

RÉFORMES ÉDUCATIVES ET QUALITÉ DES APPRENTISSAGES EN RDC

**MAX KUPELESA
ILUNGA, S.J.,**
Professeur
Ordinaire et
Chef du
Département de
Psychologie,
Faculté de
Psychologie et des
sciences de
L'éducation,
Université de
Kinshasa.
kupelesam@gmail.
com

Introduction

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans la foulée des grandes études comparatives internationales,¹ dont celle des désirs des nations de se maintenir dans le peloton de tête ou encore de s'y hisser, les réformes des systèmes éducatifs abondent ces 30 dernières années tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est.

Dans les discussions en vue de susciter l'adhésion à ces changements, les décideurs et partisans des réformes argumentent d'une manière semblable à celle que naguère, A. Kessler, dans son ouvrage classique intitulé *La fonction éducative de l'école*², caractérisait de rhétorique le débat entre la pédagogie nouvelle qui émergeait au début du XXe siècle et la pédagogie traditionnelle qu'elle cherchait à renverser. En effet, dans leur volonté d'alors de promouvoir la pédagogie nouvelle, les promoteurs de l'époque firent une véritable caricature de la pédagogie traditionnelle, attribuant d'un côté à celle-ci tous les défauts qui étaient heureusement compensés, selon eux, de l'autre côté par les vertus de celle-là. De la même façon, les processus contemporains d'élaboration d'une réforme éducative entraînent souvent une remise en cause radicale de ce qui était en place pour mieux faire valoir les qualités du changement qui est proposé. Une des conséquences possibles de cette rhétorique manichéenne est de réduire jusqu'à la caricature ce qui se faisait auparavant et partant, d'engendrer de vives polémiques. C'est ce qui semble

1. PISA est le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. PISA mesure la capacité des jeunes de 15 ans à utiliser leurs connaissances et compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences pour relever les défis de la vie réelle.
2. A. Kessler. *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle / école nouvelle*. Fribourg : Éditions universitaires, 1964.

se produire dans le domaine de l'éducation en Europe francophone où les positions de la gauche combattent celles de la droite, où les progressistes s'opposent aux conservateurs, où les disciplinaires attaquent ceux qu'ils qualifient péjorativement de "pédagogistes". C'est ce qui arrive aussi dans les milieux anglo-saxons où les partisans d'approches pédagogiques centrées sur l'enfant critiquent vivement ceux promouvant des stratégies plus centrées sur l'enseignant³. C'est ce qui s'est produit également au Québec où une réforme a été initiée en 2000 avec l'injonction de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage⁴ et de mettre ainsi en avant le socio-constructivisme aux dépens des pédagogies de la transmission.

Dans ce contexte des réformes éducatives, il est extrêmement difficile, non seulement chez les partisans ou chez les détracteurs du changement, mais aussi chez quiconque s'intéresse à la question, de débattre à froid de ce qui est proposé⁵. Une des raisons qui explique sans doute ce phénomène est que l'on confond souvent les fins et les moyens, certaines finalités se superposant alors aux moyens pour les atteindre. On a vu, par exemple, la méthode globale en lecture associée à la gauche progressiste et la méthode syllabique à la droite traditionnelle alors que l'apprentissage de la lecture n'est pas tant en soi, hormis les textes à lire, un problème d'orientation politique que d'efficacité de moyens mobilisés, et ce, peu importe les valeurs mises en avant, qu'elles soient de gauche ou de droite. On le sait, la question des finalités éducatives relève de l'opinion citoyenne et, à cet égard, d'une certaine manière, toutes les opinions se valent et sont débattues. Chacun peut ainsi faire valoir les orientations qu'il défend et la majorité, dans un débat démocratique, finit par trancher en opinion et non en vérité. Par contre, quand des moyens spécifiques sont proposés pour atteindre ces mêmes finalités, le problème devient fort différent, car il ne s'agit plus de rechercher le "juste" mais de vérifier ce qui est "vrai". On peut alors montrer empiriquement et faire la preuve, à partir des mesures de la réussite scolaire, que certains moyens sont plus efficaces que d'autres pour atteindre des finalités estimées souhaitables. En effet, un dispositif nouveau n'entraîne pas forcément des résultats améliorés et les stratégies d'autrefois ne correspondent pas nécessairement à un âge d'or de la pédagogie. Sur le plan des effets sur l'apprentissage des élèves, les dispositifs anciens peuvent être nocifs et les nouveaux tout autant. Le bilan, évalué lors de revues conjointes, note des avancées dans la gouvernance et la distribution de manuels, malgré des défis persistants d'infrastructure,

3. Chall, J. *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York, New York : Guilford Press, 2000
4. C. Gauthier, Bissonnette, S. et Richard, M. "Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan". *Les Actes de la recherche* 7. 13 (2008) : 239-271.
5. A. Novoa. La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2020, p. 83, 23-31.

de qualité et le taux d'abandon⁶.

