significatif (0,7296 significatif au seuil de 10%) à travers le rendement des élèves dans cette première épreuve.

Les résultats du modèle par rapport au rendement des élèves dans notre deuxième épreuve produisent des effets significatifs aux variables suivantes : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions et de formuler les feedbacks pendant les enseignements, la durée que l'enseignant accorde pour expliquer les matières, le fait de varier ses stratégies d'explication des matières et la gestion du temps d'apprentissage. Les plus-values de ces effets proviennent comme pour les autres évaluations du fait de poser des questions (2,5364 significatif au seuil de 1%) et de formuler des feedbacks (2,2513 significatif au

seuil de 1%) pendant les enseignements. Le recours à la discipline par les enseignants ainsi que leurs déplacements produisent des effets non-significatifs. En ce qui concerne la taille des classes, elle a exercé une influence significative (0,8421 significatif au seuil de 10%) pour expliquer le rendement des élèves dans notre deuxième épreuve.

Somme toute, les plus-values des pratiques de questionnement et de formulation des feedbacks pendant les processus enseignement-apprentissage sont manifestes pour expliquer le rendement des élèves dans les différentes cotations en considérant les résultats des modèles issus de nos premières observations. Les effets d'un grand nombre de variables ont été plus importants dans nos épreuves par rapport aux effets des évaluations des enseignants. Quant aux effets de la taille des classes, ils étaient significatifs dans trois cotations : la deuxième évaluation des enseignants et le rendement issu des deux épreuves administrées par nos soins. Mais avant d'aller plus loin, voyons les résultats du modèle en nous référant aux gains d'apprentissages à la lumière des données issues de nos premières observations.

Tableau 39 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur les gains des apprentissages, en considérant les données de premières observations

Variables explicatives	Effets des variables par rapport aux gains bruts	Effets des variables par rapport aux gains nets
Cadrage de leçons	1,8337***	1,9699***
Questions	2,8144***	2,6431***
Feedbacks	1,9746***	2,2739***
Durée des explications	1,3914**	1,4311**
Variété des stratégies d'explications	1,5116**	1,0617**
Recours à la discipline	0,269ns	0,4246ns
Déplacements	0,9453*	0,9721*
Gestion de temps	0,4217*	0,5731*
Taille des classes	1,8984**	2,1563**
Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif		

Les données du modèle se référant aux gains d'apprentissages indiquent que la quasi-totalité des variables : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, formuler des feedbacks, la durée du moment des explications, la variation des stratégies d'explications, le déplacement des enseignants, la gestion du temps d'apprentissage et la taille des classes, ont produit des effets significatifs même si ces derniers sont différents selon les types des gains d'apprentissage.

Lorsque nous considérons les effets des variables par rapport aux gains bruts, les pratiques enseignantes ayant des effets plus importants sont : le cadrage de la leçon

(1,8337 significatif au seuil de 1%), le fait de poser des questions (2,8144 significatif au seuil de 1%) ainsi que le fait de formuler les feedbacks (1,9746 significatif au seuil de 1%). Les effets d'autres variables ne sont pas aussi à négliger : la durée des explications (1,3914 significatif au seuil de 5%), la variation des stratégies d'explication (1,5116 significatif au seuil de 5%), les déplacements (0,9453 significatif au seuil de 5%) et la gestion du temps d'apprentissage (0,4217 significatif au seuil de 10%). En outre, signalons que la taille des classes a exercé aussi un effet significatif (1,8984 au seuil de 5%) quant à sa capacité d'expliquer les gains bruts d'apprentissages des élèves dans nos premières observations.

En ce qui concerne les résultats du modèle par rapport aux gains nets, comme pour les gains bruts, toutes les variables ont des effets significatifs à l'exception de la pratique relative au recours à la discipline en classe. Les pratiques enseignantes ayant produit des effets très importants demeurent notamment le fait de poser des questions (2,6431 significatif au seuil de 1%), le fait de formuler les feedbacks (2,2739 significatif au seuil de 1%), le cadrage de la leçon (1,9921 significatif au seuil de 1%) et la durée de temps d'explication des matières (1,4311 significatif au seuil de 5%). Signalons également l'influence très marquante de la taille des classes pour expliquer les gains nets, soit 2,1563 (significatif au seuil de 5%).

Nous retenons que les effets de la pratique du cadrage des leçons, de poser des questions, de formuler les feedbacks et de fournir les explications aux élèves ont été très déterminants pour expliquer les gains d'apprentissages des élèves. Aussi, les effets produits par les variables pour expliquer les gains nets sont pour la plupart élevés comparativement aux effets fournis pour expliquer les gains bruts. La suite du travail nous en dira plus. Passons aux modèles produits par les variables lors de la deuxième observation.

2. Modèles explicatifs du rendement des élèves partant des résultats de la deuxième observation

Comme pour la première observation, nous refaisons le même exercice pour dégager l'incidence des variables portant sur les pratiques enseignantes et la taille des classes sur le rendement des élèves et les gains d'apprentissages enregistrés chez ces derniers à l'issue des évaluations dans le cadre de cette thèse. Pour ce faire, nous présentons dans les tableaux qui suivent les effets nets de chaque variable à travers le rendement et les gains d'apprentissages des élèves.

Tableau 40 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur le rendement des élèves considérant les données de la deuxième observation

Variables explicatives	Effets des variables à la 1 ^{ère} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 2 ^{ème} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 1 ^{ère} épreuve	Effets des variables à la 2 ^{ème} épreuve
Cadrage de leçons	1,2896**	0,9417**	1,3401**	1,4373**
Questions	1,6684***	1,4386***	2,1168***	2,2881***
Feedbacks	1,7641***	1,8577***	1,8155***	2,0315***
Durée des explications	0,7124*	0,6483*	1,3169**	1,3263**
Variété des stratégies d'explications	0,8311*	0,7318*	1,0814**	1,1613**
Recours à la discipline	0,2461ns	0,2536ns	0,2956ns	0,3016ns
Déplacements	0,2484ns	0,1824ns	0,2187ns	0,4893ns
Gestion de temps	0,2615ns	0,2633ns	0,5947*	0,6871*
Taille des classes	0,0473ns	0,3869*	0,3964*	0,5481*
Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif				

Il ressort du tableau 40 que pour ce qui est de l'influence exercée par les variables retenues sur le rendement des élèves dans la première évaluation des enseignants, les effets significatifs sont ceux du cadrage, du fait de poser les questions pendant le processus d'apprentissage, les feedbacks fournis par les enseignants, la durée et la diversification des stratégies d'explication des matières. Les effets importants proviennent du fait de poser des questions (1,6684 significatif au seuil de 1%), du fait de la formulation des feedbacks (1,7641 significatif au seuil de 1%) et du cadrage de leçon (1,2896 significatif au seuil de 5%). Le fait de recourir à la discipline, les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage ont des effets non-significatifs. Dès lors, la taille des classes n'explique pas significativement les différences constatées dans le rendement des élèves lors de la première évaluation des enseignants.

Les résultats du modèle par rapport à la deuxième évaluation des enseignants montrent encore les effets significatifs des variables trouvées lors de la première évaluation : cadrage de leçon, poser des questions, formuler les feedbacks, durée et diversification des stratégies d'explication des matières. Les effets des variables questions et feedbacks sont plus importants que ceux des autres variables pour expliquer le rendement des élèves dans la deuxième évaluation des enseignants lors de notre deuxième observation. Ces effets sont respectivement de 1,8577 (significatif au seuil de 1%) pour les feedbacks et de 1,4386 (significatif au seuil de 1%) pour les questions. Les effets du recours à la discipline, des déplacements des enseignants et de la gestion du temps d'apprentissage ne

sont pas déterminants pour expliquer le rendement des élèves à la deuxième évaluation des enseignants. Quant à la taille des classes, son effet est de 0,3869 (significatif au seuil de 10%) pour expliquer les résultats obtenus par les élèves dans la deuxième évaluation des enseignants.

Lorsque nous nous référons aux résultats du modèle par rapport à notre première épreuve, nous voyons l'influence significative des effets des variables observées dans la première et deuxième évaluation des enseignants : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières. S'ajoute à ces variables le fait de gérer le temps d'apprentissage. Les effets du fait de poser des questions pendant les apprentissages et de formuler les feedbacks sont largement significatifs pour expliquer le rendement des élèves dans notre première épreuve. Leurs effets sont respectivement de 2,1168 (significatif au seuil de 1%) pour les questions et de 1,8155 (significatif au seuil de 1%) pour les feedbacks. Le recours à la discipline ainsi que les déplacements des enseignants pendant les apprentissages ont des effets non-significatifs. Quant à la taille des classes, elle exerce un effet significatif, soit 0,3964 au seuil de 10% pour expliquer le rendement des élèves dans la première épreuve que nous avons administrée aux élèves.

En ce qui concerne les résultats du modèle par rapport à notre deuxième épreuve, toutes les pratiques qui ont produit des effets significatifs à la première épreuve les sont aussi ici pour expliquer le rendement des élèves, à savoir : le cadrage des leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, de gérer le temps d'apprentissage, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières. Les effets de la formulation des questions et des feedbacks sont toujours plus importants comparativement aux effets d'autres pratiques pour expliquer le rendement des élèves dans notre deuxième épreuve. Les effets de ces variables sont respectivement 2,2881 (significatif au seuil de 1%) et 2,0315 (significatif au seuil de 1%). Le recours à la discipline et les déplacements des enseignants pendant les enseignements ne produisent pas toujours des effets significatifs pour expliquer le rendement des élèves. Pour la taille des classes, elle a un effet de 0,5481 (significatif au seuil de 10%) pour expliquer le rendement des élèves dans notre deuxième évaluation.

De façon générale, les résultats du modèle issu de notre deuxième observation indiquent que dans toutes les cotations, les effets des variables cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières, explique significativement le rendement des élèves. Quant à la taille des classes, ses effets ont été significatifs pour expliquer le rendement des

élèves dans la deuxième évaluation des enseignants ainsi qu'à travers le rendement issu de nos deux épreuves. Passons au modèle suivant relatif aux gains d'apprentissages dans notre deuxième observation.

Tableau 41 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur les gains des apprentissages, en considérant les données de la deuxième observation

Variables explicatives	Effets des variables par rapport aux gains bruts	Effets des variables par rapport aux gains nets
Cadrage de leçons	1,6415**	1,7249**
Questions	2,0163***	2,1314***
Feedbacks	1,8418***	2,0041***
Durée des explications	1,0039**	1,3647**
Variété des stratégies d'explications	1,1196**	1,2136**
Recours à la discipline	0,4327ns	0,6442ns
Déplacements	0,8619*	0,8795*
Gestion de temps	0,5572*	0,6960*
Taille des classes	1,6351**	1,8467**
Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif		

Les résultats issus du modèle relatif aux gains d'apprentissage dans la deuxième observation (tableau 41) nous livrent des informations très intéressantes. En effet, la quasi-totalité des pratiques enseignantes : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières, les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage ont produit des effets significatifs pour expliquer les gains bruts des apprentissages des élèves. Les questions, les feedbacks et le cadrage ont plus d'effets par rapport aux autres variables. Leurs effets sont respectivement de 2,0163 (significatif au seuil de 1%) ; de 1,8418 (significatif au seuil de 1%) et de 1,6415 (significatif au seuil de 5%). En ce qui concerne la taille des classes, son effet est de 1,6351 (significatif au seuil de 5%) pour expliquer les gains bruts d'apprentissages chez les élèves dans notre deuxième observation.

Quant aux gains nets, la lecture du tableau indique que les pratiques enseignantes ont produits des influences semblables aux gains bruts. En effet, presque toutes les variables ont produit ici aussi les mêmes effets significatifs pour expliquer les gains nets d'apprentissage chez les élèves dans notre deuxième observation. Il s'agit des pratiques ci-après : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières, les déplacements des enseignants et la gestion du temps d'apprentissage. Signalons en

particulier les effets très marquants du cadrage de leçons (1,7249 significatif au seuil de 5%), du fait de poser des questions (2,1314 significatif au seuil de 1%) et de formuler les feedbacks (2,0041 significatif au seuil de 1%) pour expliquer les gains nets des apprentissages des élèves lors de notre deuxième observation. La taille des classes quant à elle possède un effet de 1,8467 (significatif au seuil de 5%) pour expliquer les gains nets d'apprentissages des élèves dans la deuxième observation. Passons au modèle suivant pour voir les effets des variables dans la troisième observation.

