



**VECU PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET RENDEMENTS  
SCOLAIRES MOYENS DES ELEVES DES ECOLES SECONDAIRES NON  
CONVENTIONNEES DE LA VILLE DE KISANGANI**

**Albert KAMBA EYANGANUNGA**

*Docteur en Pédagogie*

*Professeur Associé*

*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,*

*Université de Kisangani*

RDC

**Isaac KISEMBO MAKUKU**

*Licencié en Pédagogie*

*Assistant à l'Université de Bunia*

RDC

*isaackisma@gmail.com*

**Résumé :**

*La présente étude s'est préoccupée non seulement de décrire le vécu professionnel des enseignants, mais aussi d'analyser la relation entre ce vécu et les rendements des élèves des écoles non conventionnées de la ville de Kisangani. Les résultats issus de nos analyses montrent que les enseignants de ces écoles présentent un portrait mitigé de leur vécu professionnel. Aussi, les conditions matérielles d'enseignement et l'évaluation des apprentissages se sont révélées comme de bonnes variables explicatives des rendements des élèves.*

**Mots-clés :** *Vécu professionnel, rendements scolaires, performances scolaires et Métier d'enseignant.*

**Abstract:**

*This study was concerned not only with describing the professional experience teachers, but also to analyze the relationship between this experience and the performance of students from non-conventioned schools in the city of Kisangani. The results from our analyzes show that teachers in these schools present a mixed picture of their professional experience*

**Keywords:** *Professional experience, academic performance, academic performance and profession of teacher.*

**Classification JEL:** *I21, I26, I29.*

## I. INTRODUCTION

### *1.1. Problématique de l'étude*

Autant l'établissement scolaire fréquenté détermine la réussite scolaire de l'élève, de même l'enseignant fréquenté joue sur le devenir scolaire de l'élève. Il y a quatre décennies, un ensemble de recherches menées dans le domaine de l'éducation a pu confirmer l'intuition de nombreux parents qui expliquent que les progrès de leurs enfants dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs professeurs.

Les premières études datent du début du vingtième siècle et se sont surtout développées dans les années 50. Les chercheurs espéraient mettre à jour le critère d'efficacité et en sont arrivés à la conclusion selon laquelle un bon enseignant devait être cultivé, intelligent, amical, sympathique, vertueux... Mais le manque de justification théorique et l'inconstance des résultats ont conduit les chercheurs à emprunter d'autres voies.

Au début des années 60, les recherches sont encore centrées sur l'enseignant mais on s'intéresse davantage à ce qu'il fait qu'à ce qu'il est. On tente ainsi d'évaluer son efficacité en étudiant les relations entre son comportement en classe et l'apprentissage des élèves. Ensuite, les chercheurs commencent à se centrer sur l'élève et étudient ses comportements face aux apprentissages, puis axent enfin leurs recherches sur les rapports maître – élèves.

L'effet maître c'est l'ensemble des effets que peut avoir l'enseignant sur ses élèves. Les recherches sur les effets maîtres se rapportent à l'incidence des caractéristiques personnelles (âge, sexe, formation, expérience, attentes...), des pratiques pédagogiques (gestion du temps, du groupe classe, style d'enseignement...) et des attitudes (attente vis-à-vis des progrès des élèves, représentations stéréotypées des élèves censés réussir ou échouer...) des enseignants sur les acquisitions des élèves. A l'aide d'études multivariées, les chercheurs ont essayé d'isoler « un effet maître » en s'interrogeant sur les caractéristiques de bons enseignants, mais aucune variable n'est apparue discriminante. Dans le cadre de travaux « processus – produit », on a alors cherché à étudier non pas qui sont les enseignants efficaces, mais quelles sont leurs pratiques dans la classe. Ces recherches ont permis de mettre en évidence que « l'effet maître » a plus d'impact que « l'effet établissement » et qu'il est particulièrement élevé pour la première année de scolarité des élèves.

La plupart de ces travaux (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1996) suivent une orientation plutôt quantitative. Il s'agit notamment de quantifier l'importance de l'effet maître, c'est-à-dire d'estimer la contribution de l'enseignant à l'explication des différences de progressions entre élèves. Toutefois, cette approche quantitative nécessite, pour des raisons statistiques, de travailler sur des échantillons d'élèves et de classes de grande ampleur.

Cet incontournable méthodologique rend difficile la caractérisation précise des pratiques enseignantes dont on cherche à identifier les effets, celles-ci se mesurant le plus souvent à partir des questionnaires. Les pratiques sont donc définies de façon grossière et sont surtout déclaratives, en ce sens que l'on relève ce que l'enseignant pense faire ou pense qu'il devrait faire et non ce qu'il fait réellement.

