

Attitudes des enseignants et résultats des écoliers de 4^e année primaire en lecture-compréhension française

Jean-Paul BELA Legono¹, Caroline WONGBA Yabusa², and Constance BOYOMBI Igumbe³

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

²Assistante, Institut Supérieur Pédagogique, Bondo, RD Congo

³Assistante, Institut Supérieur Pédagogique de Basoko, Province de la Tshopo, RD Congo

Copyright © 2017 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: The style of teachers, mainly their attitudes results from the context. It results from the experiment, and does not become an automatic routine control insofar as they are developed by the means of very slow interactions (action/reaction), and becomes built well established by each individual only after a period. The attitudes can be modified only by each individual, when it becomes aware, through elements and indices, that new attitudes would be adapted to react to the environment.

We must worry about the negative attitudes of teachers because they affect most of pupils.

Within the framework of this article, we put ourselves the question to know which is the attitude of teachers of some Kisangani's schools towards their pupils? This attitude is it in correlation with the results of pupils in reading French comprehension?

The results show that the correlation between attitudes of the teachers and pupil's results in French comprehension is generally weak. This for saying that the positive attitudes expressed by teachers towards their pupils were not correlated with the results of pupils.

KEYWORDS: Attitude, read, pupils, Kisangani, DR Congo.

RÉSUMÉ: Le style des enseignants, principalement leurs attitudes, résulte du contexte. Il est issu de l'expérience, et ne devient pas une conduite routinière automatique dans la mesure où elles sont développées par le biais d'interactions très lentes (action/réaction) et ne devient un construit bien établi par chaque individu qu'après une certaine période. Les attitudes ne peuvent donc être modifiées que par chaque individu, lorsqu'il prend conscience, au travers d'éléments et d'indices, que de nouvelles attitudes seraient plus appropriées pour réagir à l'environnement. Nous devons nous soucier des attitudes négatives des enseignants car elles affectent une grande partie des élèves.

Dans le cadre de cet article, nous nous posons la question de savoir quelle est l'attitude des enseignants des quelques écoles de Kisangani envers leurs écoliers ? Cette attitude est-elle en corrélation avec les résultats des écoliers en lecture compréhension ?

Les résultats montrent que la corrélation entre les attitudes des enseignants et les résultats des élèves en compréhension française est généralement faible. Ceci pour dire que les attitudes positives manifestées par les enseignants envers leurs élèves ne se sont pas corrélées avec les résultats de ces derniers.

MOTS-CLEFS: Attitude, Lecture, écoliers, Kisangani, RD Congo.

1 INTRODUCTION

S'il est vrai que les attitudes des enseignants favorisent la promotion de bonnes situations d'enseignement - apprentissage, la réalité d'une salle de classe consiste pour la plupart des élèves, en leçons où le savoir scientifique est communiqué par l'enseignant, au mieux comme un ensemble de faits, lois et données. Plusieurs études ont montré que, les attentes des enseignants en début d'année scolaire pouvaient affecter la réussite des élèves à la fin de celle-ci (objectivée par des résultats à des tests standardisés ou par les notes obtenues), aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels, dans des matières diverses comme la lecture, les mathématiques (Jussim et Eccles, 1992, pp.947-961) ou l'éducation physique et sportive (Trouilloud et Sarrazin, 2002, p.69-94).

L'attitude de l'enseignant envers les élèves joue un rôle déterminant. Pour créer de bons lecteurs, il faut des enseignants qui seront eux-mêmes très engagés envers la lecture. Les auteurs explicitent cette relation davantage en affirmant que les enseignants qui sont lecteurs transmettent cet amour pour la lecture aux élèves et génèrent des pratiques de lecture exemplaires. En fait, les enseignants qui ont des attitudes positives envers la lecture se sont révélés plus compétents en ce qui concerne l'utilisation de pratiques de littérature considérées comme efficaces en salle de classe selon l'étude de Morrison, Jacobs et Swinyard cité par Trouilloud (2002, p.262). Les activités vécues en classe peuvent également favoriser les attitudes positives en lecture. Selon Ivey et Broaddus cité par Trouilloud (2002, p.351), les élèves disent aimer surtout la lecture à voix haute par leur enseignant. A l'aide de différentes entrevues, l'auteur a pu établir que les élèves lisent si les enseignants leur donnent plus de temps pour la lecture personnelle. Les élèves interviewés par Worthy disent vouloir connaître les bons livres lus par leurs enseignants et veulent qu'on pique leur curiosité en leur lisant des extraits de livres. En résumé, les activités vécues en classe doivent être variées et stimulantes pour les élèves. Ces derniers aiment qu'on leur fasse la lecture, qu'on en discute et qu'on leur donne du temps pour lire.