3. Modèles explicatifs du rendement des élèves en partant des résultats de la troisième observation

Comme pour les deux premières observations, l'exercice reste le même exercice et consiste à dégager l'influence exercée par les pratiques enseignantes et la taille des classes sur le rendement des élèves et les gains d'apprentissages enregistrés chez ces derniers à l'issue des évaluations dans le cadre de cette thèse. Pour ce faire, les résultats sont présentés dans des tableaux qui reprennent les effets nets de chaque variable à travers le rendement et les gains d'apprentissages des élèves.

Tableau 42 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur le rendement des élèves en considérant les données de la troisième observation

Variables explicatives	Effets des variables à la 1 ^{ère} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 2 ^{ème} évaluation des enseignants	Effets des variables à la 1 ^{ère} épreuve	Effets des variables à la 2 ^{ème} épreuve
Cadrage de leçons	0,7486*	1,0352**	1,2292**	1,1914**
Questions	1,7315***	1,8144***	1,9401***	2,3662***
Feedbacks	1,3619**	1,2612**	1,5968***	1,8649***
Durée des explications	0,6764*	0,5319*	1,1349**	1,9346***
Variété des stratégies d'explications	0,9486*	0,8642*	0,9946*	1,0031**
Recours à la discipline	0,2763ns	0,2272ns	0,3047ns	0,2429ns
Déplacements	0,3286ns	0,6214ns	0,8819*	0,8626*
Gestion de temps	0,8780*	0,8914*	0,8217*	0,8536*
Taille des classes	0,1363ns	0,1948ns	0,5613*	0,6717*
Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif				

A la lecture du tableau 42 concernant les résultats issus du modèle explicatif du rendement des élèves au travers de différentes cotations, nous remarquons l'influence significative de certaines variables. Dans la première évaluation des enseignants, les

pratiques qui ont produit des effets significatifs sont : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée des explications, le fait de varier les stratégies d'explications des matières et le fait de gérer le temps d'apprentissage. Les pratiques ayant plus d'effets sont le fait de poser les questions (1,7315 significatif au seuil de 1%) et le fait de produire des feedbacks (1,3619 significatif au seuil de 5%) pendant les enseignements. Les effets du recours à la discipline, des déplacements des enseignants pendant les processus d'apprentissage ainsi que la taille des classes, sont non-significatifs à travers les résultats de la première cotation des enseignants.

A travers la deuxième cotation des enseignants, les résultats du modèle montrent l'incidence positive produite par les variables comme : le cadrage des leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée de la leçon, le fait de varier les stratégies d'explications des matières et le fait de gérer le temps d'apprentissage. Nous voyons que le cadrage des leçons, le fait de poser des questions et le fait de formuler les feedbacks ont produit des effets plus significatifs par rapport aux autres variables. L'importance de leurs effets se présente comme suit : pour la variable cadrage de leçon un effet de 1,0352 significatif à 5% ; le fait de poser des questions a un effet de 1,8144 significatif à 5% et le fait de formuler les feedbacks 1,2612 significatif à 5%. Dans le même temps, les effets du recours à la discipline, des déplacements des enseignants ainsi que de la taille des classes ne sont pas significatifs ; cela sous-entend que ces variables n'expliquent pas la différence constatée à travers les résultats de la deuxième évaluation des enseignants.

D'autre part, en recourant au modèle produit par les résultats de notre première épreuve, nous relevons des effets significatifs de la plupart des pratiques enseignantes pour expliquer le rendement des élèves. Parmi ces pratiques, il y a lieu de citer le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières ; les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage. Lorsque nous examinons l'impact de différentes variables, il y a lieu de voir les plus-values du fait de poser des questions (1,9401 significatif au seuil de 1%), le fait de formuler des feedbacks (1,5968 significatif au seuil de 1%) et de cadrage des leçons (1,2292 significatif à 5%). En ce qui concerne la taille des classes, elle présente un effet de 0,5613 (significatif au seuil de 10%) pour expliquer le rendement des élèves dans notre première épreuve.

Les résultats du modèle pour la deuxième épreuve sont quasi les mêmes que ceux de la première épreuve. En effet, les variables comme le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies

d'explications des matières ; les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage ont produit des effets significatifs pour expliquer le rendement des élèves. Les pratiques enseignantes qui expliquent davantage le rendement des élèves dans notre deuxième épreuve sont le fait de poser des questions alors qu'on enseigne (2,3662 significatif au seuil de 1%) ; la durée des explications (1,9346 significatif au seuil de 1%) et le fait de formuler les feedbacks (1,8649 significatif au seuil de 1%). Pour ce qui est de l'influence de la taille des classes, elle présente un effet de 0,6717 (significatif au seuil de 10%) pour expliquer le rendement des élèves à travers la deuxième épreuve administrée par nos soins. Voyons ce que donne le modèle par rapport aux gains des apprentissages.

Tableau 43 : Effets des pratiques enseignantes et de la taille des classes sur les gains des apprentissages, en considérant les données de la troisième observation.

Variables explicatives	Effets des variables par rapport aux gains bruts	Effets des variables par rapport aux gains nets
Cadrage de leçons	2,8127***	2,9067***
Questions	2,7325***	2,8731***
Feedbacks	2,6746***	2,5749***
Durée des explications	1,8513**	1,9383**
Variété des stratégies d'explications	1,6968**	1,7527**
Recours à la discipline	0,2386ns	0,3261ns
Déplacements	1,3121**	1,4871**
Gestion de temps	0,6729*	0,6844*
Taille des classes	2,3918***	2,2594***

Seuils de signification : 10% ou * ; 5% ou ** ; 1% ou *** ; ns : non significatif

Les résultats du modèle issu de notre troisième observation, en rapport avec les gains d'apprentissages livrent des effets significatifs pour un grand nombre de variables. Les variables ayant produit des effets significatifs pour les gains bruts des apprentissages sont : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières ; les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage. Toutefois, ces pratiques enseignantes présentent des impacts différents pour expliquer les gains bruts. Le cadrage des leçons par exemple apporte des effets plus importants (2,8127 significatif au seuil de 1%) par rapport aux autres pratiques. Elle est suivie respectivement par le fait de poser des questions pendant les apprentissages (2,7325 significatif au seuil de 1%) ; le fait de formuler les feedbacks pendant les apprentissages (2,6746 significatif au seuil de 1%) ; durée des explications (1,8513 significatif au seuil de 1%) et le fait de varier les stratégies d'explications des matières (1,6968 significatif au seuil de 1%). L'influence de la taille

des classes est aussi marquante (2,3918 significatif au seuil de 1%) pour expliquer les gains bruts d'apprentissages des élèves lors de notre troisième observation.

En ce qui concerne les gains nets, les résultats du modèle présentent aussi les avantages d'un grand nombre de pratiques enseignantes. En effet, le cadrage des leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières ; les déplacements des enseignants ainsi que la gestion du temps d'apprentissage produisent également des effets significatifs pour expliquer les gains nets des apprentissages. Les influences les plus importantes des variables pour les gains nets proviennent du cadrage de leçons (2,9067 significatif au seuil de 1%) ; du fait de poser des questions pendant les enseignements (2,8731 significatif au seuil de 1%) et du fait de formuler les feedbacks (2,5749 significatif au seuil de 1%). L'influence de la taille des classes est aussi marquante pour expliquer les gains nets d'apprentissages lors de notre troisième observation. En effet, son influence est de 2,2594 significatif au seuil de 1%.

A tout prendre, à travers les différents modèles, nous avons constaté l'influence significative d'un grand nombre de variables pour expliquer le rendement des élèves dans les trois observations. Parmi les pratiques qui ont produit des effets significatifs dans les différents modèles, nous avons : le cadrage de leçons, le fait de poser des questions, le fait de formuler les feedbacks, la durée et le fait de varier les stratégies d'explications des matières. En ce qui concerne les gains d'apprentissages, les résultats fournis par les différents modèles ont également montré les effets significatifs des variables que nous venons d'évoquer.

Quant à la taille des classes, son influence était significative au travers des résultats de deux épreuves administrées par nos soins mais aussi dans toutes les trois observations. Par contre, pour les cotations des enseignants, la taille des classes a produit des effets significatifs uniquement au travers des résultats de leur deuxième cotation dans la première et la deuxième observation. En d'autres termes, les effets de la taille des classes ont été significatifs pour quelques cotations mais pas dans toutes.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

A travers les résultats de l'étude, nous avons recueilli une série d'informations qui nécessitent une discussion. Rappelons que le rapport entre les effectifs des classes et le rendement des élèves nous a montré que, généralement, dans les petites classes, les résultats des élèves étaient meilleurs comparativement à ceux des classes surpeuplées. Aussi, les petites classes permettent aux enseignants d'exercer leurs pratiques ; ce que ne peuvent faire leurs collègues de grandes classes. Au regard des résultats des modèles d'analyse multivariée, la taille des classes demeure aussi l'élément fondamental et l'indicateur de base pour expliquer le rendement et les gains d'apprentissages des élèves comme l'ont si bien prouvé les études de Blatchford et al. (2009), Schanzenbach (2007), Hyunkuk et al. (2012), Paola et Scoppa (2009), Mukendi Kabongo (2008) et Mukanzunzi (2006).

Il y a un avantage manifeste en faveur des classes à effectifs réduits par rapport aux classes à effectifs élevés. Quelle explication faut-il fournir face à ces résultats ? Nous pensons que les élèves fréquentant les petites classes bénéficiaient plus souvent, sinon très souvent de l'assistance des enseignants, y compris de façon individualisée. L'instituteur est alors en mesure de prendre le temps d'expliquer dans les détails la matière ; de se rapprocher aussi de chaque élève afin de le pousser à comprendre et à maîtriser la leçon enseignée. Dans le même temps, l'éducateur paraît plus épanoui, manifestant même une certaine générosité et une souplesse remarquable ainsi qu'une largesse d'esprit appréciable afin que chacun de ses élèves saisisse les différentes explications (Hyunkuk et al., 2012). Cette disponibilité de l'enseignant peut permettre à l'ensemble de sa classe de bénéficier des explications suffisantes, en temps et en qualité, mettant ainsi ses élèves en position d'acquérir une maîtrise de bon aloi des matières dispensées et, du coup, d'augmenter le taux de réussite de toute sa classe lors des évaluations.

Par contre, les arguments que nous venons d'énumérer peuvent constituer des entraves certaines pour les élèves des classes surpeuplées. De façon compréhensible et logique, le surnombre d'élèves par classe est susceptible d'empêcher l'enseignant de consacrer le temps nécessaire à chacun de ses élèves lors du déroulement des leçons. C'est ainsi, qu'il se base souvent sur les résultats d'un petit nombre d'élèves pour généraliser sur l'ensemble de son groupe de petits auditeurs. Ne disposant pas du temps nécessaire à consacrer à chacun de ses élèves en difficulté pendant qu'il enseigne, il ne peut leur prêter l'attention qu'exige leur situation de détresse.

Une autre explication qui peut être difficilement acceptable concerne le nombre d'heures consacré à l'enseignement qui est le même dans les deux groupes de classes. Dès lors, l'enseignant prestant dans une classe surpeuplée est pareil à un instituteur œuvrant dans une salle divisée en deux : la première présente une situation où il se rapproche des élèves et la seconde, celle où il s'éloigne des enfants. Des études (Hyunkuk et al., 2012 ; Margo, 2006) ont prouvé que l'enseignant commis dans une classe à effectifs élevés se rapproche préférentiellement des élèves assis devant lui, probablement des élèves doués qui ont une certaine facilité à comprendre la matière dispensée et qui réclament moins d'encadrement de sa part. Quant à ceux occupant des pupitres ou des bancs situés au fond de la classe, ils sont quasiment abandonnés à leur triste sort. Certes, de temps en temps, l'éducateur prend la peine de s'intéresser à ces derniers, particulièrement à ceux qui réagissent à ses observations ou répondent à ses questions. Il ne peut pas faire plus car, il s'agit pour lui d'avancer dans la matière du programme tout en sachant qu'un grand nombre de ses élèves ne suivent pas et ne progressent pas avec lui. Pour résoudre par exemple certains exercices au tableau, ces enseignants préfèrent souvent utiliser les élèves occupant les premières places au risque de dissiper l'attention de ceux qui sont assis au fond de la classe. Les vidéos que nous avons examinées dans le sixième chapitre nous ont édifié à ce sujet.