D'autres recherches (Butlen, Peltier-Barbier et Pezard, 2002) sont davantage à orientation qualitative. Les travaux reposent sur des échantillons restreints de classes dans lesquels il est possible d'observer et de caractériser finement les pratiques effectivement mises en oeuvre dans les classes. Si cette seconde veine de travaux se révèle plus pertinente que la première en matière d'identification des pratiques enseignantes, elle permet difficilement d'attester de l'efficacité de certaines de ces pratiques en raison notamment de l'absence de possibilité de comparaison des progrès des élèves sur un échantillon large de classes.

Depuis peu (Duru-Bellat, 2001), ces effets maître ont été étudiés en France, tant en primaire (Mingat, 1984, 1991 ; Serra et Thauvel-Richard, 1994 ; Bressoux, 1995) que dans le secondaire (Felouzis, 1997). Ils s'avèrent à la fois marqués et durables. Au cours de la première année du primaire, les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale. Cet effet maître, qui peut aller jusqu'à expliquer, selon les recherches, entre 10 et 15% de la variance des progressions une année donnée, est en outre durable, les élèves ayant eu alors un maître « efficace » progressant mieux (encore) deux années plus tard. Enfin, les élèves faibles sont plus sensibles aux effets maîtres ; autrement dit, les maîtres efficaces se singularisent par leur capacité à faire progresser davantage ce type d'élèves, s'avérant par là plus égalisateurs.

Toujours en France<sup>1</sup>, à l'instar des autres effets comme effet établissement, effet de classe, effet de composition de classe, l'ampleur de l'« effet enseignant » est supérieure à celle des autres précités car le professeur a davantage de poids sur la progression des élèves au cours d'une année donnée que l'établissement dans lequel ces derniers sont scolarisés, la portée d'une augmentation de l'efficacité pédagogique d'un enseignant est aussi potentiellement supérieure à celle d'une diminution de la taille des classes ; l'effet de l'enseignant qu'a eu un élève une année donnée s'estompe assez vite une fois que l'élève change d'enseignant, mais les impacts des enseignants successifs peuvent se cumuler.

D'autres études, selon la même source, montrent qu'à court terme, la progression d'un élève dépend assez fortement de l'enseignant auquel il est affecté. Concrètement, cela signifie qu'un élève moyen qui passerait d'un enseignant situé au 25<sup>e</sup> centile de l'efficacité (un enseignant pas très efficace) à un enseignant situé au 75<sup>e</sup> centile de l'efficacité (un enseignant efficace) progresserait du 50<sup>e</sup> centile au 63<sup>e</sup> centile de la distribution des élèves.

Autrement dit, passer d'un enseignant pas très efficace à un enseignant efficace lui permettrait de gagner 13 places sur 100 dans le classement des élèves.

En République Démocratique du Congo, les recherches sur l'effet établissement, l'effet classe et l'effet enseignant ne sont pas encore ancrées dans les moeurs en milieu scolaire congolais. Cependant, on se préoccupe tout autant de la coresponsabilité des acteurs scolaires dont les enseignants dans le succès du cursus scolaire et académique des élèves et étudiants.

Certains travaux qui s'inscrivent dans cette perspective remontent aux années 2000. Et à Kisangani, c'est au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Kisangani que quelques chercheurs (Kamba, 2014 et Isoy, 2014) s'attèlent à ce genre d'investigation. Pour lesdits chercheurs, le vécu professionnel des enseignants, c'est-

---

<sup>1</sup> [www.strategie.gouv.fr](http://www.strategie.gouv.fr), consulté le 14 Avril 2017 à 11 heures huit minutes

à-dire ses expériences professionnelles, ses pratiques, ses conditions de vie ... sont déterminants en ce qui concerne les résultats scolaires.

Aussi, lorsqu'on s'arrête sur la situation des enseignants congolais, il apparaît que ceux-ci font figure de parents pauvres autant que la plupart des agents et fonctionnaires de l'Etat. Et cet état des choses s'explique par le fait que l'Etat n'a fait que nourrir les enseignants de vains espoirs<sup>1</sup>. Il y a certes un malaise qui lamine la carrière enseignante au sein de notre système éducatif car les enseignants aiment leur métier mais ce sont leurs conditions de vie et de travail qui engendrent des mécontentements profonds.

Dans ces conditions, la qualité de l'enseignement ne peut qu'en pâtir et les performances de nos écoles s'amenuisent au fil des années. Etant donné le rôle central que jouent les enseignants dans le vécu scolaire des élèves, la présente étude s'est proposée non seulement de décrire le vécu professionnel des enseignants à partir des données « auto révélées » ou « auto rapportées » par ces derniers, mais aussi d'identifier les variables explicatives des rendements moyens des écoles secondaires de la ville de Kisangani.

Procéder ainsi éclairerait sur les axes ainsi que les stratégies d'interventions en vue d'améliorer le vécu professionnel des enseignants et, par ricochet d'améliorer les rendements des écoles. Il s'agit pour nous de répondre aux questions suivantes :

1. Comment les enseignants des écoles secondaires de la ville de Kisangani décrivent-ils leur vécu professionnel ?
2. Quelles sont les dimensions du vécu professionnel des enseignants qui entretiennent des corrélations significatives avec le rendement des écoles ?