Le style des enseignants, et principalement leurs attitudes, résulte du contexte. Il est issu de l'expérience, et ne devient pas une conduite routinière automatique dans la mesure où elles sont développées par le biais d'interactions très lentes (action/réaction), et ne devient un construit bien établi par chaque individu qu'après une certaine période. Les attitudes ne peuvent donc être modifiées que par chaque individu, lorsqu'il prend conscience, au travers d'éléments et d'indices, que de nouvelles attitudes seraient plus appropriées pour réagir à l'environnement. Nous devons nous soucier des attitudes négatives des enseignants car elles affectent une grande partie des élèves (Dupiez et Dumay, 2009, p.135). Or, au cours des dernières années, dans beaucoup de pays, des études ont établi qu'avec des enseignants démoralisés, il sera bien difficile de donner une formation de qualité à tous les jeunes afin qu'ils puissent s'intégrer dans la société, et que des professeurs qui manifestent des sentiments d'insatisfaction, ne sauront améliorer l'enseignement pour lequel ils travaillent (Bureau international du travail, 1991, p.96).

Dans le cadre de cet article, nous nous posons la question de savoir quelle est l'attitude des enseignants des quelques écoles de Kisangani envers leurs écoliers ? Cette attitude corrèle-t-elle avec les résultats des écoliers en lecture compréhension ?

En entreprenant cette étude, nous voulons déceler l'attitude des enseignants de quelques écoles de Kisangani sur leurs écoliers et, établir une corrélation entre cette attitude et les résultats de ces derniers. Compte tenu de la dégradation de notre système éducatif depuis des décennies, et du fait que les jeunes ne s'intéressent quasiment plus aux lectures dans le but de renforcer leur formation, nous pensons que les enseignants ont une attitude négative envers leurs élèves. Et, la corrélation entre cette attitude et les résultats des élèves serait positive.

Se référant aux analyses réalisées sur la détérioration de l'enseignement de la République Démocratique du Congo, les différents cycles d'études primaire, secondaire et universitaire qui constituent le système éducatif congolais s'accusent mutuellement, à tel point qu'on a mal à identifier l'endroit critique par où il faut commencer. C'est ce que Maroyi (2005, pp.45-46) appelle le cercle vicieux de la pyramide scolaire congolaise.

La présente étude pourrait attirer l'attention des décideurs, des planificateurs, des autorités politico-administratives, des gestionnaires de l'éducation, des organisations internationales et non gouvernementales qui souhaitent obtenir des informations sur l'impact des relations pédagogiques sur l'apprentissage des écoliers. En d'autres termes, il s'agit de montrer la relation entre l'attitude des enseignants et les résultats des écoliers, précisément en lecture compréhension française, au niveau de l'école primaire.

2 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Etudier la relation entre l'attitude des enseignants et la réussite en compréhension française chez les écoliers de la 4^e année primaire de quelques écoles de Kisangani, implique le recours à une épreuve pour évaluer la compréhension des textes, et un questionnaire d'enquête pour déceler l'attitude des enseignants dont les écoliers vont subir les épreuves. Le calcul de quelques indices statistiques nous a permis d'établir la relation entre les deux phénomènes.

