

Performances en français des enseignants de 4^e année dans les écoles primaires de Kisangani en République Démocratique du Congo

Stanislas Maroyi Lukula¹ and Gratien Mokonzi Bambanota²

¹Chef de Travaux, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, RD Congo

²Professeur, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2020 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: This research explores the performances of elementary school fourth form teachers in French, according to the content of the national program of elementary school in the Democratic Republic of the Congo. Exactly it is about the knowledges in French language and the knowledges in methods and process for a correct transmission of the matter to pupils. The results of this study show that the global achievement has reached the level of 72 %. 122 teachers by 196, to say 62.2 %, have reached the success level fixed at 70 % (UNESCO), and 74 teachers by 196, to say 37.8 %, haven't reached that threshold. The same results show also that the global achievement is at level of 16.31 % in methods and process. 148 teachers by 196, to say 75.51 %, do not exceed the note of 4/16. The teachers who reach the note of 8/16 or more, are 12 by 196, to say 6.12 %. This study shows at last that the age is the strongest predictor of teachers' performances in knowledges of French language. It is followed by the oldness in the work. The oldness in the fourth form takes the final position as predictor of teachers' performances.

KEYWORDS: teacher effect, French achievement, correlation, linear regression, Democratic Republic of the Congo.

RESUME: Cette recherche explore les performances des enseignants de 4^e année en français conformément au prescrit du programme national de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo. Elle s'intéresse particulièrement aux connaissances en langue française et aux connaissances en méthodologie de la transmission de la matière aux écoliers de 4^e année primaire.

Les résultats de cette étude montrent que le rendement global est de 72 %, 122 enseignants sur 196, soit 62.2 %, ont atteint le seuil de réussite fixé à 70 %; et 74 enseignants sur 196, soit 37.8 %, n'arrivent pas à ce seuil. Ces mêmes résultats montrent aussi que le rendement est de 16.31 % en méthodologie. 148 enseignants sur 196, soit 75.51 %, ne dépassent pas la cote de 4/16. Les enseignants qui atteignent la cote de 8/16 ou plus sont au nombre de 12 sur 196, c'est-à-dire 6.12 %.

Cette étude montre enfin que l'âge de naissance est le meilleur prédicteur des performances des enseignants en connaissances de la langue française. Il est suivi par l'ancienneté de service. L'ancienneté dans la classe de 4^e année arrive en dernière position.

MOTS-CLEFS: effet-maître, performances en français, corrélation, régression linéaire, République Démocratique du Congo.

1 INTRODUCTION

Il est devenu très rare de trouver un jeune congolais diplômé de l'école secondaire qui a la maîtrise parfaite de la conjugaison de deux verbes auxiliaires de la langue française (avoir et être). Il en est de même des verbes du premier groupe, deuxième groupe, troisième groupe ou encore des verbes irréguliers. Ekwa (2004) affirme que le pays (RDC) a de plus en plus des jeunes diplômés mais peu d'entre eux sont bien formés. Ils sont nombreux qui ne peuvent ni écrire correctement ni s'exprimer dans la langue officielle du pays et aussi langue d'enseignement dans le système éducatif congolais.

Ainsi, le constat de tout enseignant qui donne cours dans nos auditoriums de première année de l'université, est que la majorité des étudiants ont des problèmes sérieux avec la langue de l'enseignement (Français en RDC). Ils ont des lacunes profondes dans des matières qui figurent sur le programme de l'école primaire.

A ce niveau de l'école primaire, nombreux sont les élèves qui terminent ce cycle, sans avoir atteint le niveau de maîtrise des outils indispensables pour l'acquisition des autres connaissances. Ces outils sont la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences de la vie courante (Mokonzi & Issoy, 2002)

C'est ce constat qui nous a amené à nous interroger sur les performances des enseignants d'école primaire face au programme national.

De très nombreuses recherches montrent sans ambiguïté que l'enseignant est le facteur qui a le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves et cela se vérifie dans différents contextes, aussi bien dans les pays développés (Gauthier & Dembélé, 2004; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004) que dans les pays en développement (Mingat & Suchaut, 2000).

D'habitude l'évaluation des enseignants, dans plusieurs systèmes éducatifs, se fait de manière sporadique lors du passage d'un inspecteur à l'école ou la visite du directeur d'école dans la salle de classe pendant une leçon. Ces évaluations sont ponctuelles et parfois superficielles car l'enseignant qui gère sa classe pendant toute l'année scolaire est apprécié sur base de deux visites de classe ou trois réalisées par un inspecteur ou le directeur d'école. Nombreux sont les enseignants qui peuvent travailler pendant cinq années consécutives sans avoir reçu la visite d'un inspecteur.