En ces matières de stratégies pédagogiques proposées par les réformes, il est important d'adopter la posture du chercheur qui, sans privilégier une approche pédagogique particulière, essaie d'examiner leur efficacité. Il s'agit en fait de voir s'il y a des résultats de recherches qui montrent des effets positifs de certains dispositifs sur l'apprentissage des élèves. Notre question est la suivante : quelles sont les approches pédagogiques déployées par les enseignants motivés dans les écoles qui semblent favoriser davantage l'apprentissage des élèves ? En corollaire, il conviendra d'établir un lien entre ces travaux de recherche et les discours des réformes contemporaines.

Tout ne se joue pas en dehors de l'école

Des chercheurs européens et américains comme Coleman⁷, Baudelot et Estabiet⁸ ont mis en évidence, au cours des années 1960, que tout semblait se jouer en dehors de l'école, c'est-à-dire que le milieu familial et social était le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire des élèves. Malgré la grande pertinence de ces travaux, il reste qu'ils ont occulté la part importante qui revenait aux enseignants et aux écoles dont ils ignoraient la dynamique de travail⁹. À cet égard, un nombre impressionnant de recherches ont par la suite été conduites dans les classes à partir des années 1970, principalement dans les milieux anglo-saxons. Ces travaux ont tenté de mettre en relation ce que fait et pense l'enseignant et la réussite scolaire de ses élèves¹⁰. Les chercheurs sont allés dans les classes situées dans différents milieux socio-économiques, ils ont observé systématiquement les façons de faire d'enseignants débutants, expérimentés, experts. Bref, en étant à l'intérieur de la classe et de l'école, et non à l'extérieur comme dans les grandes enquêtes sociologiques des années 1960, ils ont pu mieux cerner ce que les enseignants font, comment ils raisonnent et établir des liens avec la réussite scolaire des élèves¹¹.

Après quatre décennies de tels travaux, nous disposons maintenant de résultats qui semblent être assez robustes pour nous permettre d'analyser rigoureusement l'efficacité des approches pédagogiques. Les chercheurs ont

6. Bilans de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et Formation en RDC (2016-25) de décembre 2025 est décevant.

7. Rapport Coleman. Sujet de réflexion pour les décideurs politiques, source d'hypothèses pour les chercheurs intéressés par l'analyse des systèmes éducatifs, qu'ils soient sociologues, économistes ou psychologues, cette étude continue à nourrir la controverse scientifique et politique qu'elle a provoquée, 1966.

8. C. Baudelot, R. Estabiet..L'école capitaliste en France, *Revue française de pédagogie*, volume 19, 1972. pp. 53-55

9. M. Tarif et C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, Montréal, PUL, 1999.

10. P. Bressoux. "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994, pp. 91-137.

11. P. Bressoux. *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*, rapport d'habilitation à diriger des recherches, université Pierre-Mendès-France, 2000, pp. 77-113.

pu mettre en lumière un “effet-enseignant” et un “effet-école¹²” au sens où, à milieux socio-économiques semblables, des variations s’observent dans la manière d’enseigner et dans la réussite scolaire des élèves de certaines écoles, comme si l’impact du milieu socio-économique avait été neutralisé. Ainsi, dans certaines écoles de milieux socio-économiques faibles, les élèves réussissent mieux et, inversement, dans des milieux socio-économiques élevés, on retrouve des écoles où les élèves réussissent moins bien qu’ils ne le devraient.

Notre thèse est la suivante : à la lumière des nombreuses recherches empiriques que nous avons pu examiner, force est de reconnaître que **les approches que nous qualifions d’“instructionnistes” (où le maître fait apprendre systématiquement des contenus scolaires) ont une efficacité supérieure à celles centrées sur la découverte**. Étayons cette thèse par un survol de plusieurs études.

Recherches sur l’efficacité de l’enseignement

Le projet Follow Through (1967-1995) fut une étude américaine d’envergure visant à identifier les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour les élèves défavorisés. La méthode Direct Instruction (Enseignement Direct) s’est distinguée comme la plus performante¹³, surpassant largement les autres modèles en lecture, mathématiques, et même sur le plan de l’estime de soi, via un enseignement très structuré et behavioriste. Au départ, ce projet devait être une suite du programme Head Start qui visait à fournir des services sociaux, de santé et d’éducation aux enfants de niveau préscolaire de milieux défavorisés ainsi qu’à leurs familles. Le programme Head Start voulait briser le cycle de la pauvreté et fut très bien reçu par la population américaine. Cependant, une étude avait montré que les gains des enfants avaient tendance à disparaître à la suite de leur entrée à l’école. Follow Through fut d’abord pensé comme un service qui prendrait le relais de Head Start. Mais des coupures budgétaires ont obligé, dès le départ, à reconceptualiser le projet qui a été transformé en une étude longitudinale dont le but fut d’évaluer l’efficacité d’approches pédagogiques auprès d’élèves venant de quartiers défavorisés de la maternelle à la troisième année. Cette recherche a impliqué chaque année environ 10 000 élèves de 120 communautés entre 1968 et 1976. Par la suite le programme a continué jusqu’en 1995 sous la forme de services offerts à ces milieux¹⁴.