Notre population d'études est constituée des élèves des écoles primaires de la ville de Kisangani. De cette population, nous avons procédé à la sélection de six écoles aléatoirement, en recourant à la technique de l'urne avec remise. A l'issue de cette opération, nous avons retenu les écoliers des écoles suivantes : Boningoli, Marie Antoinette, Ndolege 1, Ndolege 2, Maranatha et Dorcas. Ces six écoles renferment 15 classes. Et comme chaque classe est gérée par un enseignant, nous avons directement retenu les 15 enseignants titulaires de ces classes. Ainsi, notre échantillon se présente de la manière suivante :

Tableau n°1. Répartition de l'échantillon par école

Classes	Ecoliers	Enseignants
MARANATHA	14	1
DORCAS	15	1
BONINGOLI A	15	1
BONINGOLI B	15	1
MARIE ANTOINETTE A	13	1
MARIE ANTOINETTE B	18	1
NDOLEGE 1 4 ^e A	15	1
NDOLEGE 1 4 ^e B	15	1
NDOLEGE 1 4 ^e C	15	1
NDOLEGE 1 4 ^e D	16	1
NDOLEGE 1 4 ^e E	15	1
NDOLEGE 2 4 ^e A	16	1
NDOLEGE 2 4 ^e B	16	1
NDOLEGE 2 4 ^e C	16	1
NDOLEGE 2 4 ^e D	13	1
Total	227	15

Comme l'indique ce tableau, notre échantillon est de 227 écoliers, provenant de 15 classes. Il varie de 13 écoliers (Ecole primaire Ndolege, classe de quatrième année D) à 18 écoliers (Ecole primaire Marie Antoinette, classe de quatrième année B).

Pour récolter les données auprès des écoliers, nous avons recouru à une épreuve de compréhension française conçue par le Service de Planification et d'Evaluation en Education, de l'Université de Kisangani, dans son enquête intitulée « contribution à l'amélioration de l'efficacité des écoles primaires de la Province Orientale », laquelle épreuve a été validé par ce Service.

Nous avons conçu un questionnaire pour évaluer les attitudes des enseignants titulaires des classes de la 4^e année primaire, sélectionnées par notre étude. Ce questionnaire ne comportait que des questions fermées (type échelle de Likert, mais à 6 niveaux). Le traitement des données ayant été réalisé grâce au logiciel SPSS, dans cette partie du travail, nous ne décrivons que l'interprétation de différents indices calculés.

En vue d'étudier la fidélité de notre épreuve, nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach au moyen du logiciel SPSS, lequel coefficient était d'une valeur de 0,798. Quant on se sert de coefficient, un test est fiable à 0,70. Et notre coefficient qui est supérieur à ce seuil nous indique que l'épreuve de compréhension est fiable. (Lamoureux 2006, pp.157-158).

3 RESULTATS

3.1 ATTITUDE DES ENSEIGNANTS

Pour ce faire, un questionnaire a été adressé aux enseignants, dans le souci de savoir comment ils percevaient leurs élèves. Les attitudes manifestées sont contenues dans le tableau suivant :

Tableau n°2. Attitudes des enseignants envers les écoliers

N°	J'estime que les élèves de cette classe, ...	Pas du tout d'accord	Assez en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez en accord	Tout à fait d'accord	Total
1.	Ont des bonnes capacités à s'exprimer oralement	0	2	1	4	4	4	15
2.	Sont brillants	0	0	1	5	7	2	15
3.	Sont perspicaces	0	1	1	3	8	2	15
4.	Sont rationnels, logiques et pensent clairement	1	0	1	2	7	4	15
5.	Sont curieux	0	0	1	3	6	5	15
6.	Sont intelligents	0	0	0	3	6	6	15
7.	Ont un niveau scolaire adapté à leur âge et à leur niveau de scolarité	0	0	0	3	5	7	15

Il ressort de ce tableau, d'une manière générale, que l'attitude positive domine sur celle négative.