Suchaut (2012a, p. 11) relate cette situation en disant que « même si l'expertise des inspecteurs est pertinente, l'évaluation des compétences pédagogiques des enseignants est, du fait de la faible fréquence des inspecteurs, difficilement apte à rendre compte de la démarche professionnelle de l'enseignement sur une longue période. En second lieu, la dimension formative de l'inspecteur est aussi limitée. Même si des conseils sont formulés à l'égard des enseignants à l'issue des visites de l'inspecteur lors des entretiens, leur application est rarement soumise à une nouvelle évaluation (sauf dans certains cas particuliers: enseignants débutants ou en difficulté). En outre la tradition française laisse à l'enseignant une grande liberté qui se manifeste dans différents aspects de sa pédagogie (Suchaut, 2002b) si bien que l'autorité pédagogique de l'inspecteur est réduite et ne conduit jamais à imposer des méthodes (Bressoux, 2007) ».

L'effet enseignant, qui est le soubassement de cette recherche, s'additionne avec l'effet classe et l'effet établissement pour former le troisième groupe de facteurs qui expliquent la variance des acquisitions des élèves: Ce sont les facteurs de contexte scolaire. Ces derniers agissent ensemble avec ceux du contexte familial et les facteurs liés aux caractéristiques propres de l'élève. D'après Suchaut (2012a), la variance expliquée des acquisitions des élèves est de 72% pour les caractéristiques des élèves, 7% pour l'environnement familial et 21% pour l'environnement scolaire.

En définitive, l'effet-classe intègre deux composantes notamment l'effet de composition (niveau moyen des élèves, degré d'hétérogénéité, tonalité sociale) et l'effet-maître dont la grandeur est de loin supérieure à celle de l'effet de composition.

Cette recherche a voulu jauger le niveau de connaissances en français des enseignants de quatrième année primaire à travers une épreuve issue des manuels scolaires en usage dans les écoles et conformes au programme national. Concrètement nous avons demandé aux enseignants, d'une part, de répondre à des questions identiques à celles qu'ils posent aux élèves lors des examens (Connaissance de la matière), et d'autre part, de donner les étapes successives de la marche d'une leçon de grammaire et d'une leçon de lecture expressive (Connaissance de la méthodologie).

2 REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR L'EFFET-MAÎTRE

L'Effet-Maître est ce phénomène qu'on observe lorsqu'on assiste à une même leçon donnée dans une même classe par deux enseignants (à tour de rôle) ayant la même qualification, la même expérience et ancienneté. Le changement d'enseignant crée une nouvelle atmosphère, les élèves ont des réactions différentes, le tempérament du deuxième enseignant est différent, ses gestes aussi, le timbre de sa voix, sa manière d'expliquer et ses attentes vis-à-vis des élèves. Tout ceci fait que la deuxième leçon n'est pas équivalente à la première même si la matière enseignée est identique.

Pour Suchaut (2012a), l'effet enseignant relève d'une alchimie complexe entre les compétences de l'enseignant, les caractéristiques du public d'élèves et les méthodes pédagogiques mobilisées. Selon Bressoux, cité par Robin (2010, p. 2), « l'effet-maître » doit être analysé comme « le produit d'une interaction maître-élèves ». En effet l'enseignant n'est pas omnipotent, « il est parfois bien difficile, quel que soit l'enseignant, de faire progresser dans la même mesure des élèves très diversement préparés à jouer le jeu scolaire » (Bressoux 2006, p.215). D'après Chetty et al., cités par Galbaud (2012), les effets d'un bon enseignant joueraient aussi tout au long de la vie des élèves. Ces derniers ont plus de chance de poursuivre leurs études, de percevoir des salaires plus élevés et d'avoir moins de risque de se retrouver parents dès l'adolescence.

Faisant allusion au classement des facteurs influençant l'apprentissage identifiés par Wang et al. (1994), Gauthier et al. (2004) précisent que l'effet de l'enseignant devance celui de la famille qui ne vient qu'au quatrième rang et les deux facteurs qui se situent en tête de liste sont la gestion de classe et les processus métacognitifs.

Quant à Robin (2010) l'effet-maître est prépondérant, il dépasse l'effet-classe qui est lui-même plus fort que l'effet-établissement. En plus l'effet-maître est particulièrement élevé pour la première année de scolarité. Ceci montre l'importance de l'influence des enseignants de première année primaire sur l'avenir scolaire des élèves; et Cusset (2011) ajoute que « toutes choses étant égales par ailleurs », notamment à niveau initial et catégorie professionnelle des parents identiques, 10% à 15% des écarts de résultats constatés en fin d'année scolaire entre élèves s'expliquent par l'enseignant auquel l'enfant a été confié.

Les premiers travaux de recherche sur l'Effet enseignant datent des années 50 (Gage, 1976, cité par Bressoux, 1994). Ces recherches ont commencé aux Etats-Unis et étaient axées sur l'identification des caractéristiques d'un enseignant efficace. Tout au début les chercheurs (Barr, 1948; Goodenough, 1957; Levin, 1954; Rabinowitz & Travers, 1953; Remmers, 1952; Ryans, 1953, 1956, 1957) pensaient qu'à partir des caractéristiques de l'enseignant lui-même on pouvait présager de l'efficacité de son enseignement. On postulait que le métier d'enseignant supposait un certain type de personnalité, en laissant pour compte le contexte et les élèves. Un enseignant intelligent, enthousiaste, ouvert...devait être plus efficace qu'un autre (Bressoux et al., 1999). Malheureusement l'inconsistance des résultats, le manque de justification théorique du paradigme ont conduit les chercheurs à emprunter de nouvelles voies et à abandonner l'idée que d'un critère caché, opérationnalisé par quelques variables de présage, pourrait découler l'efficacité (Bressoux, 1994).