12. M. Bianco, & P. Bressoux.. Effet-classe et effet-maître dans l’enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? in Dumay, X & Dupriez, V. *L’efficacité dans l’enseignement*. Promesses et zones d’ombre. Bruxelles : De Boeck, 2009, pp. 35-54.

13. F. Tupin (coord.) De l’efficacité des pratiques enseignantes ? *Les Dossiers des Sciences de l’Éducation*, 10, 2003, Toulouse : PUM

14. Becker, W.. Toward an integration of behavioural and cognitive psychologies through instructional technology. *Australian Journal of Educational Technology*. 7(1), 1991, pp. 1-18.

Il a été demandé aux promoteurs de différentes approches pédagogiques de les implanter dans des écoles, de fournir le matériel pédagogique et de former les enseignants à leur utilisation. À ces écoles expérimentales ont été pairées d'autres écoles qui servaient de groupe contrôle. La performance scolaire des élèves a été évaluée sur les apprentissages de base (la lecture, l'écriture et le calcul), les habiletés intellectuelles, notamment la résolution de problème et, enfin, les dimensions plus affectives c'est-à-dire l'image et l'estime de soi. Les instruments ont fait l'objet d'un consensus entre les promoteurs.

Neuf approches pédagogiques ont été comparées sur les plans des habiletés de base, intellectuelles et des dimensions affectives. Ces approches pédagogiques ont été regroupées en trois grandes catégories selon qu'elles se centrent davantage sur les habiletés de base, les habiletés intellectuelles plus complexes ou sur les dimensions affectives.

Les résultats sont pour le moins spectaculaires. On remarque la performance du modèle du *Direct Instruction*. Cette approche pédagogique se caractérise par un curriculum très structuré et minutieusement organisé en séquences et des stratégies pédagogiques mettant en avant un apprentissage procédant du simple au complexe. Le modèle pédagogique du Direct Instruction est associé aux meilleurs effets, tant sur le plan des apprentissages de base des habiletés cognitives que sur celui des dimensions socio-affectives. Par contre, d'autres modèles, par exemple à l'extrême droite du tableau, celui du *Open Education* ont des résultats très faibles tant sur le plan des apprentissages de base, des habiletés cognitives et, paradoxalement, même sur les dimensions affectives dont c'était pourtant l'axe privilégié. Au contraire, le *Direct Instruction*, dont les visées ne sont pas d'abord le développement de la dimension affective, a donné les meilleures cotes sur ce plan de l'ensemble des modèles. Comment expliquer cela ? On avance l'idée que l'image de soi ne s'améliore pas tellement en travaillant directement sur elle mais plutôt quand les élèves réussissent. La réussite scolaire, telle qu'elle se manifeste dans ce modèle, entraînerait en quelque sorte une amélioration de l'image et de l'estime de soi des élèves. Les résultats de recherches sur les écoles efficaces rejoignent désormais ceux sur l'enseignement efficace qui ont été largement documentés et validés au fil des années.

Par ailleurs, une étude de suivi effectuée par Gersten et Keating¹⁵ auprès des élèves qui participaient à la réalisation du projet *Follow Through* a révélé que ceux qui avaient bénéficié des enseignements selon le modèle du *Direct Instruction* obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un taux d'obtention du diplôme plus élevé et un niveau de redoublement inférieur

15. R. Gersten, & T. Keating. Improving High School Performance of « at risk » Students : A Study of Long-term Benefits of Direct Instruction. *Educational Leadership*, vol. 44, no 6, 1987, pp. 28-31.

aux élèves des groupes témoins ayant reçu seulement un enseignement traditionnel.

D'aucuns objecteront qu'il ne s'agit que d'une seule étude, conduite dans les années 1970, et qu'il faudrait avoir des recherches plus récentes. Il est vrai que s'il n'y avait qu'une seule étude, ce serait insuffisant. Mais ce n'est pas le cas. Plusieurs autres recherches ont confirmé l'efficacité du *Direct Instruction*.

En 2001, le *Wisconsin Policy Research Institute*, après avoir analysé les recherches publiées à propos du *Direct Instruction* sur une période de 25 ans et visité six écoles expérimentant cette approche, a confirmé l'efficacité remarquable de ce modèle scolaire auprès de toutes les clientèles d'élèves confondues (y compris les élèves de milieux défavorisés) et a conclu son rapport en recommandant son utilisation. De plus, une étude réalisée par Herman et al.¹⁶ comparant l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques a révélé que le modèle du *Direct Instruction* obtient le plus d'impact sur la performance scolaire des élèves.