1. Pour la première question, nous trouvons 12 enseignants qui pensent que leurs élèves ont des bonnes capacités à s'exprimer oralement ; par contre, 3 enseignants manifestent une attitude négative envers leurs élèves.
2. A la deuxième et cinquième question, 14 enseignants ont manifesté une attitude positive, respectivement en estimant que leurs élèves sont brillants et curieux, tandis qu'un enseignant a manifesté une attitude négative envers ces derniers.
3. Quant aux questions trois et quatre, 13 enseignants ont manifesté une attitude positive, en pensant respectivement que leurs élèves sont perspicaces et rationnels, logiques puis pensent clairement.
4. A la sixième et septième question, tous les enseignants ont manifesté une attitude positive envers leurs élèves, en pensant que ces derniers sont intelligents et ont un niveau scolaire adapté à leur âge et à leur niveau de scolarité.

3.2 ANALYSE DE RENDEMENT EN COMPRÉHENSION

En compréhension des textes, nous avons analysé le rendement global, par classe, par sexe et selon le redoublement.

3.2.1 ANALYSE DU RENDEMENT GLOBAL

Le calcul des indices statistiques sur la base des scores globaux en compréhension française donne les résultats suivants :

Tableau n°3. Indices statistiques à l'épreuve de français

N	P	D	\bar{X}	SD	CV	Rdt
227	10	0	5,54	1,93	0,35	55,4

Légende :

N : nombre d'élèves enquêtés

P : première note

D : dernière note

\bar{X} : moyenne des notes

SD : écart-type

CV : Coefficient de variation

Rdt : rendement en pourcentage

Il ressort de ce tableau que les 227 élèves qui ont participé à l'épreuve de français ont obtenu une moyenne de 5,54 points sur un maximum de 10 points et un rendement de 55,4%. Ces élèves forment un groupe hétérogène avec un écart-type de 1,93 et un coefficient de variation de 0,35. Il s'avère que le rendement en français est insatisfaisant car inférieur au critère de 70%.

Le rendement des élèves varie-t-il par classe ? La recherche de la réponse à cette question a débouché sur l'analyse ci-dessous.

3.2.2 RESULTATS A L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS PAR CLASSE

A partir des scores des élèves à l'épreuve de français, les indices ci-après ont été obtenus par classe.

Tableau n°3. Indices statistiques par classe à l'épreuve de français

Classes	N	P	D	\bar{X}	SD	CV	Rdt
MARANATHA	14	8	4	5,43	1,50	0,27	43,43
DORCAS	15	10	1	4,80	2,70	0,56	48,00
BONINGOLI A	15	10	2	5,20	2,08	0,39	52,00
BONINGOLI B	15	6	4	4,87	0,74	0,15	29,20
MARIE ANTOINETTE A	13	8	5	6,46	0,96	0,14	51,69
MARIE ANTOINETTE B	18	10	3	6,94	2,18	0,31	69,44
NDOLEGE 1 A	15	10	4	6,33	1,54	0,24	63,33
NDOLEGE 1B	15	10	0	4,73	2,37	0,50	47,33
NDOLEGE 1C	15	9	4	6,60	1,06	0,15	59,40
NDOLEGE 1D	16	8	3	5,81	1,68	0,28	46,50
NDOLEGE 1E	15	7	2	4,93	1,53	0,31	34,53
NDOLEGE 2A	16	9	3	5,68	1,35	0,23	51,18
NDOLEGE 2B	16	10	4	5,93	1,57	0,26	59,37
NDOLEGE 2C	16	10	2	4,25	2,59	0,61	42,50
NDOLEGE 2D	13	9	3	4,92	1,75	0,35	44,30
Total	227	10	0	5,54	1,93	0,35	55,42

Ainsi que le montre ce tableau, toutes les classes ont réalisé un score inférieur à 70%. Il sied de signaler, qu'une classe de l'EP. Marie Antoinette B a réalisé un score de 69,44%, lequel avoisine le critère de réussite prôné par l'Unesco.