Le véritable essor des travaux de recherche sur l'efficacité de l'école coïncide avec les années 60 (Bourdieu & Passeron, 1964, 1968; Cain & Watts, 1968; Coleman et al., 1966; Green, 1964; Rosenthal et Jacobson, 1968). A l'époque la préoccupation majeure des chercheurs était d'arriver à percer le mystère qui entoure l'institution scolaire. Il faut « ouvrir la boîte noire » (Scheerens, 2000) pour voir ce qui se passe à l'intérieur des établissements scolaires, en comprendre les mécanismes de fonctionnement et trouver des voies et moyens pour rendre l'école efficace en améliorant quantitativement et qualitativement les acquisitions scolaires au profit des élèves.

Il fallait attendre les années 1970 pour que l'on parvienne pour la première fois à isoler de façon convaincante des différences de performances entre enseignants (Brophy & Good, 1974; Hanushek, 1971; McDonald, 1978; Veldman et Brophy, 1974). Cette prouesse scientifique a été rendue possible grâce au courant de la « School Effectiveness Research » (SER) dont les chercheurs (Ball, 1996; Bressoux, 1994; Duru, 1988; Felouzis, 1997; Goldstein, 1997; Hanushek, 1971; Mingat, 1991; Mortimore, 1991; Reynolds, 1992; Scheerens, 1989; Thrupp, 2001b; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraigne, & Onghena, 2000;) sont parvenus à identifier de manière claire l'Effet Etablissement, l'Effet Classe, et l'Effet Maître au sein des institutions scolaires.

La réalité de l'effet-maître a incité des recherches auprès de beaucoup d'auteurs à travers le monde et particulièrement aux Etats-Unis. Nous citerons ici les travaux de l'auteur le plus prolifique sur le sujet à savoir Sanders (1996, 1997, 1998 et 2000). Les recherches de cet auteur démontrent que l'effet enseignant affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont les élèves en difficulté qui sont les plus grands bénéficiaires.

L'importance de l'effet-maître est confirmée par Barber et Mourshed (2007) dans leur rapport sur les clés de succès des systèmes éducatifs les plus performants à travers le monde entier. Pendant la réalisation des travaux contenus dans ce rapport, un décideur public sud-coréen a énoncé ce qui suit: « La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant » (Barber et al., 2007, p 19).

L'importance de l'effet-maître est aussi appuyée par Bru (1991) à travers les deux constats ci-après:

- Un suivi longitudinal des enseignants révèle que les effets sont corrélés d'une année à l'autre, alors que les élèves ont changé.
- Dans l'enseignement secondaire, les effets sont positivement corrélés d'une classe à l'autre pour un même enseignant.

L'effet-maître est une notion composite dont la matérialité se manifeste à travers une diversité de faits les uns liés à l'enseignant lui-même tels que sa formation initiale, son expérience, son ancienneté (Rivkin et al., 2005) et ses attentes différentielles envers les élèves (Rosenthal & Jacobson, 1968); les autres sont observables durant le déroulement de l'activité du maître dans la salle de classe, il s'agit entre autres des pratiques pédagogiques, de la gestion de la classe et du feedback (Martineau & Gauthier, 1999). D'autres composantes ne sont percevables qu'au terme de l'activité de l'enseignant après une période d'enseignement. Il s'agit ici de l'efficacité, de l'équité et de la valeur ajoutée de l'enseignant (Sanders, 1996). Enfin

certaines composantes de l'effet enseignant se retrouvent plutôt en dehors de la salle de classe. Il est question ici des relations avec la direction de l'école, avec les collègues de service et les parents d'élèves.

3 QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes:

1. Quel est le degré de maîtrise, par les enseignants, du programme national des matières prévues pour l'enseignement de la langue française dans la classe de quatrième année primaire ?
2. Quel est le degré de maîtrise, par les enseignants, de la méthodologie d'enseignement de ces matières aux élèves ?
3. Quelles variables influent-elles sur les performances des enseignants ?

4 MÉTHODOLOGIE

4.1 ECHANTILLON D'ÉTUDE

Notre échantillon est constitué par 196 enseignants en service dans les classes de quatrième année primaire durant l'année scolaire 2011-2012. Il est issu d'une population de 323 enseignants répartis en trois régimes de gestion des écoles selon la nomenclature en vigueur en République démocratique du Congo. Il s'agit des écoles publiques conventionnées (EPUC), des écoles publiques non conventionnées (EPUNC) et des écoles privées (EPR). Les EPUNC sont à la fois financées et gérées par l'Etat. Par contre, les EPUC sont, en principe, financées par l'Etat et gérées par les Eglises tandis que les EPR sont financées et gérées par leurs promoteurs qui sont, de manière générale, des particuliers ou des associations. La répartition de l'échantillon se présente de la manière suivante:

Tableau 1. Répartition de l'échantillon selon le régime de gestion et le sexe

Régime de gestion	Nombre d'enseignants		Total
	Hommes	Femmes	
EPUC	63	40	103
EPUNC	42	20	62
EPR	27	4	31
Total	132	64	196

Notre échantillon est formé par les enseignants qui avaient répondu à l'appel lancé envers toute la population de 323 enseignants par l'entremise de leurs coordinations respectives, dans l'intention de les avoir tous dans notre enquête. Le jour de la passation des épreuves nous avons recensé 196 enseignants sur les 323 attendus, soit 60.68 %. Au sein de l'échantillon nous trouvons 132 hommes et 64 femmes, ils sont tous détenteurs d'un diplôme des humanités pédagogiques, leur âge de naissance varie de 20 à 79 ans, leur ancienneté de service va de 1 à 50 ans et leur ancienneté dans la classe de quatrième année est dans l'intervalle de 1 à 45 ans.

4.2 VARIABLES RETENUES

4.2.1 VARIABLES DÉPENDANTES

Les variables dépendantes sont constituées par les performances des enseignants à deux épreuves de français conformes au programme national. La première épreuve évalue les connaissances des enseignants sur la matière prévue par le programme de quatrième année. Composée de 57 questions axées sur la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire, cette épreuve est d'une fiabilité élevée ($\alpha = .82$). La seconde épreuve évalue les enseignants sur un aspect de la méthodologie, notamment les étapes à suivre pour l'enseignement d'une leçon de grammaire et celle de lecture expressive (Scaillet, 2002). Comprenant 16 questions cette épreuve est aussi d'une fiabilité satisfaisante ($\alpha = .74$).

4.2.2 VARIABLES INDÉPENDANTES

En plus du genre (codé 0 pour le sexe femmes et 1 pour les hommes) et du régime de gestion (codé 0 pour EPUNC, 1 pour EPUC et 2 pour EPR), nous avons quatre autres variables indépendantes: l'âge de naissance, l'ancienneté dans le service, l'ancienneté dans la classe de quatrième année et la qualification.

4.2.3 ANALYSES DES DONNÉES

L'analyse des données a connu trois moments importants: (a) l'exploration des données, (b) l'analyse de la corrélation entre les compétences des enseignants en français-matière et français-méthodologie et (c) l'étude de la régression des performances des enseignants sur leurs caractéristiques, notamment le genre, le réseau, l'âge, la qualification, l'expérience professionnelle et l'ancienneté dans la classe de quatrième année. Pour l'exploration, quelques caractéristiques de la distribution des performances des enseignants ont été calculées, en particulier les caractéristiques de la tendance centrale et de la dispersion. L'exploration approfondie des données a donné lieu à la comparaison des performances des enseignants au moyen des tests t de Student et d'analyse de la variance. Pour l'étude de la relation entre les compétences des enseignants en français-matière et en français-méthodologie, nous avons recouru au coefficient de corrélation de Bravais-Pearson. Enfin pour l'étude des déterminants des performances, nous avons exploité l'analyse de la régression linéaire simple.

5 RÉSULTATS

5.1 EXPLORATION DES DONNÉES

5.1.1 PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS

L'allure globale des résultats des enseignants en français-matière est présentée dans le tableau suivant:

Tableau 2. Résultat général en français-matière

N	D	M	P	SD	Q1	Me	Q3	C.V.	Rdt
196	20	41.04	55	6.71	38	42	45.75	.16	72%

Légende: N: effectif de l'échantillon, D: Dernière note, M: moyenne, P: Première note, SD: écart-type, Q: quartile, Me: médian, CV: coefficient de variation, Rdt: rendement.

Les résultats de ce tableau nous montrent que la moyenne globale (41.04/57) est élevée. De même le rendement (72%) est largement situé au dessus de 50%. L'enseignant le plus fort a réalisé la cote de 55/57 et le plus faible a eu la cote de 20/57. 49 enseignants ne dépassent pas la cote de 38/57 tandis que 49 autres enseignants ont des cotes supérieures à 45.75/57. La situation en français est donc satisfaisante. Néanmoins, les enseignants doivent pouvoir répondre à toutes les questions car il s'agit ici d'une matière qu'ils transmettent aux élèves tous les jours pendant les leçons.

L'exploration plus approfondie des données montre que les performances des enseignants ne varient ni par genre ($t = 1.38$, $p > .05$), ni par niveau de qualification ($t = -.51$, $p > .05$), ni par régime de gestion ($F = 2.90$, $p > .05$). Elles varient par contre suivant l'âge de naissance ($t = -5.60$, $p < .01$), l'ancienneté dans l'enseignement ($t = -4.77$, $p < .01$) et l'ancienneté dans la classe de quatrième année ($t = -2.43$, $p < .05$).

5.1.2 PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS EN MÉTHODOLOGIE

Le tableau 3 ci-après nous expose également l'image des résultats des enseignants en français-méthodologie.