## ***1.2. Objectifs et hypothèses de l'étude***

En entreprenant cette étude, nous poursuivons les objectifs suivants :

1. Décrire le vécu professionnel des enseignants des écoles secondaires non conventionnées de la ville de Kisangani ;
2. Etablir les corrélations entre les différentes facettes du vécu professionnel des enseignants des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani et le rendement des écoles qui les emploient.

Etant donné que les enseignants oeuvrant au sein du système éducatif congolais ne bénéficient pas des salaires décents et que leurs conditions de travail ne sont pas toujours motivantes, d'un côté ; et que ces derniers se sont engagés dans la carrière par vocation et qu'ils bénéficient de la prime de motivation de la part des parents d'élèves, nous sommes d'avis que « Les enseignants des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani ayant participé à notre enquête décriraient un portrait mitigé de leur vécu professionnel ».

Aussi puisque les attitudes et les pratiques des enseignants en classe représentent les facteurs qui influencent le plus sur ce que leurs élèves apprennent, d'une part ; et que, de l'autre, l'effet enseignant pourrait expliquer entre 10 et 15% de la variance des progressions des apprenants

---

<sup>1</sup> [www.congoplanet.com/sendpage.jsps?id](http://www.congoplanet.com/sendpage.jsps?id), consulté le 20 Novembre 2016, à 11 heures 50 minutes

pendant une année (Hénault 2011, p. 4), nous pensons que les différentes facettes du vécu professionnel des enseignants permettraient de prédire le rendement des écoles qui les emploient.

### ***1.3. Justification et choix de l'étude***

Aujourd'hui, nul n'ignore la place prépondérante qu'occupe l'enseignant dans toute activité d'apprentissage ; et qu'il joue un rôle très important dans la vie scolaire des apprenants. Bressoux (cité par Piqué, 2008, p.1) est d'avis que l'enseignant reste au cœur des analyses sur la production des inégalités scolaires. Selon lui, être scolarisé avec tel ou tel enseignant n'est pas neutre pour les élèves.

Ainsi, la description du portrait des enseignants dont dispose notre système éducatif vise à améliorer le potentiel éducatif des écoles. En effet, la description du vécu professionnel des enseignants par eux-mêmes donne un éclairage particulier sur les actions à entreprendre pour améliorer la qualité du travail éducatif réalisé par l'école en faveur des apprentissages des élèves.

Il est un fait que de différents agents d'éducation, les enseignants seraient les agents sociaux les plus importants en milieu scolaire. En effet, les enseignants sont en contact direct et quotidien avec les élèves et ils représentent la première ligne de communication avec la famille. Particulièrement, l'influence des enseignants serait cruciale dans le cas des élèves qui ne trouvent pas dans leur famille le capital culturel nécessaire pour profiter des opportunités qu'offre l'école.

L'intérêt de cette étude ne réside pas uniquement dans le fait qu'elle décrit le portrait des enseignants, mais aussi parce qu'elle dégage les facettes du vécu professionnel qui influent positivement sur le rendement des écoles.

En fait, dans un contexte où les ressources financières sont souvent limitées, il importe pour les personnes ayant en charge les questions d'éducation de fixer les actions prioritaires dans la quête de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ainsi, cette étude apporte un éclairage sur lesdites actions, et ce, sans perdre de vue la nécessité d'intervenir sur l'ensemble des conditions de vie et de travail des enseignants pour améliorer de manière substantielle la qualité du service éducatif au sein de nos écoles.

### ***1.4. Méthodologie suivie lors de la réalisation de l'étude***

Dans un premier temps, nous avons sélectionné 6 écoles secondaires non conventionnées qui ont inscrits 7389 élèves au cours de l'année scolaire 2016-2017. Dans un second temps, nous avons sélectionnée 60 enseignants oeuvrant dans ces écoles à qui nous avons administré notre questionnaire. La répartition de ces enquêtés est résumée dans le tableau ci-dessous :

*Tableau n° 1 : Répartition des enquêtés selon les écoles secondaires non conventionnées  
Ecoles*

	Enseignants		Ecoles	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Institut Mont Kitenge	12	20,00	1 248	16,89
Institut de Mangobo	12	20,00	1 212	16,40
Institut Kibali	7	11,67	65	0,88
Complexe Scolaire du Base	5	8,33	308	4,17
I.T.C. de la Tshopo	13	21,67	108	1,46
Institut 2 de Kisangani	11	18,33	4 448	60,20
Total	60	100	7 389	100,00

Légende : I.T.C = Institut Technique commerciale

Pour la collecte de nos données sur le vécu professionnel des enseignants, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête autour de 12 thèmes tel que résumé dans le tableau ci-dessous :