Le manque de temps, le nombre élevé d'enfants à enseigner, le stress latent que cette situation peut induire chez l'enseignant ; la nécessité de suivre le programme, de respecter le calendrier et d'épuiser toutes les matières avant la fin de l'année scolaire, tous ces faits, associés aux effectifs des classes, peuvent affecter de manière significative le rendement des élèves. Il s'agit là de facteurs susceptibles d'aggraver la baisse du rendement des élèves dans les classes à effectifs élevés. Toutefois, ceci ne constitue pas une règle générale. Les exceptions existent surtout pour les élèves doués de ces classes à effectifs larges. Ces derniers ont souvent la sympathie des enseignants pour ne pas dire qu'ils deviennent facilement leurs « amis ». C'est sur eux que le maître de la classe jauge souvent la compréhension de la matière par son auditoire afin d'avancer dans la transmission des notions prévues au programme scolaire.

Sur le plan logistique en rapport avec les équipements de la classe, les élèves de petites classes sont aussi favorisés. Souvent deux élèves occupent le même banc, ce qui facilite aussi les conditions de leur apprentissage et de toutes les activités qui vont avec le processus enseignement-apprentissage. En revanche, dans les grandes classes, il n'est pas rare de les voir assis à cinq, voire à six sur un même pupitre. À cela, il faut ajouter les conditions climatiques. D'autres élèves préfèrent carrément s'asseoir par terre lorsque les bancs ne sont pas disponibles pour tous. Dans une telle ambiance, il est difficile de voir

les élèves porter toute l'attention voulue aux activités d'apprentissage. D'où, cela constitue l'une des causes probables de leurs échecs massifs.

Les pratiques enseignantes retenues dans le cadre de cette recherche produisent assurément de bons résultats de la part des élèves, si elles sont exploitées par les enseignants. Ainsi, par exemple, lorsqu'un enseignant recourt suffisamment au cadrage de sa leçon en suivant toutes ses composantes : prérequis, présentation de la nouvelle matière, définition des objectifs et présentation du plan de la leçon, il balise en réalité le chemin de la nouvelle matière pour les élèves. Il se met ainsi en phase de progresser avec un grand nombre de ses élèves ; même s'il ne manquera pas quelques brebis perdues. Quoi qu'il en soit, dans toutes les évaluations, le cadrage des leçons, le fait de poser des questions, de formuler les feedbacks et de fournir des explications aux élèves, ont montré la preuve de leur utilité dans cette étude.

Concernant les questions par exemple, nous savons que le processus enseignement-apprentissage évolue souvent par le jeu des questions-réponses. Les résultats indiquent que le fait de poser des questions pendant les enseignements accroît la probabilité de réussites dans les différentes évaluations. L'importance des questions pendant les enseignements n'est plus à prouver comme l'ont, du reste montré Bissonnette (2018) et Altet (2017). Un enseignant qui adresse des questions, captive davantage ses élèves et éveille chaque fois leur attention. Il les familiarise aussi à la façon dont lui-même pose des questions. Mais, il peut surgir ici la difficulté de la formulation des questions car, il convient de formuler des questions pertinentes qui font progresser les élèves dans le développement de la leçon.

L'importance des feedbacks pendant les enseignements a aussi été démontrée. En effet, le fait de recourir aux feedbacks a permis également d'influencer le rendement des élèves à travers les différentes évaluations comme l'ont si bien prouvé les travaux de Hattie (2009) et Crahay (2007). Les approbations des enseignants stimulent souvent les élèves, créant en même temps une émulation entre eux. À condition de ne pas banaliser cette pratique. En principe, un enfant qui donne une bonne réponse à une question qui semble difficile ou peu connue par ses condisciples, un autre qui parle à peine en classe et qui sollicite ou hésite à donner une réponse, sont autant d'occasions offertes à l'enseignant pour faire des feedbacks. Ces derniers rassurent, poussent les élèves à se concentrer davantage pour donner une bonne réponse ou réagir à une situation susceptible de lui valoir l'approbation de son instituteur. Mais, il existe aussi des feedbacks négatifs, auxquels les enseignants doivent faire attention au risque d'étouffer le dynamisme ou l'élan des élèves. Au-delà de tout, l'enseignant est obligé chaque fois de tenir compte non

seulement de la personnalité de ses élèves, mais aussi du moment opportun pour produire un feedback (Bosc-Mine, 2014).

Les explications fournies par les enseignants pendant les apprentissages ont aussi montré leur incidence positive sur le rendement des élèves. Pendant ce processus, les instituteurs déploient des efforts remarquables pour élucider les matières ou les leçons, en prenant du temps pour cela et en faisant les variations des stratégies. Le plus important est que les stratégies utilisées puissent être efficaces pour permettre à un grand nombre de ses élèves si pas tous, de comprendre ou de maîtriser la matière enseignée. Il s'en suit alors un accroissement de la compréhension par les élèves et une amélioration du rendement de la classe. Pour fournir des explications facilement compréhensibles par les élèves, l'enseignant doit naturellement maîtriser sa matière. Dès lors, il lui sera loisible de développer les stratégies appropriées.

Nous avons aussi constaté à travers cette investigation le rôle déterminant joué par le temps de déplacements des enseignants pendant les apprentissages. L'instituteur en mouvement dans sa classe, entretient une proximité de bon aloi avec l'ensemble de ses élèves. Ainsi, chaque enfant se considère comme proche de lui. Ses va-et-vient, destinés à assister les élèves ou à imposer son autorité sont utiles. Il peut en effet se rendre réellement compte de ce à quoi est occupé chacun de ses élèves tout en venant en aide à ceux qui en ont besoin. Du coup, il peut leur insuffler un regain de confiance et faciliter leur assimilation des matières. Des auteurs comme Bissonnette et al. (2013) ont montré qu'un bon enseignant est celui qui « marche dans sa classe ». Donc, Il y circule à tout moment et connaît à quoi chacun de ses élèves est occupé.

La gestion du temps d'apprentissage a aussi prouvé son utilité à travers le rendement des élèves. En effet, l'enseignant qui maîtrise le facteur temps, est celui qui connaît le moment propice pour les différentes activités de sa leçon, tout en tenant compte des imprévus toujours possibles. D'où la nécessité d'une parfaite connaissance de sa matière qui lui permettra de déterminer les différentes parties dans le développement de sa leçon selon la répartition théorique de temps de chaque séquence.

Les différents modèles d'analyse multivariée que nous avons utilisés pour expliquer le rendement et les gains des apprentissages des élèves sont aussi édifiants. En effet, la quasi-totalité des pratiques enseignantes que nous avons retenues dans le cadre de cette étude ont fait leur preuve dès lors qu'elles ont permis d'expliquer le rendement et les gains d'apprentissages des élèves. Qu'il s'agisse du cadrage des leçons, des questions posées par les enseignants, des feedbacks, des durées et de la variété des explications, des déplacements des enseignants, de la gestion du temps d'apprentissage, les modèles

d'analyse multivariés ont montré l'importance de ces pratiques. Ces dernières sont en fait des pratiques d'enseignement efficaces. Elles fonctionnent bien dans le contexte des classes surpeuplées en République démocratique du Congo.

CONCLUSION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

Au cours de nos investigations, nous sommes parti du constat des effectifs pléthoriques dans les salles des classes de l'enseignement primaire en République démocratique du Congo, pour y observer les pratiques existantes afin non seulement de les caractériser mais aussi de pouvoir comparer le rendement des élèves.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons constitué un échantillon de 16 classes chez les enseignants du primaire, comprenant dans leur ensemble 976 élèves. Deux groupes de classes ont ensuite été créés : le premier avec des « effectifs faibles » autour de 40 élèves et le second groupe abritant des effectifs élevés, soit plus de 80 élèves. Les enseignants de ces classes ont été filmés trois fois dans l'intervalle d'une semaine, alors qu'ils dispensaient une leçon sur les formes géométriques. Les élèves quant à eux ont subi deux épreuves portant sur la même matière. Nous avons enfin rassemblé les points obtenus par les élèves dans les évaluations des enseignants en formes géométriques.

Les différentes vidéos des enseignants ont été encodées en utilisant le logiciel « The Observer® XT » pour déceler leurs pratiques. Ensuite, les résultats des élèves dans les différentes évaluations et épreuves administrées ont été encodés dans le logiciel Epidata avant de les exporter sur SPSS. Les pratiques ainsi codées et le rendement des élèves ont été finalement fusionnés dans une même base des données sur SPSS, nous permettant ainsi de procéder à toutes sortes de combinaison avec ces données.

Les résultats de la recherche indiquent ce qui suit :

- Le rendement des élèves dans les différentes évaluations était plus élevé dans la cotation des enseignants, alors que dans nos épreuves, il s'est révélé très faible. Lorsqu'on compare les scores dans les deux groupes de classes, on se rend compte que les élèves de petites classes affichent un rendement plus élevé que leurs collègues des classes surpeuplées.
- Dans l'ensemble, les pratiques enseignantes efficaces que nous avons retenues ne se sont pas montrées en nombre suffisant chez un grand nombre d'enseignants. Malgré la faible présence de ces pratiques, les enseignants des petites classes les ont utilisées un peu plus que ceux des grandes classes.
- L'avance des élèves des classes où les enseignants appliquaient suffisamment les pratiques enseignantes retenues, a été démontrée. En effet, les enseignants qui se referaient aux différents moments du cadrage de la leçon (prérequis, présentation de

la matière, fixation des objectifs et présentation du plan de la leçon), qui posaient suffisamment de questions, qui prenaient du temps pour l'explication des matières, qui géraient bien le temps d'apprentissage, etc. Présentaient un plus grand nombre de réussites parmi les élèves ou les plaçaient plus en avance de réussite par rapport aux enseignants qui n'exerçaient pas ou à peine ces pratiques.

Les résultats de cette étude viennent encore démontrer une fois de plus, l'importance des pratiques d'efficacité prouvées dans des recherches (Bissonnette, 2008a ; Hollingsworth et Ybarra, 2013 ; Bissonnette, Richard, Gauthier, et Bouchard, 2010 ; etc.). Ces pratiques affectent le processus enseignement-apprentissage et jouent sur le rendement des élèves.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer le déficit dans les pratiques d'efficacité chez les enseignants congolais : soit l'ignorance de celles-ci, soit la mauvaise formation, soit encore le manque de motivation, soit le naufrage causé par les effectifs pléthoriques des classes, etc. Il est en outre vrai aussi que les résultats des recherches sont souvent peu connus et non vulgarisés au sein de la population enseignante pour permettre de questionner les pratiques existantes.

D'autre part, la formation des enseignants ne reflète plus les réalités vécues dans les salles de classes congolaises ; parce que son programme a été conçu depuis l'époque coloniale et qu'il est encore en usage aujourd'hui, quoiqu'avec quelques modifications mineures. De nos jours, la nécessité de cette formation devrait être axée sur la recherche et sur le développement de la réflexivité auprès des futurs enseignants. Une telle perspective ne pourra s'ouvrir que si l'enseignant congolais du cycle primaire commence à recevoir une formation du niveau supérieur ou universitaire dans laquelle on réduirait suffisamment le nombre d'heures de cours généraux en faveur de pratiques basées sur l'enseignement proprement dit. La réflexivité que nous venons d'évoquer doit rendre les enseignants ou les futurs enseignants congolais capables de repenser leurs pratiques, c'est-à-dire, aptes à les examiner, à les analyser, à les critiquer et à adopter celles dont l'efficacité a été prouvée par les recherches.

La démotivation des enseignants doit aussi être prise en compte parmi les causes qui expliquent le manque d'efficacité des pratiques enseignantes en République démocratique du Congo comme nous indique les résultats des études menées par Phambu (2014). Percevant un salaire qui ne lui permet même pas de survivre, un enseignant ou un ouvrier ne peut pas donner le meilleur de lui-même, quelle que soit sa bonne volonté. Les enseignants congolais du primaire touchent un salaire mensuel misérable qui les expose au découragement, entravant du même coup le processus d'apprentissage et entraînant une

baisse généralisée du rendement de leurs élèves. L'accroissement continu des effectifs des classes les placent, de surcroît dans des conditions de travail décourageantes.