Tableau 3. Résultat général en français-méthodologie

N	D	M	P	SD	Q1	Me	Q3	C.V.	Rdt
196	0	2.61	10	2.70	0	2	4	1.03	16.31 %

Avec un rendement de 16.31%, les performances des enseignants en méthodologie laissent beaucoup à désirer. En effet, 75.51% de l'ensemble de notre échantillon, soit 148 enseignants, ne dépassent pas la cote de 4/16. Les enseignants qui atteignent la cote de 8/16 ou plus sont au nombre de 12/196, soit 6.12% de l'échantillon.

Contrairement en français-matière, en méthodologie de l'enseignement, les performances des enseignants varient suivant le régime de gestion uniquement ($F = 6.672$, $p = .002 < .05$). Par contre ces performances ne diffèrent pas suivant les autres cinq variables indépendantes retenues dans cette étude.

5.2 CORRÉLATION ENTRE LA MAÎTRISE DE LA MATIÈRE ET LA MAÎTRISE DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT

Quelle corrélation y a-t-il entre les compétences des enseignants en français-matière et en français-méthodologie? Autrement dit, les enseignants les plus forts en français-matière le sont-ils aussi en français-méthodologie? C'est la question à laquelle nous répondons dans cette section. L'analyse effectuée pour la recherche de la réponse à cette question a débouché sur une corrélation à la fois faible et non significative ($r = .10$, $p = > .05$). En d'autres termes, les performances des enseignants en français-matière ne laissent pas présager les performances que ces enseignants peuvent obtenir en méthodologie de l'enseignement de la langue française. Il faut par conséquent déplorer la situation des élèves à la disposition des enseignants qui ne maîtrisent ni le contenu du programme ni la démarche d'enseignement d'une leçon de français.

5.3 RÉGRESSION DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS SUR LES VARIABLES INDÉPENDANTES

Peut-on prédire les compétences des enseignants en fonction des variables indépendantes retenues dans cette étude, à savoir le genre, le réseau, l'âge de naissance, l'ancienneté de service, l'ancienneté dans la classe de quatrième année et la qualification? C'est en vue de répondre à cette question que nous avons appliqué la régression simple aux données de cette recherche. Cette analyse a débouché sur les résultats repris dans les tableaux 4 et 5 respectivement pour les compétences en français-matière et en français-méthodologie:

Tableau 4. Régression simple des compétences en français- matière sur les variables indépendantes

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés Beta	T	Sign	R	R ²
	B	Erreur-type					
Constante	40.094	0.838		47.86	.000		
Genre	1.406	1.021	0.098	1.38	.170	.098	.010
Constante	33.887	1.353		25.05	.000		
Age	5.163	.922	0.374***	5.60	.000	.374	.140
Constante	34.750	1.392		24.96	.000		
Ancienneté de service	4.995	1.047	0.325***	4.77	.000	.325	.106
Constante	37.721	1.443		26.13	.000		
Ancienneté en 4eme	2.494	1.029	0.173*	2.42	.016	.173	.030
Constante	40.342	1.462		27.60	.000		
Diplôme	-0.554	1.096	-0.036	-0.51	.613	.036	.001
Constante	42.532	8.45		50.34	.000		
EPUC	-2.532	1.069	-1.89*	-2.37	.019		
EPR	-1.016	1.464	-0.55	-0.69	.488	.171	.029

* <.05 *** <.001

Tableau 5. Régression simple des compétences en français-méthodologie sur les variables indépendantes

Variables	Coefficients	non standardisés	Coefficients standardisés	T	Sign	R	R ²
	B	Erreur standard	Beta				
Constante	2.734	.339		8.07	.000		
Genre	-.181	.413	-.032	-.44	.661	.032	.001
Constante	2.430	.581		4.18	.000		
Age	.112	.396	.020	.28	.778	.020	.000
Constante	1.926	.589		3.27	.001		
Ancienneté de service	.557	.443	.090	1.26	.210	.090	.008
Constante	2.226	.580		3.84	.000		
Ancienneté en 4 ^{eme}	.274	.413	.048	.66	.508	.048	.002
Constante	2.653	.589		4.50	.000		
Diplôme	-.032	.441	-.005	-.07	.941	.005	.000
Constante	1.710	.334		5.12	.000		
EPUC	1.523	.423	.282***	3.60	.000		
EPR	0.645	.578	.087	1.11	.266	.254	.065