Plus récemment, l'efficacité du *Direct Instruction* a été reconfirmée par la méta-analyse de Borman et al.¹⁷ qui avait pour but de mesurer et de comparer l'impact d'une vingtaine de modèles éducatifs lorsque ceux-ci sont implantés dans l'ensemble d'une école. Plus précisément, cette méta-analyse a calculé l'effet d'ampleur de 29 modèles utilisés sur l'ensemble du territoire américain. Pour réaliser ce projet, Borman et ses collaborateurs ont retenu 232 recherches impliquant 145 296 élèves fréquentant des écoles ayant implanté l'un des 29 modèles préconçus, desquelles ils ont tiré 1 111 mesures. Les modèles étudiés étaient implantés depuis environ trois ans dans les écoles admissibles au Programme de démonstration de réforme globale à l'échelle de l'école. Il en résulte que les grands effets de ce programme semblent prometteurs et la quantité, la qualité et la signification statistique des données obtenues sur trois des modèles, soit le modèle *Direct Instruction*, le modèle *Success for All*, et le modèle *School Development Program*, indiquent que ceux-ci sont particulièrement efficaces.

Plusieurs autres méta-analyses vont également dans le sens de l'efficacité plus grande d'un enseignement structuré, un enseignement explicite, plutôt qu'un enseignement par découverte. Par exemple, le *National Reading Panel*, dans son imposante synthèse sur la lecture, publiée en l'an 2000, souligne que les élèves apprennent mieux par des méthodes plus analytiques et systématiques que par des méthodes globales.

16. R. HERMAN, et al. *An educators guide to schoolwide reform*. Washington, DC: American Institutes for Research, 1999.

17. H. Borman et al., *Comprehensive school reform and student achievement. A meta-Analysis*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University; Baltimore MD, 2002.

La synthèse de recherches de Baker, Gersten et Lee¹⁸ en mathématiques de même que celle de Gersten et Baker¹⁹ sur l'écriture vont dans le même sens. La synthèse de recherches regroupant plus ou moins 180 études sur les élèves du primaire en difficulté de Swanson et Hoskyn²⁰, de même que celle de Swanson²¹ portant sur les élèves du secondaire en difficulté, arrivent aussi aux mêmes conclusions. Ces résultats nous amènent à penser que l'efficacité des « approches instructionnistes » ne peut être interprétée comme un phénomène isolé mais plutôt comme une véritable tendance lourde en enseignement.

Ce bref survol des recherches nous conduit à soutenir l'idée que les approches instructionnistes, c'est-à-dire construites selon un enseignement systématique, structuré, explicite, procédant du simple au complexe, sont nettement plus efficaces qu'un enseignement par découverte pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Il faut remarquer que les approches instructionnistes, malgré leur différences (*Direct Instruction, Success for All, enseignement explicite*, etc.), mettent en avant des stratégies semblables qui ressemblent, *grosso modo*, à ce que Rosenshine et Stevens²² ont appelé un « modèle général d'enseignement efficace » qui comprend les caractéristiques suivantes : (a) la révision, (b) la présentation, c'est-à-dire la façon de présenter les contenus, (c) la pratique guidée, (d) la correction et le feedback, (e) la pratique autonome, et enfin, (f) les révisions hebdomadaires et mensuelles.

Recherches sur l'efficacité des écoles

Tout comme les études sur l'efficacité de l'enseignement, les recherches sur les écoles efficaces se sont développées en réaction aux grandes enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60. On se rappelle que ces dernières études avaient contribué à alimenter la croyance populaire selon laquelle l'école et le personnel enseignant n'avaient que peu ou pas d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.

L'examen de différentes synthèses de recherches sur les écoles efficaces²³

18. S. Baker, R. Gersten, et D.S. Lee. (2002). A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *The Elementary School Journal*, 103(1), 2002, pp. 51-73. <https://doi.org/10.1086/499715>
19. R. Gersten et S. Baker. Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-analysis. *The Elementary School Journal*. vol. 101, no. 3. 2001.
20. H.L. Swanson et M. Hoskyn. Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 68, n°3, 1998, pp. 277-321
21. H.L. Swanson. Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higherorder processing. *The Elementary School Journal*, 101(3), 2001, pp. 331-348.
22. Rosenshine, B.V., Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (sous la direction de). *Handbook of research on teaching*. 3e édition. pp. 376-391. New York : Macmillan, 1986.
23. S. Bissonnette, M. Richard et C. Gauthier. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2006.

nous a permis d'identifier un certain nombre d'études qui ont fait époque et dont les principales conclusions ont été reconfirmées à maintes reprises par la suite²⁴.

En effet, au cours des années 1970, Edmonds et son équipe²⁵ ont répertorié 55 écoles primaires situées dans des quartiers urbains défavorisés du nord-est des États-Unis et dont les performances scolaires surpassaient nettement celles d'écoles comparables. Les chercheurs se sont ensuite attardés à l'identification des caractéristiques communes à ces écoles. Cette analyse a permis à Edmonds de mettre en lumière cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des écoles efficaces :

1. Un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement.
2. Des attentes élevées concernant les apprentissages de tous les élèves.
3. Un milieu sécuritaire et ordonné (climat propice aux vrais apprentissages).
4. La priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques).
5. Des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Bien que d'autres chercheurs aient proposé des listes de facteurs pouvant présenter des différences avec celle d'Edmonds, son modèle désormais classique des cinq facteurs, publié en 1979, influence encore les travaux sur les écoles efficaces de nos jours²⁶.