Tout compte fait, le rendement des élèves est plutôt médiocre surtout lorsqu'on considère leurs résultats à nos épreuves. Leurs côtes décevantes peuvent s'expliquer soit par les mauvaises pratiques des enseignants, soit aussi par les élèves eux-mêmes. Au sujet justement des écoliers congolais, ceux du primaire passent généralement cinq heures à l'école : de 7 h 30' à 12 h 30' pour ceux qui font la vacation du matin et de 12 h 30' à 17 h 30' pour ceux de l'après-midi. Le reste de temps, ils sont censés être sous l'encadrement de leurs parents ou de tierces personnes. D'autres encore se livrent à des activités commerciales pour se nourrir, voire pour contribuer aux efforts de survie de la famille. Peut-on vraiment s'attendre à un bon rendement des élèves dans ces conditions ? D'autres champs de recherches s'ouvrent ici pour répondre à ce questionnement et peuvent même s'étendre aux variables inter et intra élèves.

Il est enfin, nécessaire de signaler quelques limites à nos investigations. En effet, dans la prise en compte des pratiques enseignantes, nous nous sommes référé à une seule matière, les formes géométriques et au rendement des élèves dans cette matière. Il nous aurait fallu, idéalement, ouvrir la recherche à d'autres matières pour pouvoir examiner les variabilités inter et intra enseignants au travers différentes disciplines, ainsi que le rendement des élèves dans ces autres matières, ce qui nous aurait permis d'avoir un aperçu général des pratiques des enseignants et du rendement des élèves. Nous aurions dû aussi approfondir nos recherches pour identifier le type d'élèves qui ont réussi aux différentes évaluations : sont-ce ceux, par exemple, qui sont sollicités régulièrement par les enseignants ou le contraire ? C'est ce genre de questions qui ouvrent encore les portes à d'autres recherches. Une autre limite que nous pouvons reconnaître est le fait de n'avoir pas sélectionné un grand nombre d'enseignants, ce qui nous aurait permis non seulement de suivre les pratiques d'un plus grand nombre d'entre ceux dont les élèves réussissent ; mais aussi de disposer d'un modèle particulier d'intervention auprès des enseignants dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne où ce problème se pose.

Devant l'absence d'une réelle politique de création des écoles par les gouvernements qui se succèdent en République démocratique du Congo, en raison de l'augmentation de l'indice synthétique de fécondité, suite également à la décision prise récemment par le nouveau pouvoir instituant la gratuité de l'enseignement primaire sans penser aux infrastructures ni à la formation des enseignants, la République démocratique du Congo restera toujours confrontée au phénomène du débordement des effectifs dans les salles des classes et assistera, impuissante, devant la régression du niveau des élèves.

Néanmoins, les résultats de nos recherches témoignent de l'importance de la formation des enseignants et de la nécessité d'une réelle politique de création des écoles afin que les élèves soient placés dans de meilleures conditions d'apprentissage. Étant donné que la République démocratique du Congo arrivera difficilement à baisser les effectifs dans les classes et face à la carence de la formation des enseignants, nous proposons la création de centres pilotes où les enseignants et les chercheurs partageront leurs expériences ainsi que les résultats des recherches en sciences de l'éducation, en se focalisant davantage sur les pratiques des enseignants afin de pousser cette communauté professionnelle à adopter les pratiques qui ont prouvé leur efficacité. Il conviendra aussi de pousser les décideurs au travers les résultats remontant du terrain à penser à la formation universitaire des enseignants du primaire. C'est à cette seule condition, nous en sommes désormais convaincu et les résultats de nos recherches l'ont démontré, que la République démocratique du Congo pourra compter sur une prestation de ses enseignants en vue de l'amélioration du rendement de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Adeyemi, T. (2008). The Influence of Class-Size on the Quality of Output in Secondary Schools in Ekiti State. Nigeria, University of Ado-Ekiti, *Journal of Scientific Research*, 3 (1), 7-14.
- Akinsolu, S., & Fadokun, M. (2007). Teachers perception on teaching large classes in Nigerian secondary schools : implications for qualitative educational planning. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de Pédagogie*, 107,123-139.
- Altet, M. (2002a). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2002b). Les "pratiques enseignantes" : une notion englobante opératoire pour la recherche ou "décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer." Actes du Séminaire à l'université de Nantes, 30 septembre -1er octobre 2002.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans Tupin, F. (2003). *Revue Internationale des Sciences de l'éducation : Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 10, 31-43.
- Altet, M., Bru. M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., & Vinatier, I. (2008). Analyser et comprendre les pratiques enseignantes. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Anderson, L. (1992). Accroître l'efficacité des enseignants. Paris : UNESCO.
- Anderson, L. (2000). Why should reduced class size lead to increased student achievement? In M.C. Wang., and J.D. Finn (eds). *How Small Classes Help Teachers Do Their Best* (pp. 3-24). Philadelphia, PA: Temple University Center for Research in Human Development and Education.

- André, B. (2010). Évaluation et travail de la subjectivité dans la formation pratique. Dans L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement ; vers la professionnalisation* (pp. 145-158). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Angrist, J. D., Battistin, E., & Vuri, D. (2017). In a Small Moment : Class Size and Moral Hazard in the Mezzogiorno. *American Economic Journal : Applied Economics*, 9(4), 216–249.
- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Page consultée le 22 octobre 2019.
- <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000533.pdf>
- Basambombo Kabeya D. (2011). Impact salarial des enseignants du primaire sur le rendement scolaire des élèves des écoles privées de la ville province de Kinshasa (RDC). Université de Kinshasa.
- Bautier, E. (2016). Pratiques enseignantes et difficultés des élèves. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/12/1/RA16_C3_FRA_1_oral_elaboration_bautier_591121.pdf
- Bernard, A. (2013a). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Bernard, A. (2013b). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 184. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4208> ; DOI : 10.4000/rfp.4208
- Biddle, B.J., & Berliner, D.C. (2002). Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 5(5), 12-23. (Longer review in: B.J. Biddle, and D.C. Berliner (2002), *What research says about small classes and their effects*. Part of series *In pursuit of better schools: What research says*. www.wested.org/policyperspectives
- Blatchford, P. (2012). Three generations of research on class size effects (forthcoming). In R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (eds), *The American Psychological Association (APA) Educational Psychology Handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils behaviour in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years. University of London, *Journal of Education Psychology*, 97 (3), 454-467.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Findings from the Institute of Education Class Size Study of children aged 5-7 Years. *British Educational Research Journal*, 29(5), 709-730. Special Issue "In Praise of Educational Research" (S. Gorrard, C. Taylor, and K. Roberts, guest eds).
- Blatchford, P., Russell, A., & Brown (2009). Teaching in large and small class. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp.779-790.
- Blatchford, P., Wing Chan, K., Gaston M., Kwok-Chan, L., & Chi-Kin Lee, J. (2017). Eastern and Western perspectives. New York : Routledge.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14. Page consultée le 19 mai 2020.
- <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/21227/1/Contribuer%20%c3%a0%20la%20formation.pdf>
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *l'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Biddle, B.J., & Berliner, D.C. (2002). Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 5(5), 12-23. (Longer review in: B.J. Biddle, and D.C. Berliner (2002), What research says about small classes and their effects. Part of series In pursuit of better schools: What research says (available from www.wested.org/policyperspectives or <http://edpolicyreports.org>).
- Bissonnette, S. (2018). L'enseignement explicite pour gérer l'enseignement-apprentissage : une approche pédagogique qui favorise la réussite du plus grand nombre, Conférence à l'Université de Mons. 6 novembre 2018. Disponible sur www.enseignementexplicite.be

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis* 4 (1), 19-32. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2016). L'observation des pratiques d'enseignement à l'aide d'une grille basée sur le modèle de l'enseignement explicite : un support au développement de la réflexivité des futurs enseignants ? (Symposium) Mons : 4e colloque de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, A quelles questions cherchons-nous réponse ?
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe. *PROF*, 38, 34-35. Page consultée le 25 septembre 2020. <http://www.enseignement.be/index.php?Page=27203&id=2468>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref. Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/2. [En ligne]. Page consultée le 19 juin 2018. http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-66066b9b364/0013E4C2-64A7-484A-9FD1-51A0ED5F39D6/Bocquillon_et_al_guide_2_efficacit%C3%A9.pdf

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe. Première partie : la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), un outil pour analyser des pratiques de classe. Working Papers de l'inas, WP01/2017, 1-73. [En ligne]. Page consultée le 23 juin 2019. https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP01_2017_Bocquillon.pdf
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (3e édition), Working Papers de l'inas, WP04/2018, 1-88.
- Bordage, J. (1995). Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire. Avis adopté à la 424ème réunion du Conseil supérieur de l'éducation, Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0402.pdf>
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353. Doi:10.4074/S000350331400205X
- Brandt, C., 2014, Les enseignants congolais face à leurs salaires. Que peuvent-ils faire ? Dissertation, University of Antwerpen.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. Page consultée le 16 janvier 2017. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (dir.), *l'école l'état des savoirs*. Paris : Éditions la découverte, 198-207.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52. Page consultée le 28 avril 2017. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2, 121-134.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12 (2), 208-217. Doi:10.3917/rce.012.0208
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110. DOI: 10.3406/rfp.1999.1097

- Brophy, J.E., & Evertson, C.M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York : Longman.
- Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : E.U.S.
- Bru, M. (2001). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. *Education et formation*, 151-162. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/31351>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. https://www.persee.fr/docaspdf/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3251.pdf
- Bui, Ingwa & Ndandula. (2012). Rapport d'étude sur la formation initiale des enseignants du primaire en République démocratique du Congo. Kinshasa : UNESCO.
- Bulf, C. (2019). Professional actions of novice teachers in the context of teaching and learning geometry. Communication présentée à la conférence CERME - 11, Utrecht.
- Canzittu, D. (2016). La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres. *Education et Formation*, e-304-02, 53-62.
- Caron, J. (1994). Guide de la gestion de classe participative. Montréal : Cherrelière.
- Castonguay, M., & Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement. Atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1 (3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Crahay, M. (1998). Contraintes de situations et interventions maîtres-élèves, changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94. <https://www.jstor.org/stable/41162939?Seq=1>
- Crahay, M. (1988). Stability and Variability of Teaching Behavior: a Case Study. *Teaching & Teacher Education*, 4 (4), 289-303.

- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignement et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal et L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage). (1991). Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques. Dakar : CONFEMEN.
- Connolly, M., & Haeck, C. (2018). Le lien entre la taille des classes et les compétences cognitives et non cognitives. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Page consultée le 16 novembre 2020. <https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2018RP-18.pdf>
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8(1),1-13. [Http://www.espritcritique.org](http://www.espritcritique.org)
- Croteau, A. (2010). *Description et analyse de la pratique enseignante dans les classes multiprogrammes de la commission scolaire de la Beauce-Etchemin* (Mémoire). Québec, Université du Québec à Rimouski, Unité départementale des sciences de l'éducation du campus de Lévis. [Http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/389](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/389)
- Cusset, P.-Y. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes. Document de travail n°2014-01. France Stratégie. [En ligne]. Page consultée le 27 juillet 2015. [Http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12_aout_vupyc-11-09.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12_aout_vupyc-11-09.pdf)
- Delorme, C., & Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. In: *Revue française de pédagogie*,50,65-68. [Http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1980_num_50_1_2199_t1_0065_0000_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1980_num_50_1_2199_t1_0065_0000_2)
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles : De Boeck.

- De Paola, M., & Scoppa, V. (2009). Effects of class size on achievement of college students. Department of Economics and Statistics. University of Calabria. Page consultée le 27 mars 2016. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/16945/1/MPRA_paper_16945.pdf
- DEPS (2015). Recueil de directives et instructions officielles des écoles. Kinshasa : Scienca- EDIDEPS.
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et Evaluation en Education*, 38 (3), 153-179. <https://doi.org/10.7202/1036702ar>
- D'Hainaut, L. (1975). Concepts et méthodes de la statistique (Vol. 1), Bruxelles : Labor.
- Dimitri, B. (2012). Taille des classes et qualité des procédures pédagogiques dans l'enseignement primaire centrafricain : théories et pratiques, Ed. Publibook.
- Dioum A. (2000). Pédagogie des grands groupes : compte rendu des expérimentations. Confemen du 3 au 21 juin, Djamena, Tchad.
- Dubé, F., Bessette, L., & Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: integration of students with learning difficulties. *US-China Education Review*, 1(2), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528358.pdf>
- Dufour, F. (2009). L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants (Thèse). Université de Montréal, Montréal. Page consultée le 3 mars 2020. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?Sequence=2&isallowed=y
- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : Développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 10, 5-53. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?Referenceid=978786>
- Ehrenberg, R.G., Brewer, D.J., Gamoran, A., & Willms, J.D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30. https://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi2_1.pdf?Origin=p&origin≡p
- Ekimova, E. (2005). Une approche de formation didactique à l'enseignement de la géométrie au primaire (Thèse). Université de Montréal, Montréal.