Ainsi que le montre le tableau 4, l'âge, l'ancienneté de service et l'ancienneté dans la classe de 4^{ème} année ainsi que le réseau d'enseignement permettent chacun de prédire les performances des enseignants en français. Autrement dit, plus il est âgé, mieux l'enseignant maîtrise les notions de français qu'il enseigne aux élèves de 4^{ème} année primaire. Le déplacement d'un écart-type sur l'échelle de l'âge des enseignants s'accompagne du déplacement de 0.37 écart-type sur l'échelle des notes réalisées en français. En outre, l'âge des enseignants explique 14% de la variation de leurs résultats en français-matière. Par ailleurs, plus il a fait longtemps dans le service mieux l'enseignant maîtrise les notions de français. Plus concrètement, le déplacement d'un écart-type sur l'échelle de l'ancienneté de service entraîne le déplacement de 0.32 écart-type sur l'échelle des scores obtenus par les enseignants en français. La variation dans l'ancienneté de service explique 11% de la variation des résultats en français. Autant que l'âge et l'ancienneté dans le service, l'expérience de l'enseignement en 4^{ème} année primaire permet également de prédire les résultats des enseignants en français. A cet effet, le déplacement d'un écart-type sur l'échelle de l'ancienneté de l'enseignement dans la classe de 4^{ème} année s'accompagne du déplacement de 0.17 écart-type sur l'échelle des résultats des enseignants en français-matière. Cependant, l'expérience de l'enseignement dans la classe de 4^{ème} année n'explique que 3% de la variation des résultats en français. Quant au réseau d'enseignement, il s'avère que les enseignants des écoles publiques non conventionnées maîtrisent le contenu de français-matière mieux que ceux des écoles publiques conventionnées et des écoles privées. Néanmoins la variable réseau n'explique que 3% de la variation totale des compétences des enseignants en français-matière.

Par contre, les enseignants des écoles publiques conventionnées maîtrisent la méthodologie d'enseignement de français mieux que ceux des écoles publiques non conventionnées. En dehors de ce résultat, aucune variable indépendante retenue dans cette étude ne permet de prédire les performances des enseignants en français-méthodologie (cf. tableau 5). C'est pourquoi chaque régresseur n'explique que moins de 1% des différences des compétences des enseignants dans le domaine de la méthodologie.

6 DISCUSSION DES RÉSULTATS

C'est à une réussite de 100% qu'on devait s'attendre au terme de l'analyse des résultats obtenus par les enseignants de quatrième année primaire de la ville de Kisangani après une épreuve de français issue des manuels scolaires en usage dans les écoles et conformes au programme national.

Pourtant la réalité est surprenante. La réussite à 100% est très loin du compte. En français l'enseignant le plus fort a obtenu 55/57 et le plus faible a obtenu 20/57. La moyenne générale est de 41.04/57 et le rendement est de 72 %. En méthodologie

de l'enseignement de la langue française, les enseignants les plus performants (au nombre de 2) ont obtenu 10/16 et les plus faibles (au nombre de 74) ont obtenu 0/16. La moyenne en méthodologie est de 2.61/16 et le rendement est de 16.31 %.

En nous référant à la barre de l'excellence retenue par l'UNESCO pour déclarer une maîtrise parfaite d'une notion dans le domaine de l'enseignement, nous constatons qu'à l'épreuve de français-matière 62.2% de l'ensemble des enseignants atteignent ce seuil de l'excellence soit 122 enseignants sur 196. Il subsiste donc 74 enseignants, soit 37.8%, qui n'ont pas le niveau rassurant de la maîtrise des connaissances qu'ils sont appelés à enseigner en quatrième année primaire.

Par contre, à l'épreuve de français-méthodologie, l'enseignant le plus performant a réalisé la note de 10/16. Donc aucun enseignant de notre échantillon n'a atteint la cote de 11.2/16 équivalente au seuil d'excellence de 70 %.

Les résultats de cette recherche ont confirmé l'influence sensible de la variable âge sur les performances des enseignants en français-matière dans le sens que les moyennes et les rendements les plus élevés appartiennent aux enseignants les plus âgés.

Ces résultats sont à confronter aux résultats d'autres études qui se sont intéressées à la variable âge et à la variable formation initiale.

Aux Etats-Unis, des études (Rivkin et al., 2005; Ziegler, 2002) suggèrent que l'effet de la formation initiale est soit faible, soit non significatif. En revanche, l'expérience semble bien jouer un rôle, distinguant fortement les enseignants débutants de ceux qui ont au moins deux années d'ancienneté. Néanmoins, l'effet de l'ancienneté est plus incertain passées les premières années d'enseignement.

D'autres études, en France et aux Etats-Unis (Bressoux 1990,1994a, 1996; T.J. Kane, J.E. Rockoff, D.O. Staiger 2008; J.E. Rockoff, C. Speroni 2011.), confirment l'effet positif de l'ancienneté sur les acquis des élèves au niveau élémentaire. Si la formation initiale ne semble pas expliquer les différences d'efficacité des enseignants expérimentés, il n'en est pas de même en revanche pour les enseignants débutants (Bressoux, 1990). La comparaison des acquis des élèves ne révèle pas d'effet significatif de la formation initiale pour la lecture, mais un effet important de cette formation pour les mathématiques. Les élèves des nouveaux enseignants formés en école normale ont des scores en mathématiques supérieurs de 0,25 écart-type à ceux des nouveaux enseignants non formés (Bressoux, Kramarz et Prost 1994).