*Tableau n° 2 : Tableau de spécification items-test*

Thèmes	Items
Climat du travail au sein de l'école	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12 et 13
Relation avec la direction	14 et 15
Relation avec d'autres enseignants	16, 17 et 18
Actualisation de soi au travail	19, 20, 21, 22 et 23
Liberté d'enseignement	24 et 25
Pratiques pédagogiques	26, 27, 28, 29, 30 et 31
Evaluation des apprentissages	32, 33 et 34
Conditions matérielles de travail	35, 36, 37 et 38
Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail	39, 40, 41, 42 et 43
Sentiments d'impuissance	44 et 45
Elèves	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54 et 55
Parents d'élèves	56 et 57

Ledit questionnaire est une échelle à quatre degrés (1 = Pas du tout vrai, 2 = Un peu vrai, 3 = Moyennement vrai et 4 = Totalement vrai). Le répondant devait encrer le chiffre correspondant à son point de vue sur l'item qui lui est proposé.

Dans le but de vérifier la fiabilité de notre instrument avant d'en généraliser l'administration, nous l'avons prétesté auprès de 15 enseignants du Complexe Scolaire UNIKIS. A l'issue de l'étude de la fiabilité, il est apparu que la première version dudit questionnaire était fiable avec un coefficient Alpha de Cronbach de 0,83, soit un coefficient satisfaisant par rapport au critère de 0,80 considéré par Laveault et Grégoire. L'administration dudit questionnaire s'est faite de manière directe et individuelle.

En outre, l'analyse documentaire, nous a permis de recueillir les données relatives aux rendements scolaires des écoles enquêtées sur base des palmarès scolaires de l'année scolaire 2016-2107.

L'analyse de nos données s'est faite grâce au logiciel SPSS version 20. Dans le cadre de cette analyse, nous avons d'abord calculé quelques indices statistiques tels que la moyenne et le pourcentage. Le test de Chi-carré nous a permis de comparer les avis des enquêtés sur les différentes dimensions de notre questionnaire. Ensuite, nous avons calculé le coefficient de corrélation de Bravais Pearson afin d'établir l'éventuelle corrélation entre le vécu professionnel des enseignants et le rendement des écoles. La régression simple a été, enfin, calculée en vue d'identifier les variables explicatives des résultats moyens des écoles.

## II. Résultats de l'étude

### II.1. Exploration du vécu professionnel des enseignants

Les résultats consignés dans le tableau ci-dessous montrent que l'opinion des enseignants face à leur vécu professionnel est mitigée. En effet, nos enquêtés ont une opinion positive sur la relation avec la direction, l'actualisation de soi au travail, l'évaluation des apprentissages et l'opinion des enseignants sur les parents d'élèves. Par contre, ces enquêtés ont une opinion négative sur le climat de travail, la relation avec d'autres enseignants, la liberté d'enseignement, les pratiques pédagogiques, les conditions matérielles de l'enseignement, les éléments extrinsèques de la satisfaction au travail et l'opinion sur les parents d'élèves.

Tableau n° 3 : Exploration du vécu professionnel des enseignants

Thèmes	1	2	3	4	Valeur du $\chi^2$
Climat du travail	0	29	27	4	101,849
Relation avec la direction	29	19	11	1	32,205*
Relation avec d'autres enseignants	33	24	3	0	22,224
Actualisation de soi au travail	6	22	29	3	80,785*
Liberté d'enseignement	3	8	22	27	33,086
Pratiques pédagogiques	0	9	31	20	51,713
Evaluation des apprentissages	6	21	20	13	43,078*
Conditions matérielles de l'enseignement	1	11	41	7	58,519
Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail	12	27	21	0	70,563
Sentiment d'impuissance au travail	10	29	13	8	22,141
Opinion des enseignants sur les élèves	1	30	26	3	75,742
Opinion des enseignants sur les parents d'élèves	10	23	24	3	50,712*

Légende : 1 = Pas du tout vrai ; 2 = Un peu vrai ; 3 = Moyennement vrai ; 4 = Totalement vrai et \* = Différence significative

## II.2. Relation entre le vécu professionnel des enseignants et rendements des écoles

En établissant la liaison entre les dimensions du vécu professionnel des enseignants et les rendements moyens des écoles, nous observons ce qui suit :

Tableau n° 4 : Relation entre le vécu professionnel et les rendements moyens des écoles

Thèmes	r	P	S
Climat du travail	0,055	0,675	N.S.
Relation avec la direction	0,147	0,261	N.S.
Relation avec d'autres enseignants	-0,025	0,851	N.S.
Actualisation de soi au travail	0,154	0,24	N.S.
Liberté d'enseignement	-0,006	0,963	N.S.
Pratiques pédagogiques	-0,065	0,619	N.S.
Evaluation des apprentissages	0,162	0,217	N.S.
Conditions matérielles de l'enseignement	-0,141	0,283	N.S.
Élément extrinsèque de la satisfaction au travail	0,13	0,321	N.S.
Sentiment d'impuissance au travail	-0,102	0,437	N.S.
Opinion des enseignants sur les élèves	0,158	0,229	N.S.
Opinion des enseignants sur les parents d'élèves	0,092	0,486	N.S.