- Ekwa Bis Isal, M. (1967). L'éducation chrétienne au service de la nation congolaise. *Revue du Clergé Africain*, 163-178.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Paris : PUF.
- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse*, 65, 1-14. [En ligne]. Page consultée le 19 juin 2020. <Http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>
- Fijalkow, J., & Nault, T. (2002). La gestion de classe. Bruxelles: De Boeck.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C. (2003). The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, n° 73(3), 321-368. <Http://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/thinkpaper/finnpannozzo2003.pdf>
- Fofana A. (2005). La pédagogie des grands groupes à l'école primaire en côte d'Ivoire. Paris : L'Harmattan.
- Fofana, A. (2014). Adapter son enseignement aux effectifs des écoles primaires en Afrique. Le cas des classes des langues. Paris : L'Harmattan.
- Galton, M., Lai, K. C., & Chan, K. W. (2015). Learning to teach small classes. Lessons from East Asia. Oxon, GB: Routledge.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche. Paris : Fondation pour l'innovation politique.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S., (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4e édition). Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire ».
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4e édition). Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire ». ISBN 9782896321209.
- Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20(3), <http://www.fmgerard.be/textes/Outil.pdf>

- Goldstein, H., & Yang, M. (2000). Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size. Institute of Education, University of London.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). Looking in classrooms. Boston : Pearson Education.
- Grieco, F., Loijens, L., Krips, O., Zimmerman, P., & Spink, A. (2016). The Observer® XT: reference manual version 13. Wageningen (The Netherlands) : Noldus Information Technology.
- Gueyaud, J. A., & Dassa, C. (1998). La configuration des corrélations entre le concept de soi et le rendement scolaire : une méta-analyse. *Revue des Sciences de l'Education*, 24 (2), 299-332. <https://doi.org/10.7202/502013ar>
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387-425. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035506000607>
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to achievement. New York : Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. Oxon, GB: Routledge.
- Hattie, J. (2014). Visible Learning and the science of how we learn. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). L'enseignement explicite. Une pratique efficace. Montréal : Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- Hyunkuk, C., Glewwe, P., & Whitley, M. (2012). Do reductions in class size raise students' test score? Evidence from population variation in Minnesota's elementary schools. *Economics of education review*, 31(3),77-95. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775712000180>
- Jason, M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(2), 13-23.
- Kerr, A. (2011). Teaching and learning in large classes at Ontario universities: an exploratory study. Toronto: higher education quality council of Ontario, 1-58.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 4(2), 75–86.
- Krueger, A.B., & Whitmore, D. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college test-taking and middle school test results: Evidence from Project STAR. *Economic Journal*, 111, 1-28.
- Kupelesa Ilunga, R. (2006). Morphologie du corps enseignant congolais et son degré de satisfaction au travail : cas des écoles catholiques de Kinshasa (Thèse). Rome : Pontificia Università Salesiana.
- Lafontaine, D. (2002). Réduire la taille des classes dans l'enseignement fondamental : pour des discriminations vraiment positives... Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale -Université de Liège, 112(12), 255-261. Page consultée le 15 novembre 2020.http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/10156/1/LAFONTAINE_CAH11-12_2002_255.pdf,
- Lamarre, A. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Legendre, L. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3è édition). Paris : Les éditions ESKA.
- Lessard, A. & Schmidt (2011). Recension des écrits sur la gestion de classe. Document de travail, Université de Sherbrooke.
- Lokango Mobela, G., (2016). Pratiques enseignantes et problématique de la formation des enseignants en République Démocratique du Congo. Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, 3ième édition, CREN et CREAD, du 27 au 28 octobre 2016, France : Université de Nantes.
- Lokango Mobela, G., (2019). Effectifs des classes : pratiques enseignantes et formation des enseignants en République démocratique du Congo. Colloque international du Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), 8è édition, du 24 au 25 novembre 2019, Algérie : Université Oran 1.
- Lokango Mobela, G., & Demeuse, M. (In press). Effectifs des classes du primaire et pratiques enseignantes en République démocratique du Congo. Université de Mons : *Education et Formation*.

- Madana Nomaye, N. (2006). Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle : Afrique subsaharienne. Paris : L'Harmattan.
- Mamadou Traoré, G. (2014). Effectifs des classes et qualité de l'enseignement au Mali : opinions des enseignants. Bamako : Malijet.
- Maths libres (2012). Fiches d'exercices sur la géométrie. [Http://www.mathslibres.com/](http://www.mathslibres.com/), consulté le 27 septembre 2014.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araùjo Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris : ESF éditeur.
- Maulini, O. (2011). Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches en éducation*, 10. Page consultée le 22 juin 2015. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18347>
- Maulini, O. (2015). Apprendre sans se poser de questions. *L'éducateur*, 5, 5-8.
- Maulini, O., Capitanescu, B., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., & Vincent, V. (2013). Qu'est-ce qu'une bonne pratique ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions vives*, 6 (18). Page consultée le 15 avril 2016. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1130>
- MEPS (2011). L'enseignement primaire en République démocratique du Congo. Quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ? Kinshasa.
- MEPS (2019). Annuaire statistique de l'enseignement primaire et secondaire. Cellule technique des statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo, Kinshasa.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative, Bruxelles : De Boeck.
- Mokonzi Bambanota, G. (2005). L'école congolaise de demain : une école sans enseignants, école démocratique. Paris : L'Harmattan.
- Mokonzi Bambanota, G. (2009a). De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo -Kinshasa. Paris : L'Harmattan.
- Mokonzi Bambanota, G. (2009b). Fourniture efficace de services dans le domaine de l'enseignement public. Johannes bourg : Open Society Initiative for South Africa,.

- Molnar, A. (1999). Smaller classes and educational vouchers : a research update. Harrisburg : Keystone Research Center.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Halbach, A., Erhle, K., & Cross B. (2001). Evaluation results of the student achievement guarantee in Education program. Center for Education (SAGE) Research, Analysis and Innovation (CERAI). SAGE evaluation team school of education university of Wisconsin-Milwaukee.
- Monso, O. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France: développements récents. *Education et Formation*, 85, 47-61.
- Mopondi Bendeko, M. (2010). Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République démocratique du Congo. Kinshasa : Université de Kinshasa.
- Mukendi Kabongo, R. (2008). Rendement des élèves en République Démocratique du Congo. Kinshasa : Centre de recherche pédagogique.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles : De Boeck.
- Nabila Maarfia (2017). De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (2). Page consultée le 16 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1910>
- National Institute of Child Health and Human Development (2004). Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40(5). Page consultée le 11 septembre 2012. [Http://www.scienceshumaines.com/l-effectif-des-classes-en-debat_fr_4491.html](http://www.scienceshumaines.com/l-effectif-des-classes-en-debat_fr_4491.html)
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Ndala, G. (2009). Construction de l'identité professionnelle des enseignants (Thèse). Faculté de psychologie et sciences de l'éducation : uclouvain.
- Ngo Kopla, A. (2012). Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun. Page consultée le 24 janvier 2020. [Http://memoireonline.com/10/12/6409/m_Impact-des-effectifs-plethoriques-sur-l-encadrement-pedagogique-des-eleves-au-cameroun0.html?Fbclid=iwar3nz3n4ubt7yk7mruoljnb_8voxlxfhlemygm7dyv4ct4borw6wqs4ndy](http://memoireonline.com/10/12/6409/m_Impact-des-effectifs-plethoriques-sur-l-encadrement-pedagogique-des-eleves-au-cameroun0.html?Fbclid=iwar3nz3n4ubt7yk7mruoljnb_8voxlxfhlemygm7dyv4ct4borw6wqs4ndy)
- Ngongo Disashi, R. (2007). L'enseignement en République Démocratique du Congo. Kinshasa: CEPAS.

- Nkingwa Masumbuko, B. (2014). Assessing the effects of large class size on pupils' academic performance in public primary schools in Tanzania. Tanzania : Mzumbe University Tanzani.
- Noldus, L.P.J.J. (1991). The Observer : A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 23 (3), 415-429. <https://doi.org/10.3758/BF03203406>
- Nye, B., Hedges, L.V., & Konostantopoulos, S. (2000). The effects of small classes on Academic achievement: the results of the Tennessee Class Size Experiment. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 123-152.
- Nye, B., Hedges, L.V., & Konostantopoulos, S., (2001). Are effects of small classes cumulative? Evidence from a Tennessee experiment. *The Journal of Educational Research* 94 (6),336–345.
- OECD (2014). How many students as in each classroom? In Education at a Glance Education 2014: Highlights. Paris : OECD Publishing.
- Olivier, M. (2014). L'effet d'une réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire en France : développements récents. *Education et Formation*, 85, 47-61. Page consultée le 17 février 2020. https://education7627.fr/IMG/pdf/depp_ef_85_2014_effet_reduction_taille_classes_reussite_scolaire_france_developpements_recents_362616.pdf
- O'Sullivan, M. (2006). Teaching large class: the international evidence and a discussion of some good practice in Uganda primary schools. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 24-37.
- Paquay, L. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Mise en question(s) de l'intervention de C. Gauthier. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 385-395.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Etienne, R. (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Paré-Kaboré, A., & Gambre-Idany, A. (2014). Effectif par classe, performance scolaire des élèves et stratégies de gestion des grands groupes au Burkina Faso. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 1(2),152-171.
- Pariès, M., Robert, A., & Rogalski, J. (2008). Analyses des séances en classe et stabilité des pratiques d'enseignants de mathématiques expérimentées du second degré. *Educational studies in mathematic*, 68, 55-80.

- PASEC (2006). Résultats des études PASEC, Document de synthèse présenté au groupe de travail des Correspondants Nationaux en juin 2007, CONFEMEN.
- Phambu Ntoto, L. (2014). Les enseignants du secondaire à Kinshasa : morphologie socio-spatiale, identité et satisfaction professionnelle (Thèse). Université catholique de Louvain. Page consultée le 8 février 2020. <http://hdl.handle.net/2078.1/151226>
- Phongi Kingiela, A. (2015). Attentes familiales, emploi, transferts d'argent et investissements des migrants congolais installés en Europe (Thèse). Université catholique de Louvain.
- Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995. *Les Dossiers - Enseignement scolaire*, 173. [Http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtr=1](http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtr=1)
- PNUD/RDC. (2012). Rapport socioéconomique 2011-2012 et perspectives 2013. Kinshasa.
- Poncellet, M., André, G., & De Herdt, T. (2010). La survie de l'école primaire congolaise : héritage colonial, hybridité et résilience . *Autrepart*, 54(2), 23-41. Page consultée le 9 novembre 2020. [Https://doi.org/10.3917/autr.054.0023](https://doi.org/10.3917/autr.054.0023)
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaires. *Revue canadienne d'éducation*, 18 (2), 132-149.
- Rakotomalala, R. (2012). Pratique de la régression logistique. Régression logistique binaire et polytomique. Lyon : Université Lumière.
- RDC-MEPSP. (2010). Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/11 – 2015/16), Kinshasa.
- RDC-MEPSP. (2011). Le Tableau de Bord de l'Education en République Démocratique du Congo : année scolaire 2009-2010, Kinshasa.
- RDC-MEPSP. (2014). Rapport d'état du système éducatif : Pour une éducation au service de la croissance et de la paix. Unesco : Pole de Dakar.
- RDC-MEPSP. (2019). Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, Kinshasa.