En tenant compte du critère de réussite préconisé en République Démocratique du Congo, soit 50% des points, deux groupes des classes se forment:

- un premier groupe de 7 classes dont les rendements sont satisfaisants, car supérieurs à 50%. Il s'agit de Marie Antoinette B (69,44%), 1 Ndolege A (63,33%), 1 Ndolege C (59,40%), 2 Ndolege B (59,37%), Boningoli A (52%), Marie Antoinette A (51,69%) et 2 Ndolege A (51,18%).
- Un second groupe de 6 classes dont les rendements sont insatisfaisants, car inférieurs à 50%. Il s'agit des écoles primaires Dorcas (48%), 1 Ndolege B (47,33%), 1 Ndolege D (46,5%), 2 Ndolege D (44,3), Maranatha (43,43%), 2 Ndolege C (42,5%), 1 Ndolege E (34,53%) et Boningoli B (29,2%).

Ces écoliers forment deux groupes : le premier groupe est composé des écoliers homogènes ; il s'agit de la classe A de l'école Marie Antoinette, Boningoli B et Ndolege 1 C, car leurs coefficients de variation sont inférieur ou égal à 0,15. Le second groupe est constitué des écoliers hétérogènes ; il s'agit de Maranatha ; Boningoli A ; Ndolege 1 A, B, D et E ; Ndolege 2 A, B, C et D ; Dorcas ; Antoinette B, car leurs coefficients de variation sont supérieurs à 0,15.

Peut-on pourtant dire que les moyennes diffèrent significativement par classe ? Pour répondre à cette question, nous avons recouru au test de Kruskal Wallis. Celui-ci a débouché sur un chi carré équivalent à 44,211, avec une probabilité associée de 0,000. Cette probabilité étant inférieure au seuil de 0,05, les moyennes en français diffèrent significativement. C'est-à-dire que les moyennes réalisées par les écoliers diffèrent selon les classes.

3.2.3 RÉSULTATS SELON LE SEXE

Cherchant à connaître s'il existe une différence des performances des écoliers selon le sexe, nous avons calculé les indices statistiques suivants :

Tableau n°4. Indices statistiques par sexe à l'épreuve de français

Sexe	N	P	D	\bar{X}	SD	CV	Rdt
Masculin	130	10	0	5,56	1,97	0,35	55.6
Féminin	97	10	2	5,52	1,87	0,34	55,2
Total	227	10	0	5,54	1,93	0,35	55,42

Il ressort de ce tableau que les 130 garçons impliqués dans l'enquête ont réalisé un rendement de 55,61%, avec une moyenne de 5,56 sur 10, et un coefficient de variation de 0,35. Les filles ont réalisé un rendement de 55,2%, avec une moyenne de 5,52 et un coefficient de variation de 0,34.

Du point de vue des résultats obtenus, ces deux groupes ont réalisé un rendement inférieur au seuil de 70%, ces résultats sont insatisfaisants. En ce qui concerne l'homogénéité, ces deux sexes forment des groupes hétérogènes, car leurs coefficients de variation sont supérieurs à 0,15.

Dans le but de savoir si ces moyennes diffèrent significativement par sexe, nous avons calculé le test t de student. Celui-ci a donné une valeur de 0,178, avec une probabilité associée de 0,859. Cette probabilité étant supérieure au seuil de 0,05, il n'existe pas une différence entre la moyenne obtenu par les filles et celle des garçons en compréhension française.

3.2.4 RÉSULTATS SELON LE REDOUBLEMENT

L'analyse des résultats en fonction de redoublement nous a permis d'obtenir les indices statistiques suivants :

Tableau n°5. Indices statistiques par redoublement à l'épreuve de français

Redoublement	N	P	D	\bar{X}	SD	CV	Rdt
Sans redoublement	188	10	0	5,57	1,89	0,34	55,70
Avec redoublement	39	10	2	5,41	2,07	0,38	54,10
Total	227	10	0	5,54	1,93	0,35	55,42

Ce tableau montre que les écoliers qui n'ont pas redoublé ont réalisé un rendement de 55,70%, avec une moyenne de 5,57 sur 10 points, et un coefficient de variation de 0,34. Les écoliers redoublants ont réalisé un rendement de 54,1%, avec une moyenne de 5,41 et un coefficient de variation de 0,38.