Les études de Teddlie et Reynolds²⁷ ont permis par la suite de faire une brèche importante dans ce qui semblait devenir un cercle vicieux au sens où rien de véritablement nouveau dans les résultats des études sur les écoles efficaces ne semblait émerger depuis les travaux d'Edmonds. En effet, *grosso modo*, les mêmes caractéristiques des écoles efficaces revenaient constamment dans les études et, curieusement, ce champ de recherche continuait à se développer en parallèle aux études sur l'enseignement efficace comme si les résultats dans un secteur n'étaient pas parvenus à influencer les méthodes d'investigation et les résultats de l'autre. Or, les travaux de Teddlie et Reynolds ont permis de faire un pont entre ces deux mondes. En effet, pendant huit années, ces deux auteurs ont observé et analysé le fonctionnement et les performances scolaires de 16 écoles primaires de la Louisiane. Ce groupe était constitué de huit écoles

24. D. Reynolds et al., (Sous la direction de). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. New York : Falmer Press, 2002.

25. R. Edmonds et al. 'Effective schools for the urban poor.' *Educational Leadership*, V36, 1979, pp. 15-17

26. X. Dumay. Effet établissement : effet de composition et/ou effets de pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 2004, 34.

27. C. Teddlie et C. Reynolds. *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press, 2000.

dites efficaces situées dans des quartiers défavorisés, auxquelles étaient pairées huit écoles moins efficaces. L'efficacité des écoles était établie sur la base des performances scolaires obtenues aux épreuves de l'état de la Louisiane en lecture au cours des années 1984 et 1985 et le pairage des écoles a été formé en fonction du niveau de similitude entre les différents établissements (niveau socioéconomique, clientèle multiethnique, milieu urbain ou rural, etc.).

Plutôt que se limiter à examiner des caractéristiques extérieures aux classes des écoles efficaces, Teddlie et Reynolds²⁸ ont choisi d'étudier les pratiques d'enseignement en classe dans des écoles efficaces et peu efficaces. À partir d'un outil d'observation élaboré en prenant appui sur les travaux de Rosenshine, ces chercheurs ont observé les pratiques en classe et constaté que les pratiques pédagogiques des écoles efficaces étaient différentes de celles des écoles inefficaces.

Les résultats montrent des différences importantes entre les pratiques d'enseignement employées dans les écoles efficaces comparativement à celles qui le sont moins. Dans l'ensemble, les écoles efficaces présentent plus de caractéristiques associées aux pratiques d'enseignement efficaces que les écoles moins efficaces. Comme le soulignent Teddlie et ses collaborateurs (1989), les écoles efficaces regroupent des enseignants qui se comportent différemment de ceux œuvrant dans les écoles moins efficaces. De plus, on remarque qu'il y a peu de variabilité entre les comportements des différents enseignants observés dans les écoles efficaces. Ces auteurs précisent qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles : « Nous observons très peu de différence entre les enseignants de ces écoles, suggérant que des relations symbiotiques existent entre les enseignants se retrouvant au sein de bonnes écoles »

Les analyses réalisées par ces chercheurs indiquent que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement efficace (telles qu'identifiées par Rosenshine) que les enseignants des écoles moins efficaces : « ... des observations réalisées auprès de 116 enseignants provenant de huit paires d'écoles appariées indiquent clairement que les enseignants d'écoles plus efficaces utilisent de façon plus continue et régulière les types de pédagogie efficace identifiées par Rosenshine, ainsi que par d'autres chercheurs, que le font les enseignants provenant d'écoles jugées moins efficaces »

D'autres études ont révélé des différences constantes dans les comportements des enseignants provenant des écoles efficaces comparativement à ceux des écoles moins efficaces²⁹. Si les différentes

28. C. Teddlie et S. Stringfeld. *Schools make a difference: Lessons learned from a 10 year study of school effects*. New York: Teachers College Press, 1993.

29. P. Bressoux. Les recherches sur les effets-écoles et effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*

recherches analysées sur les écoles efficaces présentent une convergence dans leurs résultats, elles ont cependant toutes été réalisées aux États-Unis. Les conclusions de ces recherches sont-elles généralisables à d'autres pays ? La recherche de Reynolds, Creemers, Stringfeld, Teddlie et Schaefer³⁰ intitulée *International School Effectiveness Research Project* permet de répondre à cette question.