- Renard, P. (2003). L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et formation des maîtres. L'éducation en débats : analyse comparée. *Erdie*, 3, 56-79. Page consultée le 13 février 2020. <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/1915/6993/1360/4-Renard.pdf>
- RESEN-RDC. (2014). Rapport d'état du système éducatif national. Pour une éducation au service de la croissance et de la paix. UNICEF-UNESCO-IPE, Pôle de Dakar.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques. Revue française de pédagogie*, 21 (2), 57-80.
- Robin, A. (2009). De l'usage de la parole en classe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, 35-47, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/498> ; DOI : 10.4000/ries.498
- Roditi, E. (2008). Des pratiques enseignantes à la fois contraintes et personnelles, et pourtant cohérentes, in F. Vandebrouck (coordonné par), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès, 73-94.
- Roditi, E. (2010). Les pratiques enseignantes en mathématiques d'un professeur d'école et leur évolution en dix années d'exercice. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Page consultée le 19 février 2020, <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Les%20pratiques%20enseignantes.pdf>
- Rogalsky, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Rosenshine, B. (2008). Systematic Instruction. Dans T. L., Good (Ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 235-243). California: SAGE Publications.
- Rosenshine, B. (2009). The Empirical Support for Direct Instruction. Dans S. Tobias & T.M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure ?* (pp. 201-220). New York: Routledge.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1). Page consultée le 17 mars 2019. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*. New-York : Macmillan, 376-391 (3e éd.)

- Schanzenbach, D.W. (2007). What have researchers learned from Project STAR? Brookings Papers on Education Policy.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice* (9e éd.). Boston: Pearson Education.
- Stronge, J.H. (2007). Qualities of effective teachers. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 17-29.
- Talbot, L. (2007a). Les compétences des enseignants du premier degré. Dans D. Lemaître & M. Hatano (dir.). Usages de la notion de compétence en éducation et en formation. (p. 49-71). Paris : L'Harmattan.
- Talbot, L. (2007b). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles ? In L Talbot & M. Bru (Ed.), Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche (pp. 35-48). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 81-101.
- Talbot, L. (2011). Pratiques d'évaluation orales des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 79-111.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6 (18), 1-12. DOI : 10.4000/questionsvives.1234
- Talbot, L., Clanet, J., Lebrun, J., Hasni, A., Kahn, S. & Lenoir, Y. (2008). Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition, Savoir et formation. Paris : L'Harmattan.
- Teddie, C., & Reynolds, D. (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. New York : Routledge.
- Theriaul & col. (1994). Difficultés de gestion des classes spacieuses. Montréal: Université de Montréal.
- Towsend, T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement. *Review Reflection and Reframing*. New York : Springer.
- Tupin, F. (2006). Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels (Habilitation à diriger des recherches, non publié). Université de La Réunion, France.

- UNESCO. (2010). Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. UNESCO, Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.
- UNESCO. (2012). La demande mondiale d'enseignants au primaire. Montréal : UNESCO. Page consultée le 24 décembre 2018.<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ib10-2012-teacher-projections-fr.pdf>
- UNESCO. (2012). Revalorisation de la fonction enseignante en République Démocratique du Congo. Kinshasa : UNESCO.
- UNESCO. (2014). Améliorer la formation des enseignants pour combler le fossé sur la qualité de l'enseignement en Afrique. Etat de lieu de la formation des enseignants en République Démocratique du Congo. Kinshasa : UNESCO.
- United Nations. (2019). World Population Prospects 2019. Online edition. New York : United Nations, Department of Economic and Social Affairs. Population Division. Available online at: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Fertility/>
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- William, D. (2018). Creating The Schools Our Children Need. Why What We're Doing Now Won't Help Much (And What We Can Do Instead). West Palm Beach: Learning Sciences International.
- Wilson, V. (2006). Does Small Really Make a Difference? An Update. A Review of the Literature on the Effects of Class Size on Teaching Practice and Pupils' Behaviour and Attainment. Scottish Council for Research in Education (SRE) Centre: University of Glasgow.

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 : Quelques statistiques du système éducatif congolais

Tableau annexe n° 1 : Evolution de quelques statistiques de l'éducation en République démocratique du Congo

Paramètres essentiels		Annuaire 2008 - 2018			
		2008 - 2009	2011 - 2012	2014 - 2015	2017 - 2018
Nombre d'écoles	Primaire	34512	34538	34559	34568
	Secondaire	16927	16934	16961	16973
Nombre de classes	Primaire	276311	276413	276506	276578
	Sixième primaire	29052	29061	29079	29098
	Secondaire	143613	143 636	143649	143674
Nombre d'élèves	Primaire	17064049	18281763	20189938	21296506
	Sixième	2062692	2153776	2277651	2356977
	Secondaire	9839971	10442927	10775675	11219364
Nombre d'enseignants	Primaire	276258	276356	2764 87	276539
	Sixième primaire	29037	29046	29062	29084
	Secondaire	212273	292362	292514	292689

Source : Direction de l'information pour la gestion de l'enseignement. (2019). Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, Kinshasa, République démocratique du Congo

Tableau annexe n° 2 : Evolution des statistiques de l'éducation à Kinshasa

Paramètres essentiels		Annuaire 2008 - 2018			
		2008 - 2009	2011 - 2012	2014 - 2015	2017 - 2018
Nombre d'écoles	Primaire	4141	4152	4161	4164
	Secondaire	2538	2541	2547	2551
Nombre de classes	Primaire	41446	41467	41521	41543
	Sixième primaire	4354	4354	4359	4362
	Secondaire	21542	21549	21564	21583
Nombre d'élèves	Primaire	2698977	2861288	3114683	3284998
	Sixième primaire	317842	330927	349361	362446
	Secondaire	1551020	161679	1638964	1705057
Nombre d'enseignants	Primaire	41428	41463	41518	41538
	Sixième primaire	4352	4351	4359	4362
	Secondaire	43840	43889	43961	44146

Source : Direction de l'information pour la gestion de l'enseignement. (2019). Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, Kinshasa, République démocratique du Congo

Annexe 2 : Épreuves sur les formes géométriques

PREMIERE EPREUVE SUR LES FORMES GEOMETRIQUES

Noms :

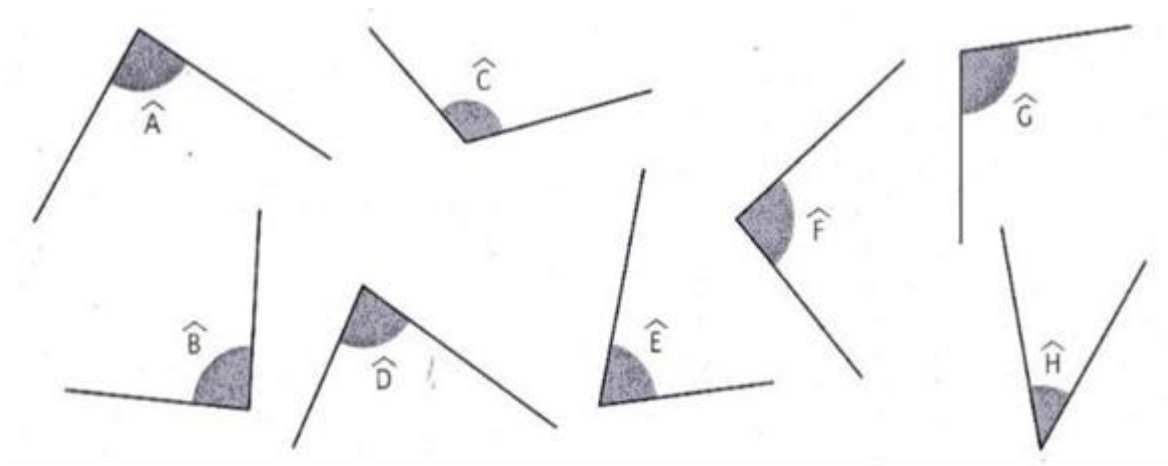
Ecole :

Classe :

Age :

Sexe :

I. Les angles suivants sont-ils aigus, droits ou obtus ?



A: B: C: D:

E: F: G: H:

Range ces angles des plus petits aux plus grands.....

2. Effectue les calculs suivants :

ABCD est un carré et $AB=4$ cm. Que vaut l'aire de ce carré ?.....

Si la longueur d'un rectangle vaut 6cm et sa largeur est égale à la moitié de sa longueur, que vaut alors la surface de ce rectangle ?.....

Le rayon d'un cercle mesure 2cm. Que vaut la surface de ce cercle ?.....

3. Complète par le bon mot.

Équilatéral – isocèle – quelconque - rectangle

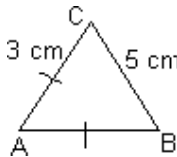
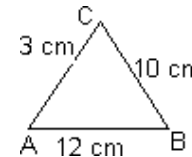
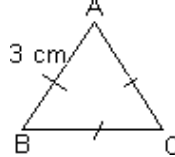
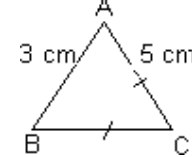
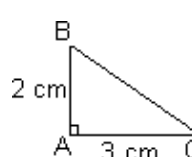
ABC est un triangle, avec $AB = 7$ cm $BC = 7$ cm et $AC = 7$ cm, c'est un triangle :

ABC est un triangle, avec $AB = 7$ cm $BC = 5$ cm et $AC = 7$ cm, c'est un triangle :

ABC est un triangle, avec $AB = 7$ cm $BC = 6$ cm et $AC = 5$ cm, c'est un triangle :

ABC est un triangle, avec $AB = 7$ cm $BC = 6$ cm et un angle droit, c'est un triangle :

4. Complète par la bonne étiquette et les bonnes longueurs.

				
ABC est un triangle	ABC est un triangle	ABC est un triangle	ABC est un triangle	ABC est un triangle
.....
AC = 3 cm	AC = 3 cm	AC =	AC = 5 cm	AC = 3 cm
BC = 5 cm	BC = 10 m	BC =	BC =	BC =
AB =	AB = 12 m	AB = 3 cm	AB = 3 cm	AB =

DEUXIEME EPREUVE SUR LES FORMES
--

Noms :
Classe :

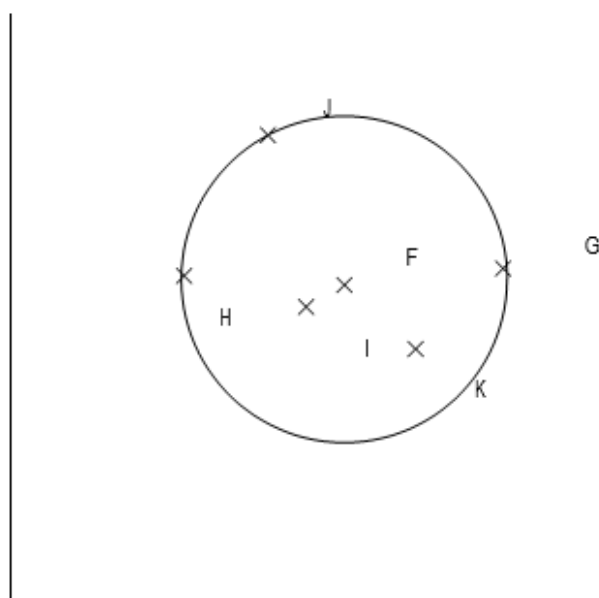
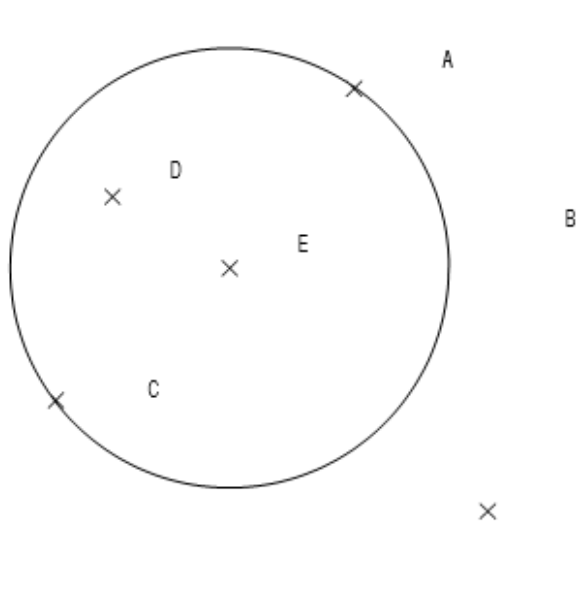
Age :

Ecole :
Sexe :

1) Réponds aux questions par VRAI ou FAUX. Entoure la bonne réponse :

Un quadrilatère a 3 côtés	VRAI	FAUX
Un carré à ses côtés égaux	VRAI	FAUX
Un triangle est un quadrilatère	VRAI	FAUX
Un rectangle a un angle droit et ses côtés égaux 2 à 2	VRAI	FAUX
Un disque de 5 cm de rayon a une aire de 80 cm ²	VRAI	FAUX
Un disque de 5 cm a un périmètre de 32,4 cm	VRAI	FAUX

2) Voici deux cercles



Donne le nom du centre du cercle. Le point.....Ce cercle passe par les points et..... Donne le nom du centre du cercle. Le

point Ce cercle passe par les points et.....