Légende : r = Coefficient de corrélation de Bravais-Pearson ; P = probabilité et S = Significativité

Il ressort de la lecture du tableau ci-dessus qu'aucune dimension considérée dans cette étude en ce qui concerne le vécu professionnel des enseignants n'entretient une corrélation significative avec les rendements moyens des écoles enquêtées. Autrement dit, les dimensions du vécu professionnel considérées dans notre questionnaire ne permettent pas de prédire les résultats moyens des écoles.

Toutefois, certaines dimensions (Climat du travail, relation avec la direction, actualisation de soi au travail, évaluation des apprentissages, éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, opinion des enseignants sur les élèves et opinions des enseignants sur les parents d'élèves) entretiennent des corrélations positives avec les rendements moyens des écoles, tandis que d'autres dimensions (relation avec d'autres enseignants, liberté d'enseignement, pratiques pédagogiques, conditions matérielles de l'enseignement et sentiment d'impuissance au travail) entretiennent plutôt des corrélations négatives avec lesdits rendements.

Étant donné l'existence de certaines corrélations positives entre certaines dimensions du vécu professionnel et les rendements moyens des écoles, nous avons calculé la régression pour identifier les variables explicatives. À l'issue de cette analyse, nous obtenons les résultats ci-après :

*Tableau n° 5 : Etude de la régression simple entre le vécu professionnel des enseignants et les rendements moyens des écoles*

Thèmes	Beta	T	Probabilité	Décision
Climat du travail	0,087	0,445	0,651	N.S.
Relation avec la direction	0,122	0,853	0,398	N.S.
Relation avec d'autres enseignants	0,096	-0,663	0,511	N.S.
Actualisation de soi au travail	0,188	1,223	0,228	N.S.
Liberté d'enseignement	0,243	-1,337	0,188	N.S.
Pratiques pédagogiques	0,278	-1,693	0,097	N.S.
Evaluation des apprentissages	0,349	2,095	0,042	N.S.
Conditions matérielles de l'enseignement	0,332	-2,047	0,046	N.S.
Elément extrinsèque de la satisfaction au travail	0,261	1,229	0,225	N.S.
Sentiment d'impuissance au travail	0,127	-0,887	0,385	N.S.
Opinion des enseignants sur les élèves	0,09	0,544	0,589	N.S.
Opinion des enseignants sur les parents d'élèves	0,107	0,688	0,495	N.S.

Il ressort de la lecture du tableau ci-dessus que l'évaluation des apprentissages (Beta = 0,349 ;  $p = 0,042 < 0,05$ ) et les conditions matérielles de l'enseignement (Beta = 0,332 ;  $p = 0,046 < 0,05$ ) permettent de prédire les rendements moyens des écoles.

### III. Discussion des résultats

Depuis la décennie 80, Lumeka a dressé un portrait assez mitigé du personnel enseignant au sein de notre système éducatif. Celui-ci justifie des diplômes et des compétences requises, mais n'est jamais satisfait de ses conditions de vie et de travail. Il s'en suit que la qualité de ses prestations en pâtit sérieusement. Si nous ne pouvons nier que de gros efforts ont été consentis depuis pour améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants congolais, il ne demeure pas moins vrai que l'on est encore loin du compte car les aveux de nos enquêtés en font foi.

Dressant le profil des enseignants congolais, Kamba (2016) soutient que l'avenir des métiers d'enseignement est fort inquiétant dans la mesure où ceux-ci sont démotivés à cause des conditions de vie et de travail. Les plus jeunes d'entre eux ne considèrent l'enseignement que comme une salle d'attente en attendant de trouver mieux ailleurs. Les enseignants du primaire ne font pas montre des compétences satisfaisantes dans certaines disciplines qu'ils enseignent à leurs élèves.

On ne peut que prêter attention, nous disent Mokonzi et Kamba (2005), à toutes les questions relatives aux enseignants (formation, conditions de vie et de travail, gestion de carrière, développement professionnel...) si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation au sein du système éducatif congolais.

Par ailleurs, les résultats de cette étude établissent que les conditions matérielles de l'enseignement se sont révélées et les pratiques d'évaluation sont des variables explicatives des rendements des écoles. Ce constat rejoint les conclusions des études internationales (Carron et Ta Ngoc Châu, 1998, p. 284) qui ont établi l'existence d'une forte corrélation entre les résultats scolaires et les conditions matérielles d'enseignement d'une part ; et de l'autre, on admet que l'impact des intrants matériels sur les résultats scolaires est mitigé par l'interaction de ces intrants avec d'autres facteurs dont en premier le facteur humain.