Cette importante étude implique neuf pays provenant de quatre continents (Australie, Canada, Hong Kong, République d'Irlande, Pays-Bas, Norvège, Taiwan, Grande Bretagne, États-Unis). Les chercheurs ont tenté d'identifier des facteurs associés tant à l'efficacité des écoles que des méthodes d'enseignement, et ce, dans une multitude de contextes scolaires. Ils souhaitent ainsi vérifier s'il existait des facteurs d'efficacité transversaux, voire universels, aux différents contextes scolaires étudiés. Cette étude portait sur trois grandes questions : Quels facteurs d'efficacité présents dans les écoles et chez les enseignants sont associés à l'efficacité des écoles et des enseignants dans différents contextes ? Combien de ces facteurs peuvent être qualifiés d'universels et combien sont spécifiques à certains contextes ? Qu'est-ce qui explique que certains facteurs sont universels alors que d'autres sont plus spécifiques et quelles sont les conclusions que nous pouvons tirer de ces résultats se rapportant aux politiques publiques, aux pratiques d'enseignement, et à la recherche sur l'efficacité scolaire³¹ ?

Cette recherche mixte a analysé des données quantitatives et qualitatives recueillies dans des écoles primaires. Chaque pays participant à l'enquête devait, sur une période de deux années, analyser les pratiques enseignantes dans une ou deux écoles efficaces, une ou deux écoles moyennement efficaces, et une ou deux écoles peu efficaces, et ce, dans des quartiers très défavorisés et moyennement défavorisés. Chacune des écoles ayant participé au projet a fait l'objet d'une étude de cas impliquant des entrevues avec la direction d'école et les enseignants, des observations du fonctionnement de l'école, des observations réalisées en classe à l'aide de grilles, et la collecte de données relatives aux résultats scolaires des élèves et à leur quotient intellectuel. Ce plan de recherche a donc permis l'analyse de 6 à 12 écoles par pays et a créé les conditions propices à l'identification de facteurs transversaux aux différents contextes étudiés.

Dans les écoles, les pratiques d'enseignement ont été examinées à l'aide d'une grille d'observation intitulée **Inventaire des comportements enseignants de Virgilio**. Cette grille d'observation, tout comme celle utilisée dans les recherches de Teddlie citées précédemment, a été construite à partir des travaux de Rosenhine³². Plus précisément, cette grille fournit

gie, 108, 1994, pp.91-137.

30. D. Reynolds et al. (Eds.). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. New York: Falmer Press, 2000.

31. D.Reynolds et al., 2002, p. 16

32. C. Gauthier et al., *Ecoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Etat de la recherche*,

des renseignements sur la gestion et le climat de la classe ainsi que sur la qualité de l'enseignement³³. Au total, 45 comportements de l'enseignant ont été observés.

Il ressort de ces travaux que les écoles identifiées comme étant efficaces, soient celles ayant provoqué les gains d'apprentissage les plus élevés auprès de leurs élèves, soient celles qui dispensent un enseignement efficace. De plus, la relation école efficace et enseignement efficace semble validée dans la plupart des pays : Bien que les résultats de certains pays n'indiquent pas de relations significatives entre les facteurs au niveau de la salle de classe et les résultats à ce niveau, la grande majorité des différences significatives sont en accord avec l'ensemble de la recherche actuelle³⁴.

Les comportements observés dans cette étude apparaissent semblables à ceux identifiés depuis des années dans la littérature portant sur les pratiques d'enseignement efficace :

- renforcement positif ;
- leçon structurée et identifiant les éléments clés à retenir ;
- vérification de la compréhension des élèves ;
- questionnement fréquent et varié de l'enseignant ;
- attentes élevées envers ce que les élèves peuvent apprendre ;
- attention accordée aux réponses des élèves.

Ainsi, dans les divers pays qui ont participé à l'étude, le recours aux méthodes d'enseignement efficace s'est avéré un facteur déterminant contribuant à l'efficacité des écoles. Ce facteur central apparaît transversal, universel et commun aux différents contextes scolaires, et ce, peu importe les différences interculturelles.

Il faut noter que les comportements principaux des enseignants qui font la différence entre les écoles peu efficaces et celles qui sont moyennement ou hautement efficaces sont précisément les facteurs clés identifiés par les chercheurs s'intéressant à l'enseignement efficace comme étant associés avec les gains chez les étudiants. Il est clair que certains comportements, chez les enseignants, sont associés avec des gains importants en mathématiques, et ce, sans égard au contexte d'enseignement. Ceux-ci sont les facteurs universels que la recherche avait pour but d'identifier.

Outre ce facteur transversal, Reynolds et ses collaborateurs³⁵ précisent que les facteurs généralement associés à l'efficacité des écoles, tels que le leadership de la direction, les attentes élevées envers les élèves, un milieu

Laval, Crifpe, 2005.