En Afrique une étude effectuée au Cameroun (Ngonga, 2010) a porté sur l'efficacité comparée de l'enseignement public et privé et a débouché sur les conclusions suivantes (p.203 et 205) en ce qui concerne l'ancienneté au service et la formation initiale. « On peut conclure qu'après 10 ans d'ancienneté, l'effet sur le niveau d'acquisition des élèves n'est plus important ». « On remarque une amélioration des résultats scolaires pour les élèves enseignés par les titulaires de BEPC (Brevet d'Etudes de Premier Cycle) par rapport aux maîtres titulaires du CEP (Certificat d'Etudes Primaires) dans la majorité d'écoles publiques et privées. Les enseignants titulaires du diplôme de BEPC sont associés aux performances scolaires équivalentes à ceux de leurs collègues en possession du diplôme de probatoire et du baccalauréat. De ce fait la possession du diplôme de probatoire ou celui du baccalauréat n'améliore plus la performance des élèves par rapport à ceux des maîtres titulaires du BEPC ».

Toutefois nous devons préciser que la présente étude a porté uniquement sur les performances des enseignants face au programme et aux connaissances méthodologiques. Elle n'a pas abordé la question des acquis des élèves.

Les analyses effectuées au terme de cette étude confirment l'influence significative de la variable ancienneté de service sur les performances des enseignants en français – matière. Les moyennes et les rendements les plus élevés appartiennent globalement aux enseignants les plus anciens dans le métier.

Il en est de même pour la variable ancienneté dans la classe de quatrième année. Son influence sur les performances des enseignants est évidente ($R^2 = .03$) quoique plus faible que celle de la variable ancienneté de service ($R^2 = .106$).

Des auteurs tels que Lafortune & Louise (2001); Theberge & Mariette (2000); Ziegler & Suzanne (2002), se sont intéressés aux années d'expérience parmi les aspects mesurables de la qualification de l'enseignant. Ils ont été amenés à supposer que les nouveaux enseignants sont moins efficaces que les plus chevronnés, mais qu'au bout d'un certain temps – moins de cinq ans – l'expérience n'offre plus d'avantages mesurables.

Enfin, nos résultats (tableau 4 et 5) ont montré que les enseignants des écoles publiques non conventionnées maîtrisent mieux les matières contenues dans le programme de français, par rapport à leurs collègues des écoles publiques conventionnées et privées. Par contre, ces mêmes résultats précisent que ce sont les enseignants des écoles publiques conventionnées qui ont la meilleure maîtrise des connaissances liées aux processus méthodologiques pour la bonne transmission de la matière. Nous pensons, par hypothèse, que les écoles publiques conventionnées auraient un système performant d'encadrement pédagogique des enseignants à travers les démonstrations, les discussions et les échanges sur les

pratiques de méthodologie spéciale lors des journées pédagogiques hebdomadaires et à l'issue des visites pédagogiques de classe effectuées par les directeurs d'écoles.

7 LIMITES DE CETTE RECHERCHE

L'ambition, déclarée dès le début, d'atteindre toute la population n'a pas été réalisée. En effet sur une population de 323 enseignants nous avons atteint seulement 196 enseignants, soit 60.68%.

Cette enquête a été réalisée auprès des enseignants de la 4^e année primaire, alors que le problème soulevé concerne toutes les classes de l'école primaire. Son extension à tous les enseignants de l'école primaire serait l'idéal pour avoir une idée d'ensemble sur les performances des enseignants face au programme national du français.

L'évaluation des performances en méthodologie à travers les étapes à suivre pour donner une leçon à l'école primaire est insuffisante, car cette réflexion sur les étapes a lieu pendant la préparation de la leçon. Le moment idéal et le lieu indiqué pour apprécier les performances de l'enseignant en méthodologie sont dans la salle de classe pendant l'activité pédagogique lors d'une leçon.

Enfin, un phénomène apparu le long de cette étude est demeuré sans explication de notre part. Il s'agit de l'absence d'une corrélation significative entre les résultats en français-matière et les résultats en français-méthodologie, contrairement à ce qui a été observé du côté des mathématiques chez les mêmes enseignants (cf. Maroyi & Mokonzi, 2019).

8 CONCLUSION

Les résultats en français-matière sont certes satisfaisants (rendement global de 72 % et 122 enseignants réalisent le seuil d'excellence de 70 %) mais il subsiste 74 enseignants, soit 37.8 %, qui n'ont pas le niveau rassurant pour l'efficacité de la transmission des connaissances en quatrième année primaire. En raison de 12 classes pour une école primaire, les 74 enseignants ont entre leurs mains un total de 6 écoles primaires et en termes d'élèves cela représente 3700 écoliers dont la scolarité est menacée par le fait de se retrouver en face des enseignants au profil pédagogique déficitaire. Ces chiffres donnent matière à réflexion quand on s'imagine le nombre de classes de quatrième année pour l'ensemble du territoire national, en plus il n'est pas exclu que cette catégorie d'enseignants se trouve également dans les autres classes du cycle primaire.

Cette situation de performances très faibles d'un grand nombre d'enseignants joue très négativement sur la qualité des connaissances que les élèves peuvent acquérir et rend superficiel le travail du directeur d'école primaire qui doit veiller à la bonne affectation de ses enseignants dans les classes, la rotation régulière pour lutter contre la routine du temps et un regard particulier aux enseignants appelés à animer les deux classes extrêmes de l'école primaire même si en principe chaque enseignant peut tenir n'importe quelle classe. Cela soulève naturellement la problématique de la formation initiale des enseignants et celle de la formation continue pendant la carrière.