Il y a lieu de relever ici avec Kamba (2016) que, de manière globale, l'environnement matériel dans lequel évoluent les écoles secondaires congolaises se caractérise par des infrastructures scolaires et des équipements pédagogiques en nombre insuffisant par rapport à la demande scolaire. La qualité de ceux-ci laisse parfois à désirer. Aussi, certains élèves fréquentent des écoles mieux loties que d'autres. Il s'en suit que le rendement global des écoles secondaires est faible, d'une part ; et, de l'autre, certaines écoles secondaires réalisent des rendements plus satisfaisants que d'autres à cause de la différence des ressources mobilisées.

Nos résultats rejoignent les travaux (Bandura, 2003 ; Crooks, 1988 ; Galand & Grégoire, 2000) qui montrent l'influence de l'évaluation scolaire sur la dynamique motivationnelle des élèves. Toutefois, la présente étude ne s'est pas appesantie sur les pratiques d'évaluation voire la perception qu'en ont les enseignants. On ne le dira jamais assez, la manière dont les acteurs internes de l'école (en l'occurrence les élèves et les enseignants) appréhendent l'évaluation des apprentissages scolaires détermine dans une certaine mesure les pratiques de l'évaluation.

Dans le milieu scolaire, nous dit Mougnot (2013), les fonctions recherchées par l'évaluation sont nombreuses et aboutissent à des pratiques disparates. En effet, évaluer peut satisfaire à différentes fonctions d'ordre pédagogique et/ou didactique (régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire ; sélection et orientation scolaire et professionnelle ; rendre accessible aux parents ou à l'administration scolaire une partie des informations dont les professionnels ont besoin pour réguler les apprentissages, certifier des acquis ou orienter), mais aussi, elle peut aussi servir à maintenir la tranquillité dans la classe et préserver un climat plutôt calme (Bressoux et Pansu, 2003), à hiérarchiser les élèves (Grisay, 1988 ; Crahay, 2007), voire à réguler l'enseignement et l'apprentissage (Allal, 1983 et 1991 ; Allal et Mottier Lopez, 2007).

Issaieva et Crahay (2010) ont montré que les enseignants perçoivent et distinguent différents types d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative ...). L'évaluation diagnostique est réalisée avant une période d'enseignement, généralement en début de séquence d'apprentissage lors de la première séance. Elle a pour objectif de repérer, avec rigueur, le niveau de départ des élèves, leurs connaissances, leurs représentations sous-jacentes sur un thème précis et ainsi connaître le niveau initial réel des élèves et non celui supposé. Ce recueil d'informations préalables permettra à l'enseignant d'ajuster, au mieux, les objectifs de séquence, les compétences à construire, les contenus d'enseignement à intégrer par les élèves. Cette étape semble, par conséquent, prépondérante pour organiser des séquences d'apprentissage qui soient adaptées au groupe classe.

L'évaluation formative, quant à elle, se déroule au cours d'une période d'enseignement, elle est un moyen pour l'enseignant de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés et sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'optique de réguler et d'optimiser son

enseignement. En effet elle favorise autant le processus de transmission par l'enseignant que le processus d'acquisition de l'élève des contenus d'enseignement.

L'évaluation formative est essentielle si l'enseignant souhaite identifier les difficultés rencontrées par les élèves, s'il souhaite modifier et moduler son enseignement lorsque les effets escomptés ne sont pas atteints par un ou plusieurs élèves. Cette forme d'évaluation est également bénéfique du côté de l'élève dans la mesure où il peut prendre conscience des difficultés qu'il rencontre et des étapes ou les obstacles qu'il lui reste à franchir pour s'engager dans une démarche d'apprentissage efficace. L'évaluation formative agirait donc comme un système de boucles de régulation dont le rôle est d'améliorer l'efficacité et le fonctionnement du système pédagogique.

L'évaluation formatrice se déroule également au cours d'une période d'enseignement, sa fonction est pédagogique puisqu'elle favorise les apprentissages des élèves, mais également éducative dans la mesure où elle vise à rendre les élèves gestionnaires de leurs apprentissages en les aidant à développer des compétences méthodologiques de l'ordre de « l'apprendre à apprendre ». L'enjeu est d'être capable de conduire d'une manière autonome un processus d'apprentissage, à partir d'une maîtrise de l'auto-évaluation, véritable clef de voûte du système.

L'évaluation formatrice est effectivement une procédure qui vise à rendre l'apprenant compétent en matière d'auto-évaluation. Son but est de permettre à l'élève de s'approprier les critères de réussite et de réalisation, d'anticiper et de planifier ses actions et d'autogérer ses erreurs. La différence la plus perceptible entre l'évaluation formative et l'évaluation formatrice se situe dans l'implication encore plus importante de l'élève dans le processus d'évaluation.