33. D. Reynolds et al. (Eds.). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. New York : Falmer Press, 2002.

34. M. Crahay. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

35. D.Reynolds, Op. cit

sécurisant et ordonné, etc., constituent également des facteurs présents dans la plupart des écoles efficaces situées dans les différents pays. On peut donc les considérer comme des facteurs transversaux. Cependant, ces facteurs sont beaucoup plus colorés par le contexte culturel ; c'est pourquoi, dans l'étude, ils ne sont pas considérés comme universels : Alors que les facteurs universels sont essentiellement les mêmes, au niveau des classes, en ce qui a trait aux comportements et aux principaux concepts, les écoles, quant à elles, diffèrent selon les contextes internationaux dans lesquels elles se retrouvent, et ce, de façon beaucoup plus remarquable que ne le font les comportements des enseignants.

De fait, l'enquête internationale de Reynolds et de ses collaborateurs montre que les écoles efficaces des différents pays participant à l'étude dispensent un enseignement analogue, comparativement à celles qui le sont moins. Qui plus est, **cet enseignement est structuré, systématique et explicite et renvoie directement à des pratiques d'enseignement efficace** : ce sont des facteurs tels que *la clarté, le questionnement, les attentes élevées, l'engagement face à la réussite scolaire et la création de leçons structurées* formant la base de la tradition d'enseignement efficace qui expliquent pourquoi certaines écoles sont moins efficaces que les écoles moyennes et celles qui sont hautement efficaces.

L'ensemble des recherches descriptives analysées présente donc une forte convergence des résultats qui révèlent une relation significative entre l'efficacité des écoles et les méthodes d'enseignement qui y sont utilisées.

En République démocratique du Congo, l'école et l'enseignement étaient efficaces des origines à 1960. Depuis les réformes de 1961 à nos jours, l'école peine à offrir un enseignement efficace. Presque toutes les réformes sans ambition sont structurelles : passage des écoles congrégationnistes à l'éducation nationale avec écoles primaire et secondaire complètes (1961-62), unification de l'enseignement supérieur et universitaire (1971), un macrosystème que le recteur nommé à la tête de l'Unaza n'avait jamais administré et géré avant, on lui attribuait des compétences imaginaires, la nationalisation et la zaïrianisation écroulèrent l'enseignement, en 1983, c'est fut la suppression des cycles d'orientation et la transformation de certains en instituts secondaires cycle court ou long. En 1992, la crise profonde du système éducatif fit l'objet d'une discussion à la Conférence Nationale Souveraine et plusieurs propositions furent faites sans lendemain. En 1996, les États Généraux de l'Éducation ont été convoqués pour évaluer le système éducatif et proposer des solutions aux nombreux problèmes rencontrés. Ces états généraux ont mis en lumière les graves lacunes du système délabré, sous-équipé et l'impertinence de l'école avec de nombreux enseignants sous-qualifiés et démotivés. Certains auteurs ont parlé de faillite, d'autres de l'école trahie. La réforme la plus significative du système éducatif congolais

a eu lieu en 2003-2004. Elle visait à restructurer l'enseignement supérieur et à introduire de nouveaux programmes adaptés aux besoins du marché du travail et aux aspirations des étudiants. Elle a aussi abordé les statuts de certaines institutions, notamment l'IPN qui devint UPN. Certes, on assiste à une explosion scolaire, à une intensification des attentes sociales, mais également à une hécatombe de l'enseignement devenu la principale industrie de la RDC. Il faut passer du stade proto-industriel au stade d'une vraie organisation moderne. La loi-cadre n° 14/004 du 11 Février 2014 sur l'enseignement en RDC donne les principes majeurs pour une nouvelle réforme du système. Ainsi naît le concept de l'éducation de base avec l'introduction de la 7^e et de la 8^e qui remplacent les deux premières années du secondaire. Les classes des humanités deviennent désormais la 1^{ère}, 2^{ième}, 3^{ième} et 4^{ième} des humanités. Les programmes furent étalés sur ces 4 années. En 2019, les options math-physique et chimie-biologie ont été fusionnées pour devenir « humanités scientifiques ». En outre, la réforme sur la gratuité de l'enseignement primaire fut présentée comme la mesure phare, mais juste pour remplir les classes et augmenter le taux brut de scolarisation ! Au niveau supérieur, le LMD fut introduit de façon cavalière, sans préalables.

Toutes ces réformes structurelles ne visent ni la réussite du plus grand nombre d'enfants congolais, ni la qualité des apprentissages, ni l'efficacité des écoles et des enseignements.

Force est de constater que l'évaluation des réformes introduites de 2015 à 2025 dans le système éducatif congolais n'a atteint ses objectifs ni au primaire (excepté des classes pléthoriques sans apprentissage) ni au secondaire (il suffit d'observer les lacunes inquiétantes des étudiants, ni au supérieur et à l'université où la tricherie permet de faire semblant d'être étudiant. En effet, il est difficile d'espérer des améliorations quand les réformes commanditées par la Banque mondiale et le FMI utilisent les agents et fonctionnaires des ministères. Ces réformes sont des simples ajustements inefficaces en termes d'apprentissages. Après 8 ans d'enseignement de base et 4 ans secondaires, peu d'élèves savent écrire et s'exprimer correctement.