Au terme de cette étude, quatre variables sur les six mises en cause au début de ce travail, sont significativement reliées aux performances des enseignants en français-matière. Il s'agit de l'âge de naissance, de l'ancienneté de service, de l'ancienneté dans la classe de quatrième année et du réseau auquel appartient l'école. En termes de proportion de la variance totale des résultats des enseignants expliquée par chaque variable indépendante, l'âge se positionne comme le prédicteur le plus fort ($R^2 = .14$) suivi par l'ancienneté de service ($R^2 = .106$) La dernière position est occupée par l'ancienneté dans la classe de 4^e année ($R^2 = .03$).

Les mêmes résultats peuvent-ils être obtenus dans d'autres disciplines scolaires ? Les performances des enseignants influent-elles sur les acquis des élèves ? Telles sont quelques questions fondamentales sur lesquelles les recherches ultérieures auront intérêt à se focaliser.

REFERENCES

- [1] Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Paris, France: O.C.D.E. Mc Kinsey and Company.
- [2] Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris, France: Editions de Minuit.
- [3] Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1968). *La Reproduction*. Paris, France: Editions de Minuit.
- [4] Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maître. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

- [5] Bressoux, P. (1996). The Effects of Teachers' Training on Pupils' Achievement: The Case of Elementary Schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 252-279.
- [6] Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître dans Apprendre et faire apprendre. Grenoble, France: P.U.F.
- [7] Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Lecompte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- [8] Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher-Student relationships: Causes and consequences*. New-York, U.S.: Holt Rinehart and Winston.
- [9] Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France: Editions universitaires du sud, Collection recherches et pratiques éducatives.
- [10] Cain, G.G. & Watts, H.W. (1968). The controversy about the Coleman Report: Comment. *Journal of Human Resources*, 3, 389-392.
- [11] Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and Student outcomes in adulthood*. New-York et Boston, U.S.: National Bureau of Economic Research (NBER).
- [12] Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., MacPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C., U.S.: Government Printing Office.
- [13] Cusset, P.Y. (2011). Que disent les recherches sur l'Effet enseignant, Centre d'analyse Stratégique, Paris, France: Bureau du Premier Ministre.
- [14] Gage, N.L. (1976) Une approche analytique de la recherche sur les méthodes pédagogiques, in Morrison, A. and Mc Intyre, D. (eds), *Psychologie sociale de l'enseignement*, tome 1, 36-53, Paris, France: Dunod.
- [15] Galbaud, D. (2012). L'Effet enseignant à la loupe, in *Qui sont les français ? Portrait d'une société*, no 237.
- [16] Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). Interventions pédagogiques et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature. Québec, Canada: Université Laval.
- [17] Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de la recherche. Paris, France: U.N.E.S.C.O.
- [18] Hanushek, E.A. (1971). Teacher characteristics and gain in Student Achievement: Estimation using Micro Data. *American Economic Review*, 61 (2), 280-288.
- [19] Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D.O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27 (6), 615-631.
- [20] Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de la classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'Education*, 25 (3), 467-496.
- [21] Mingat, A., et Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université, Coll. Pédagogie en Développement.
- [22] Mokonzi, Gr.B., & Isssoy, A.A. (2002). Contribution de l'enseignement primaire à l'alphabétisme: cas des écoles primaires de la ville de Kisangani en RDC. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 39 (2), 181-195.
- [23] Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237-257.
- [24] Organisation de Coopération et de Développement Economique (2014). Rapport des enquêtes P.I.S.A.2012: Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Paris, France: O.C.D.E.
- [25] Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- [26] Robin, J.M. (2010). Effet-établissement, Effet-classe et Effet-maître, dans le site: Inégalités.fr.
- [27] Rockoff, J.E., Speroni, C. (2011). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City. *Labour Economics*, 18, 687-696.
- [28] Rosenthal, R.A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York, U.S.: Holt, Rinehart and Winston.
- [29] Sanders, W.L. (2000). Value-Added Assessment from Student Achievement Data: opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (4), 329-339.
- [30] Sanders, W.L., & Horn, S.P. (1998). Research Finds from the Tennessee Value-Added Assessment system (T.V.A.A.S.) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), 247-256.
- [31] Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, U.S.: University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.
- [32] Scaillet, S. (2002). *Méthodologie spéciale*. Kinshasa, Rd Congo: Centre de recherches pédagogiques.
- [33] Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité de l'école*. Paris, France: U.N.E.S.C.O.
- [34] Suchaut, B. (2004). Hétérogénéité des élèves et efficacité pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 146, 91-103.

- [35] Suchaut, B. (2012). *L'évaluation des enseignants: contexte, analyse et perspectives d'évolution*. Paris, France: IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- [36] Suchaut, B. (2002b). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes ? dans *La gestion de la classe*. Jacques Fijalkow (Dir), Thérèse Nault (Dir). Bruxelles, Belgique: De Boeck université, Perspectives en Education et Formation.
- [37] Veldman, D.J., & Brophy, J.E. (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 319-324.
- [38] Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? *Vie pédagogique*, 90, sept-oct, 45-49.