Si, dans l'évaluation formative, le recueil d'informations est pour l'essentiel réalisé par le maître (l'enseignant communique ces informations afin d'aider l'élève à repérer où il en est dans sa démarche d'apprentissage, par identification de l'écart à un objectif), dans l'évaluation formatrice, c'est l'élève lui-même qui recueille les informations pour les comparer aux critères de réussite et de réalisation. Bien évidemment, ce recueil sera facilité par l'enseignant grâce à certaines conduites d'étayage. La verbalisation sera convoquée et facilitera l'identification et la conscientisation de l'écart à l'objectif. Les erreurs seront identifiées, intégrées et comprises comme une étape nécessaire à l'apprentissage.

L'évaluation formatrice s'inscrit pleinement dans les méthodes actives qui donnent une place centrale à l'élève, en ce sens que l'élève y est considéré comme le partenaire privilégié de l'enseignant pour construire ses propres apprentissages et non comme un simple récepteur de connaissances empreintes des pédagogies transmissives et frontales.

L'évaluation sommative se déroule quant à elle en fin d'une période d'enseignement, généralement à la fin d'une séquence d'apprentissage. Tournée vers le passé, elle s'efforce d'opérer le bilan chiffré des acquisitions des élèves en fournissant une note. Elle atteste du degré d'appropriation de savoirs et de savoirs faire. Sa fonction est essentiellement institutionnelle : elle vise à contrôler, vérifier, orienter, sélectionner ou tout simplement informer les partenaires du système éducatif (parents, autres professeurs et administration...).

La communication des résultats se réalise par le biais des livrets scolaires et des bulletins de notes. Si elle sert à la délivrance d'un diplôme, l'évaluation sommative devient certificative.

Cette évaluation se concrétise très souvent par un classement des élèves les uns par rapport aux autres. L'ensemble des partenaires perçoit souvent négativement ce type d'évaluation. En effet, elle est fréquemment apparentée à une sanction et elle irait donc à l'encontre des apprentissages. Mais elle peut aussi servir des fonctions didactiques à la condition que l'élève soit informé le plus tôt possible des modalités d'évaluation et que, au delà de la connaissance de sa note, il comprenne les raisons de la valeur attribuée à sa prestation.

Cette évaluation révèle donc deux dimensions antagonistes : la première et la plus communément admise est celle de la « certification », les élèves reçoivent une note chiffrée qui dépend du niveau de compétences atteint. La deuxième dimension « pédagogique » est, quant à elle, plus favorable aux apprentissages, elle permet selon Meirieu de concevoir de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage à partir des difficultés et des erreurs rencontrées.

Actuellement, l'évaluation centrée sur les compétences acquises est une conception très répandue notamment au sein des recherches de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE), association internationale francophone qui réunit chercheurs et praticiens intéressés par les questions d'évaluation en formation et en éducation.

En effet, l'évaluation a connu un renouvellement conceptuel ces dernières années par l'introduction de la notion de compétences qui amène un changement d'objet à évaluer.

Cette nouvelle perspective apporte de profonds changements dans la conception de l'évaluation. Celle-ci n'est plus tournée vers le résultat de l'apprentissage ni vers des conduites observables, mais tend à se consacrer aux processus sous-jacents à l'apprentissage et au sens donné par l'apprenant aux différentes situations dans lesquelles il évolue. C'est davantage une autonomie qui est recherchée, une adaptation à une famille de situations complexes plutôt que l'application de méthodes de travail. Selon Vergnaud (2001), l'évaluation d'une compétence fait référence non seulement à l'analyse du résultat de l'activité mais aussi à l'organisation de cette activité.

Par ailleurs, Issaieva (2008) note que les pratiques évaluatives à visée normative (basées sur la comparaison sociale, distinction et sélection des élèves) génèrent des buts de performance, mais aussi d'évitement, provoquent l'anxiété, la baisse de la perception de compétences scolaires et amènent les élèves à évaluer leurs capacités et non pas l'état de leurs connaissances. En revanche, poursuit-elle, dans des classes dans lesquelles les enseignants visent le développement des compétences de tous les élèves, les pratiques évaluatives sont à visée formative (priviliégiant la progression des élèves en régulant et ajustant les activités d'enseignement) car ces enseignants adoptent davantage des buts d'apprentissage (Maîtrise-Approche), sont moins anxieux et s'investissent plus dans les activités scolaires.

Somme toute, puisque que les résultats de l'évaluation sont toujours jugés à l'aune de la validité de ses méthodes et de ses outils, la question méthodologique (validité et de fidélité des instruments de mesure) demeure une préoccupation majeure en matière d'évaluation. L'évaluation des apprentissages est un vaste domaine d'études pouvant intéresser une grande diversité de spécialistes. A elles seules, les notions de validité et de fidélité renvoient à un large éventail de questions de recherche auxquelles il faut répondre en utilisant des procédés

statistiques parfois sophistiqués.