Les recherches empiriques ont montré l'influence déterminante que possède l'enseignant sur les performances de ses élèves. Au-delà de l'effet enseignant, il est possible d'identifier des écoles qui prolongent cet effet sur plusieurs années et provoquent l'effet-école sur les performances des élèves. Cet effet école est en continuité avec les pratiques pédagogiques qui garantissent l'enseignement efficace. Mais quand l'enseignant est déconsidéré, dévalorisé, démotivé, qui peut garantir l'efficacité de son enseignement, de l'école et des apprentissages ?

CONCLUSION

En contexte de réforme, le militantisme pédagogique est de mauvais conseil et peut conduire les acteurs à prendre des décisions préjudiciables aux élèves. Quelle que soit la nature de ce qui est proposé dans les réformes structurelles, il est important d'examiner si une base de recherche existe et si les effets de ces approches ont été mesurés rigoureusement.

Nous considérons, d'après les nombreuses études consultées, qu'un enseignement structuré présente plus de potentiel qu'un enseignement par découverte pour assurer tant la réussite des élèves d'une classe que celle de toute une école, et ce, particulièrement pour les milieux défavorisés. Pourtant, et paradoxalement, les réformes structurelles actuelles proposent plutôt un enseignement par découverte d'inspiration « constructiviste ou socioconstructiviste, et ce, notamment pour venir en aide aux élèves en difficulté. Par exemple, pour le LMD, au début de la réforme, certains fanatiques argumentaient à l'effet qu'il fallait changer radicalement la manière d'enseigner et passer ainsi du « paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage », comme si une percée pédagogique majeure avait été réalisée en recherche pour justifier un tel changement. Comment peut-on proposer ainsi un virage pédagogique radical avec si peu de preuves empiriques démontrant la pertinence de ce changement préconisé ? Comment peut-on prétendre faire vouloir la réussite du plus grand nombre alors que l'on sait déjà, d'après les études que nous possédons, que bon nombre d'élèves, et surtout ceux en difficulté que l'on voulait précisément aider, seront confrontés à l'échec ? Comment prétendre réussir une telle réforme quand l'agent principal de la qualité est sous-payé, dévalorisé, banalisé ?

Un discours pédagogique dominant s'est installé un peu partout sur la planète, discours en droite ligne avec la pédagogie nouvelle et qui met en scène une pédagogie centrée sur l'élève, de type constructiviste et dont les effets positifs sur l'apprentissage sont loin d'être démontrés. Comment expliquer pareille popularité d'approches pédagogiques si peu performantes notamment dans les classes pléthoriques ? Il faut sans doute en chercher les raisons dans la prise de contrôle de nos systèmes éducatifs par une sorte d'establishment pédagogique de la Banque Mondiale³⁶ qui réussit à imposer son idéologie en tirant habilement profit de la faible culture de recherche en sciences de l'éducation dans nos pays.

On le sait, la tradition de recherche en sciences de l'éducation est encore jeune, la formation à la recherche est souvent lacunaire de sorte que, dans le marché des idées pédagogiques, des études sérieuses sont souvent moins diffusées et utilisées que des essais ou recherches de qualité

36. Groupe de la Banque Mondiale, *Stratégie d'éducation pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre*, 2022-2025.

douteuse habilement vendues. C'est ainsi que des innovations peuvent être lancées par de rusés rhéteurs et cautionnées par la mention « la recherche montre que » alors qu'aucune étude rigoureuse n'en a démontré réellement l'efficacité. Il est tellement plus facile de promouvoir les vertus présumées d'une innovation pédagogique que d'en mesurer patiemment les effets surtout quand il y a des intérêts économiques en jeu et que leurs promoteurs font de lucratives carrières sur de la fausse représentation. Il est alors aisé de culpabiliser ceux qui résistent aux changements et de leur attribuer la responsabilité de l'échec d'une réforme même si le problème se situe ailleurs, c'est-à-dire dans la faible performance de l'innovation proposée. Est-ce que parler de l'éducation de base, allonger celle-ci jusqu'à 8 ans, introduire la gratuité sans améliorer les structures d'accueil et renforcer les capacités pédagogiques des enseignants, introduire une réforme européenne de LMD sans énergie, connexion, laboratoire, bibliothèque, motivation des enseignants, c'est s'engager dans la voie des réformes réussies ? La réforme seule suffit-elle à assurer un enseignement, une école et un enseignant efficaces ? Pas du tout.■

**LES IDÉES
QUI
ÉCLAIRENT
L'AFRIQUE**

Economie - Politique - Vie sociale - Culture

**Découvrez
l'application
Congo-Afrique**

BIENTÔT DISPONIBLE SUR
GOOGLE PLAY

BIENTÔT DISPONIBLE SUR
L'APP STORE

WhatsApp :
0834647941

TikTok - Facebook - Instagram :
Congo-Afrique / CEPAS RDC