3) Indique le nom de la figure

J'ai 4 côtés de longueurs différentes, je suis un

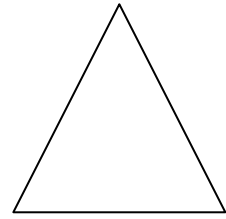
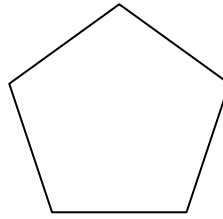
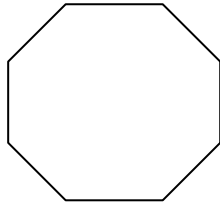
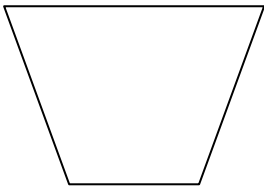
J'ai 4 côtés de même longueur, et aucun angle droit. Je suis un

J'ai 2 cotés de 5 cm et 2 autres de 3 cm. J'ai des angles droits. Je suis un

J'ai 4 côtés de même longueur et des angles droits. Je suis un

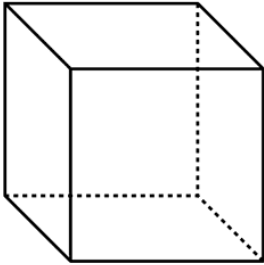
J'ai 4 côtés parallèles et égaux 2 à 2, je n'ai pas d'angle droit et mes diagonales sont perpendiculaires. Je suis un.....

4) Ecris le nom de chaque polygone

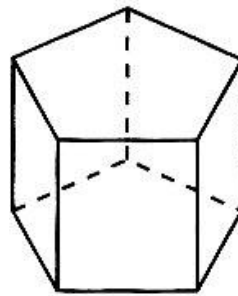


.....

5) Indique le nombre de faces, d'arêtes et de sommets que possède chaque figure

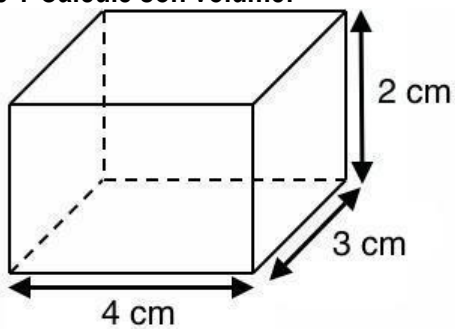


Faces : _____ ; arêtes : _____ ; sommet :



Faces : _____ ; arêtes : _____ ; sommet :

6. Comment nomme-t-on la figure suivante ? Quelle est la formule qui permet de calculer son volume ? Calcule son volume.



Nom de la figure :
Formule pour le calcul du volume :
Calcul du volume :

Tableau annexe n° 3 : répartition des points des items des différentes épreuves

Première épreuve						Deuxième épreuve							
Items	Points		Points		Points	Items	Points		Points		Points		
1.	A.	0,5	D.	0,5	G.	0,5	1.	1.	0,5	4.	0,5		
	B.	0,5	E.	0,5	H.	0,5		2.	0,5	5.	0,5		
	C.	0,5	F.	0,5	I.	1		3.	0,5	6.	0,5		
2.	1.	1					2.	1.	0,5	4.	0,5	7.	0,5
	2.	1						2.	0,5	5.	0,5		
	3.	1						3.	0,5	6.	0,5		
3.	1.	1	3.	1			3.	1.	1	4.	1		
	2.	1	4.	1				2.	1	5.	1		
4.	1.	0,5	6.	0,5				3.	1				
	2.	0,5	7.	0,5			4.	1.	0,5	3.	0,5		
	3.	0,5	8.	0,5				2.	0,5	4.	0,5		
	4.	0,5	9.	0,5			5.	1.	0,5	4.	0,5		
	5.	0,5	10.	0,5				2.	0,5	5.	0,5		
								3.	0,5	6.	0,5		
							6.	1.	1	3.	1,5		
								2.	1				

Annexe 3 : Résultats des élèves aux épreuves et aux différentes évaluations des enseignants

Tableau annexe n° 4 : Résultats de la première évaluation des enseignants

Classes	Points des élèves à la première évaluation des enseignants															Total
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4	5	11	10	5	1	38
2	0	0	0	1	2	4	1	6	7	7	4	0	2	0	0	34
3	0	0	0	1	4	5	5	5	6	3	2	4	0	0	0	35
4	0	0	3	3	3	5	3	8	5	1	1	0	0	0	0	32
5	0	1	4	0	13	8	6	0	1	0	0	0	0	0	0	33
6	1	1	14	5	8	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	34
7	0	0	0	0	0	0	1	3	6	8	7	7	5	0	0	37
8	0	0	0	4	1	4	7	4	4	1	4	1	0	0	0	30
9	0	0	3	13	33	6	5	18	3	7	1	1	1	0	0	91
10	0	0	15	13	33	9	9	9	3	1	0	0	0	0	0	92
11	0	2	7	8	28	5	7	9	10	7	5	0	0	0	0	88
12	0	1	12	15	29	5	15	8	3	3	2	0	0	0	0	93
13	0	0	14	15	16	8	8	5	2	17	6	1	0	0	0	92
14	1	2	10	14	38	7	6	4	1	2	0	0	0	0	0	85
15	0	3	8	15	34	6	7	3	2	1	0	0	1	0	0	80
16	3	11	27	12	14	3	0	3	0	7	2	0	0	0	0	82
Total	5	21	117	119	256	79	81	86	54	69	39	25	19	5	1	976

Source : Fiche de cotation des élèves par les enseignants

Tableau annexe n° 5 : Résultats de la deuxième évaluation des enseignants

Classes	Points des élèves à la deuxième évaluation des enseignants													Total
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	0	0	0	0	0	1	1	7	7	8	7	6	1	38
2	0	0	0	5	3	3	5	2	7	5	3	1	0	34
3	0	0	1	3	2	7	12	4	3	1	1	1	0	35
4	0	1	0	6	6	6	9	1	2	1	0	0	0	32
5	1	0	0	3	7	5	9	5	3	0	0	0	0	33
6	2	6	8	5	9	3	1	0	0	0	0	0	0	34
7	0	0	0	0	0	0	3	6	8	9	6	5	0	37
8	0	0	0	2	0	0	7	4	5	5	4	3	0	30
9	0	0	6	8	6	5	23	7	20	9	6	1	0	91
10	2	8	15	5	10	12	16	6	15	3	0	0	0	92
11	0	1	4	10	8	15	18	16	9	6	1	0	0	88
12	0	3	19	13	6	17	21	6	7	1	0	0	0	93
13	0	3	3	8	7	11	32	11	8	7	1	1	0	92
14	0	1	5	21	10	14	15	8	8	2	1	0	0	85
15	0	5	7	9	9	11	23	8	7	1	0	0	0	80
16	0	4	17	25	11	13	7	3	2	0	0	0	0	82
Total	5	32	85	123	94	123	202	94	111	58	30	18	1	976

Source : Fiche de cotation des élèves par les enseignants

Tableau annexe n°6 : Résultats des élèves à la première épreuve sur les formes géométriques

Classes	Points des élèves (sur 20)																		Total	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	9	8	12	4	38
2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	7	4	4	5	1	2	3	1	1	34
3	0	0	0	0	0	0	2	9	1	2	3	0	0	7	2	9	0	0	0	35
4	0	0	0	0	1	1	0	4	7	5	4	4	2	3	1	0	0	0	0	32
5	1	14	7	3	4	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33
6	1	7	4	3	6	2	6	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	6	6	5	6	7	0	37
8	0	0	0	0	0	0	4	2	5	1	5	2	0	4	4	2	1	0	0	30
9	1	0	3	3	6	7	11	8	9	7	10	8	9	3	3	1	1	1	0	91
10	2	0	1	2	5	6	2	22	16	11	7	11	3	3	1	0	0	0	0	92
11	0	0	0	11	0	5	8	12	10	7	7	5	1	11	10	1	0	0	0	88
12	0	1	5	5	10	9	24	10	3	8	1	7	3	2	5	0	0	0	0	93
13	0	3	1	12	2	8	12	7	5	8	6	2	2	7	10	6	1	0	0	92
14	1	7	12	17	6	8	14	6	5	4	2	0	0	2	1	0	0	0	0	85
15	1	3	4	6	10	10	15	8	7	8	3	1	3	0	0	0	0	1	0	80
16	18	16	10	5	0	6	6	5	1	2	3	1	1	1	5	2	0	0	0	82
Total	25	51	47	67	50	65	104	96	73	69	58	48	33	56	50	37	20	22	5	976

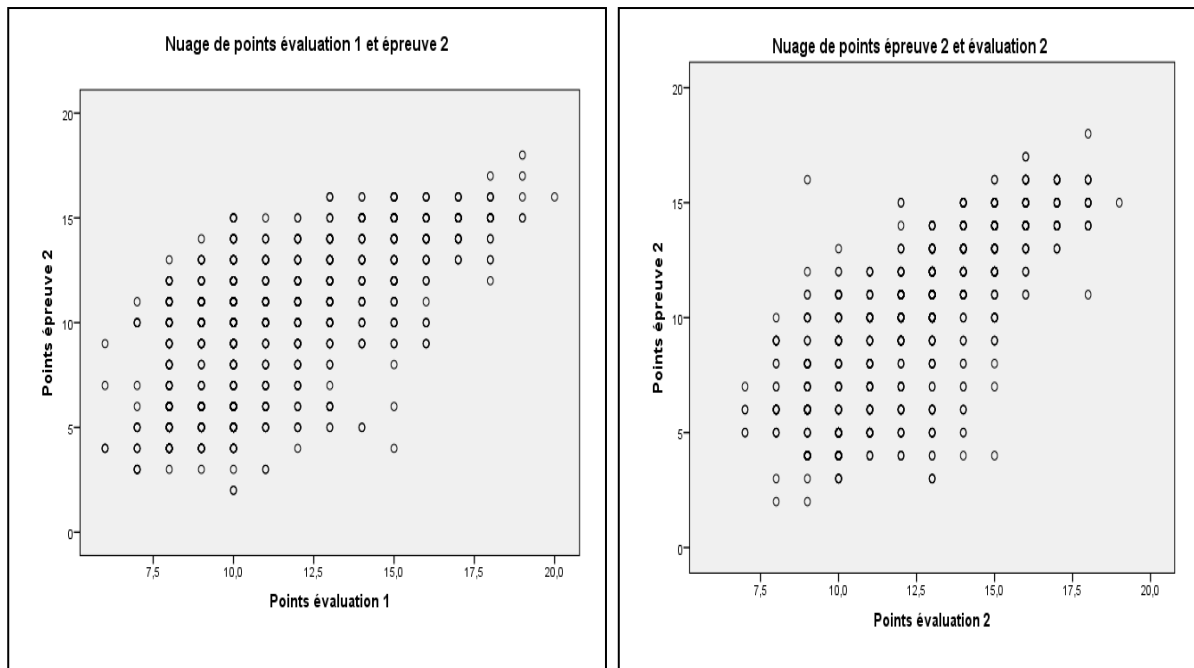
Source : Copies des travaux des élèves à la première épreuve sur les formes géométriques

Tableau annexe n°7 : Résultats des élèves à la deuxième épreuve sur les formes géométriques

Classes	Points des élèves (sur 20)																	Total
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	7	4	17	7	1	1	38
2	0	0	0	0	0	0	0	4	4	3	5	5	5	6	2	0	0	34
3	0	0	0	0	4	0	0	4	6	2	4	6	0	6	3	0	0	35
4	0	0	0	0	6	1	1	6	2	5	5	3	2	1	0	0	0	32
5	0	3	4	10	5	7	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	33
6	0	0	2	4	7	7	3	6	3	2	0	0	0	0	0	0	0	34
7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	3	13	13	3	1	0	37
8	0	0	0	1	0	0	0	0	3	3	5	5	4	6	3	0	0	30
9	0	0	0	1	4	1	2	8	17	12	11	13	15	3	4	0	0	91
10	1	0	0	1	13	3	5	12	14	16	9	7	11	0	0	0	0	92
11	0	0	3	6	3	1	2	12	10	10	12	13	8	7	1	0	0	88
12	1	0	3	7	20	5	8	15	15	10	6	3	0	0	0	0	0	93
13	0	0	0	11	5	2	4	2	12	19	11	8	11	4	3	0	0	92
14	0	2	9	16	6	3	5	6	15	8	7	4	3	1	0	0	0	85
15	0	0	0	3	7	3	6	2	23	11	18	4	3	0	0	0	0	80
16	0	5	24	18	8	1	4	2	8	5	3	4	0	0	0	0	0	82
Total	2	10	45	78	88	34	42	80	133	107	99	86	79	64	26	2	1	976