Très souvent, le dispositif d'évaluation étudié est limité à un épisode particulier ou à un objet unique d'évaluation extrait d'un programme d'études. La méthodologie d'évaluation de certains apprentissages complexes peut aussi s'inscrire dans une démarche d'évaluation de systèmes éducatifs, comme dans le cas des grandes enquêtes internationales. Les démarches ainsi empruntées ne s'appliquent pas toujours comme telles à ce qui se passe dans une salle de classe. Il faudrait les interpréter, les adapter ou les ajuster. On ne peut se permettre d'ignorer les apports de la recherche sur certains enjeux.

#### **IV. Conclusion**

Notre préoccupation dans cette étude a été celle de décrire le vécu professionnel des enseignants des écoles secondaires non conventionnées de la ville de Kisangani, mais aussi d'établir les corrélations entre les différentes facettes du vécu professionnel des enseignants des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani et le rendement des écoles qui les emploient.

Au terme du dépouillement de nos protocoles d'enquête, il est apparu que les enseignants des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani ayant participé à notre enquête présentent un profil mitigé lorsqu'on considère leurs avis sur leur vécu professionnel. En effet, sur les 12 dimensions considérées dans cette étude, ils sont positifs pour quatre dimensions (relation avec la direction, actualisation de soi au travail, évaluation des apprentissages et opinion des enseignants sur les parents d'élèves). Ce résultat qui confirme ainsi notre première hypothèse et en même temps l'expression d'un malaise ressenti par le personnel enseignant au sein des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani.

En outre, ce sont les conditions matérielles d'enseignement et l'évaluation des apprentissages scolaires qui se sont constituées en variables explicatives des rendements moyens des écoles secondaires non conventionnées de Kisangani. Ceci nous conduit à infirmer notre deuxième hypothèse dans la mesure où toutes les facettes du vécu professionnel des enseignants considérées dans cette étude ne permettent pas de prédire les rendements moyens des écoles secondaires non conventionnées.

Il est clair que les enseignants congolais, du moins ceux concernés par notre étude, présentent un profil d'un personnel de qui on ne saurait attendre un travail de très haute facture car démotivé par les conditions de vie et de travail. Aussi, les efforts consentis en vue d'améliorer lesdites conditions de vie et de travail devront se poursuivre si l'on veut améliorer de façon pérenne la qualité du service éducatif offert par nos écoles.

On ne devra pas perdre de vue la nécessité de recourir à la recherche scientifique car elle nous éclaire comme venait de le faire ce travail qui indique que l'amélioration des conditions matérielles d'enseignement et l'ancrage à l'évaluation des apprentissages sont de nature à améliorer les rendements moyens des écoles. C'est donc sur ces deux axes que des études ultérieures devront s'appesantir pour trouver des indicateurs sur lesquels jouer en vue d'influer positivement sur les résultats scolaires.

## Bibliographie

- Allal L. et Mottier Lopez L. (Ed.) (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck.
- Allal L. (1983). « Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation ». *Mesure et Evaluation en Education*, 6, p. 5-7.
- Allal L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Leconte-Lambert, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. *Education et Formations*, (46), 71-80.
- Bressoux P. et Pansu P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : PUF.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M-L., Pezard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeur d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de Pédagogie*, (140), 41-52.
- Chouinard, R. (2004). Vécu professionnel des enseignants et des au printemps (Mémoire de maîtrise, Montréal, Québec).
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, 2, 315-333.
- Issaieva, E., (2008), Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire ? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation ? Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-3>]
- Issaieva E. et Crahay M. (2010). « Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol 33, 1, 31 -62.
- Grisay A. (1988). « La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement ». In Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux&Niestlé, pp. 235-265.
- Kamba A.E. (2014), Identification des caractéristiques des écoles primaires efficaces et de leurs déterminants dans la ville de Kisangani. Thèse de doctorat en Pédagogie. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani.
- Kamba, A.E. (2016). Quel avenir pour les métiers de l'enseignement au Congo-Kinshasa ? Paris ; Edilivre.
- Kamba, A.E. (2016). Environnement et efficacité des écoles secondaires au Congo-Kinshasa. Paris : Editions Universitaires Européennes.
- Mokonzi, G.B et Kamba, A.E. (2005). Quel avenir pour la carrière enseignante en République démocratique du Congo ? *Les Cahiers du CRIDE*, Nouvelle série vol. 3, n°1, déc. 2005 *Les Cahiers du CRIDE*, Nouvelle série vol. 3, n°1, 169 – 171, décembre 2005.
- Mougenot, L. (2013). L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves. Impact des évaluations proposées et des modalités de groupement sur les conduites des élèves du secondaire en éducation physique et sportive. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur de l'université Paris Descartes discipline : sciences et techniques des activités physiques et sportives.