Source : Copies des travaux des élèves à la deuxième épreuve sur les formes géométriques

Figure annexe 1 : Nuage des points des élèves



Annexe 4 : Pratiques enseignantes

Tableau annexe n° 8 : Durées des stratégies d'explication des matières par les enseignants des petites classes dans les différentes leçons

Stratégies d'explication des matières																						
Enseignants	Utiliser des exemples				Faire des démonstrations				Insister sur les aspects importants				Tenir un propos scientifique				Autres procédures				Tg	
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M		
1	102	113	132	116	168	184	276	209	106	47	118	90	93	43	39	58	130	156	118	135	608	
2	86	89	151	109	137	99	197	144	133	139	47	106	109	31	64	68	109	176	138	141	568	
3	97	104	87	96	222	187	43	151	137	102	139	126	46	94	49	63	117	106	137	120	556	
4	48	62	32	47	226	146	98	157	0	0	0	0	0	0	0	0	104	169	77	117	321	
5	36	54	64	51	114	98	41	84	0	0	0	0	0	0	0	0	54	163	137	118	253	
6	43	56	23	41	37	84	102	74	0	0	0	0	0	0	0	0	109	164	139	137	252	
7	167	232	153	184	169	196	165	177	131	104	127	121	134	105	39	93	191	169	149	170	745	
8	108	126	29	88	93	131	44	89	99	41	114	85	48	103	51	67	162	133	129	141	470	
Mg	86	104	81	92	146	141	121	136	76	54	68	66	54	47	39	44	122	154	128	135	471	

Tableau annexe n° 9 : Distribution de la parole et recours à la discipline par les enseignants de petites classes à travers les différentes leçons

Enseignants	Distribution de la parole en classe									Fréquences de recours à la discipline			
	Désigne un élève				Prise de parole spontanée				Total	L1	L2	L3	M
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M					
1	13	11	14	13	0	0	0	0	13	0	0	0	0
2	12	13	14	13	0	0	2	1	14	0	0	0	0
3	11	14	11	12	1	3	3	2	14	0	1	2	1
4	6	11	13	10	1	2	1	1	11	1	2	2	2
5	8	9	12	10	2	2	2	2	12	2	2	4	3
6	9	10	8	9	1	2	2	2	11	0	1	2	1
7	14	12	13	13	0	2	0	1	14	0	1	0	0
8	11	14	10	12	0	0	0	0	12	0	0	0	0
Moyennes				12				1	13				1

Tableau annexe n° 10 : Temps (en secondes) d'orientation des regards des enseignants des petites classes dans les différentes leçons

Orientations des regards																
Enseignants	Vers les élèves				Vers le tableau				Vers les notes				Non déterminé			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
1	845	887	871	868	335	260	283	293	15	29	34	26	5	24	12	14
2	863	874	844	860	285	287	299	290	40	23	38	34	12	14	19	15
3	815	713	748	759	354	444	419	406	23	31	15	23	8	12	18	13
4	709	787	746	747	409	284	388	360	65	110	43	73	17	19	23	20
5	804	843	837	828	282	308	272	287	74	49	93	72	13	27	42	27
6	730	713	772	738	370	248	402	340	81	116	12	70	19	23	14	19
7	823	782	814	806	320	386	362	356	47	5	8	20	11	27	16	18
8	841	756	764	787	315	412	397	375	16	20	21	19	28	12	18	19
Mg				799				338				42				18

Tableau annexe n°11 : Durées (en minutes) des déplacements et des leçons des enseignants des petites classes

Enseignants	Durées des déplacements				Durées des leçons			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
1.	14,12	13,03	16,09	14,41	30,01	30,18	30,14	30,11
2.	15,14	16,16	14,18	15,16	30,34	30,48	30,29	30,37
3.	13,19	12,11	12,07	12,46	30,40	30,47	30,30	30,39
4.	11,03	15,14	13,16	13,11	34,59	35,04	35,05	35,03
5.	11,11	12,31	9,05	11,16	31,13	38	40,42	36,52
6.	14,42	12,06	11,07	12,52	38,53	37,46	31,03	36,42
7.	13,16	15,08	16,17	15,08	30,45	29,30	30,38	30,04
8.	11,48	13,04	10,01	11,51	30,59	29,48	30,47	30,45
M				13,34				32,37

Tableau annexe n° 12 : Durées (en secondes) des stratégies d'explication des matières dans les différentes leçons par les enseignants des grandes classes

Stratégies d'explication des matières																					
Enseignants	Utiliser des exemples				Faire des démonstrations				Insister sur les aspects importants				Tenir un propos scientifique				Autres procédures				Mg
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	
9	58	38	73	56	207	173	109	163	56	108	84	83	0	0	0	0	140	49	98	96	398
10	92	256	107	152	101	97	132	110	0	0	0	0	0	0	0	0	168	133	76	126	388
11	156	164	104	141	118	133	76	109	0	0	0	0	0	0	0	0	177	73	136	129	379
12	119	131	97	116	49	89	156	98	0	0	0	0	0	0	0	0	173	71	160	135	349
13	163	153	108	141	109	47	99	85	76	0	0	25	0	0	0	0	174	164	0	113	364
14	107	136	139	127	167	161	57	128	0	0	0	0	0	0	0	0	158	139	76	124	379
15	159	61	105	108	109	161	38	103	0	0	0	0	0	0	0	0	167	137	132	145	356
16	37	102	46	62	112	142	159	138	0	0	0	0	0	0	0	0	161	144	84	130	330
Mg	111	130	97	113	122	125	103	117	17	14	10	14	0	0	0	0	165	114	95	125	369

Tableau annexe n° 13 : Distribution de la parole et recours à la discipline par les enseignants des grandes classes à travers les différentes leçons

Enseignants	Distribution de la parole en classe									Fréquences de recours à la discipline			
	Désigne un élève				Prise de parole spontanée				Total	L1	L2	L3	M
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M					
9	9	13	11	11	3	4	2	3	14	4	5	2	4
10	11	12	9	11	1	3	3	2	13	3	2	4	3
11	8	9	10	9	2	4	2	3	12	2	3	3	3
12	7	10	11	9	2	3	3	3	12	4	3	4	4
13	10	12	9	10	2	3	1	2	12	3	4	3	3
14	6	7	7	7	1	5	2	3	10	2	4	2	3
15	7	8	8	8	3	2	1	2	10	5	3	3	4
16	9	8	7	8	1	1	3	2	10	2	4	5	4
Moyennes				9				3	13				4

Tableau annexe n° 14 : Temps (en secondes) d'orientation des regards des enseignants des grandes classes à travers les différentes leçons

Orientations des regards																
Enseignants	Regards vers les élèves				Regards vers le tableau				Regards vers les notes				Regards non déterminés			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
9	795	869	813	826	312	229	281	274	56	88	64	69	37	14	42	31
10	782	896	861	846	246	177	132	185	48	53	81	61	124	74	126	108
11	864	812	825	834	265	292	277	275	57	64	71	64	14	32	27	24
12	701	725	787	738	391	402	333	375	68	62	21	50	40	11	59	37
13	909	840	962	904	217	281	238	245	58	21	19	33	16	13	16	15
14	891	909	964	921	252	234	198	228	39	43	34	39	18	14	4	12
15	917	867	913	899	240	246	244	243	27	29	31	29	13	18	12	14
16	733	782	780	765	367	324	328	340	85	83	64	77	15	11	28	18
Moyennes	824	838	863	842	286	273	254	271	55	55	48	53	35	23	39	32

Tableau annexe n°15 : Durées (en minutes) des déplacements et des leçons des enseignants des grandes classes

Enseignants	Durées des déplacements				Durées des leçons			
	L1	L2	L3	M	L1	L2	L3	M
9.	13,19	11,14	14,14	13,12	34,59	35,04	35,05	35,03
10.	11,04	7,03	9,01	9,03	30,26	33,01	35,18	33,21
11.	10,14	11,21	8,08	10,21	30,13	30,03	32,53	31,03
12.	6,11	11,13	7,19	8,14	35	38,13	36,10	36,41
13.	13,22	8,17	13,17	11,52	30,18	29,52	30,36	30,15
14.	11,19	14,09	9,13	11,47	31,39	30,40	30,03	30,27
15.	12,35	14,15	8,21	11,57	35,19	35,18	38,20	36,19
16.	9,16	9,18	7,23	8,52	37,59	36,48	35,47	36,51
M				10,45				34,06

Tableau annexe n° 16 : Ecoles ayant participé à la recherche

Ecoles	Nombre de classes retenues
Ecole primaire Saint Cyprien	1
Ecole primaire Saint Gravira	2
Ecole primaire Matadimayo	1
Complexe Scolaire Lisungi	2
Complexe Scolaire Lumière	1
Ecole primaire Rita	1
Complexe scolaire Gianelli	2
Ecole d'application de l'Université Pédagogique Nationale	1
Complexe Scolaire gratitude	1
Ecole primaire Saint Mathias	1
Complexe Scolaire Le Bon berger	1
Ecole primaire Bobokoli	2
Total	16

CLASSES À LARGES EFFECTIFS : PRATIQUES ENSEIGNANTES ET RENDEMENT DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO



Face à l'augmentation des effectifs d'élèves dans les salles des classes en République démocratique du Congo, cette étude cherche à connaître non seulement les pratiques enseignantes en vigueur pendant le processus enseignement-apprentissage ; mais aussi comparer le rendement des élèves selon la taille des classes. Pour atteindre les objectifs de l'étude, 16 enseignants de sixième primaire ont été filmés trois fois pendant qu'ils dispensaient un cours portant sur les formes géométriques. Leurs pratiques en classes ont été ensuite analysées en regard de la taille de celles-ci. Les élèves ($n = 976$) ont subi deux épreuves. Les scores des deux évaluations relatives à la même matière, cotées par les enseignants ont alors été examinés. Les résultats de la recherche décrivent des pratiques considérées comme peu efficaces chez un grand nombre d'enseignants alors que l'efficacité des pratiques enseignantes constitue l'une des principales variables pour obtenir un bon rendement des élèves. Les écoliers se trouvant dans des classes à faibles effectifs ($n = 40$ élèves environ), présentent, en effet, un avantage par rapport à leurs condisciples admis dans des salles surpeuplées, comptant parfois plus de 80 élèves. Dans un grand nombre d'analyses, les effets des pratiques enseignantes ont été plus importants pour expliquer le rendement des élèves.

LOKANGO MOBELA Guy

Guy Lokango Mobela est né à Kisangani en République démocratique du Congo, le 7 mars 1970. Il est détenteur d'une licence en psychologie, option orientation scolaire et professionnelle à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa. A ce titre, il a occupé un poste d'assistant de recherche dans cette institution jusqu'en 2008. Il a repris ensuite ses études, cette fois à l'Université Catholique de Louvain, sanctionnées par l'obtention d'un master en démographie en 2012. Il est également détenteur d'un diplôme d'études spécialisées en gestion des ressources humaines obtenu à l'institut Cooremans de Bruxelles en 2013. Poursuivant son cursus académique vers la formation doctorale, il s'est inscrit à l'université de Mons où la soutenance de sa thèse intervient en 2022. Actuellement, il dispense des enseignements et œuvre en qualité de chercheur à l'Université Pédagogique Nationale en République démocratique du Congo. Dans ce même pays, il preste aussi comme professeur visiteur aussi bien dans les universités qu'auprès de divers instituts supérieurs. Il est, en outre, membre de nombreuses organisations internationales en sciences de l'éducation. Depuis des années, il porte un intérêt particulier à la pédagogie de grands groupes ainsi qu'à la formation des enseignants.

Université de Mons

20, Place du Parc, B7000 Mons - Belgique

Tél: +32(0)65 373111

Courriel: info.mons@umons.ac.be

www.umons.ac.be