Ces résultats sont insatisfaisants. Ainsi, ces deux groupes sont hétérogènes, car leurs coefficients de variations sont supérieurs à 0,15.

Cherchant à connaître si ces moyennes diffèrent significativement par redoublement, nous avons calculé le test t de student qui a donné une valeur de 0,468, avec une probabilité associée de 0,640. Cette probabilité étant supérieure au seuil de 0,05, il n'existe pas une différence entre les moyennes des redoublants et des non redoublants en compréhension française.

3.3 RELATION ENTRE ATTITUDE DES ENSEIGNANTS ET COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES

Nous avons cherché à savoir s'il existe une relation entre les attitudes des enseignants, d'une part, et les résultats des élèves en compréhension française, d'autre part.

Pour cela, nous avons calculé le coefficient de corrélation rho de Spearman entre les scores d'attitude de l'enseignant à chaque question et la moyenne des résultats des élèves en compréhension. Cette analyse a fourni les résultats ci-dessous :

Tableau n°6. Corrélation entre attitude des enseignants et résultats des élèves en compréhension française

N°	Questions J'estime que les élèves de cette classe,...	Corrélation	Probabilité
1.	Ont des bonnes capacités à s'exprimer oralement	0,499	0,102
2.	Sont brillants	0,133	0,637
3.	Sont perspicaces	0,117	0,678
4.	Sont rationnels, logiques et pensent clairement	0,289	0,296
5.	Sont curieux	-0,089	0,753
6.	Sont intelligents	-0,299	0,279
7.	Ont un niveau scolaire adapté à leur âge et à leur niveau de scolarité	0,054	0,848

De l'observation de ce tableau, il ressort que la corrélation entre les attitudes des enseignants et les résultats des élèves en compréhension française est généralement faible. Ceci pour dire que les attitudes positives manifestées par les enseignants envers leurs élèves ne sont pas corrélées avec les résultats des écoliers en compréhension française.

Mais, il importe de signaler aussi que, pour ce qui concerne ces attitudes, deux catégories de questions se dégagent : une catégorie où la corrélation entre les attitudes des enseignants et les résultats des élèves est positive (Questions n°1, 2, 3, 4 et 7) et une autre où cette corrélation est négative (questions n°5 et 6).

4 INTERPRETATION DES RESULTATS

Comme nous l'indiquions lors de la présentation de la problématique, il ressort des travaux de recherche sur les attitudes, qu'en général, la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Le style des enseignants et leurs attitudes résultent du contexte. Il est issu de l'expérience, et ne devient pas une conduite routinière automatique dans la mesure où elles sont développées par le biais d'interactions très lentes (action/réaction). Les attitudes ne peuvent donc être modifiées que par chaque individu, lorsqu'il prend conscience, au travers d'éléments et d'indices, que de nouvelles attitudes seraient plus appropriées pour réagir à l'environnement. Nous approuvons la position de Carr (1990) selon laquelle les changements professionnel et éducationnel sont deux problèmes étroitement liés.

Les attitudes négatives des enseignants affectent la progression des élèves. Il a été aussi démontré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres. Mais, il convient de remarquer que notre étude ne va pas dans le même sens, car les élèves concernés par cette recherche ont réalisé des résultats qui ne sont pas en corrélation (significative) avec les attitudes des enseignants.

Nous pensons que la contradiction à laquelle nous avons abouti résulterait de manque de pris en compte du niveau initial de ces écoliers, aussi des attitudes initiales de leurs enseignants. Ce manque d'informations au niveau initial des ces enquêtés ne nous a pas permis de connaître d'autres informations pertinentes. Nous soulignons une fois de plus que l'image d'un enseignant est celle d'un agent actif qui construit des perspectives et qui agit. Il doit être encouragé à renforcer ses facultés à prendre de bonnes décisions éducatives. Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres : c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains. Mais comment cet effet d'attente se produit-il ?

D'une part, les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, ils s'évertuent davantage à leur faire acquérir les notions. D'autre part, les enseignants communiquent, de manière explicite ou implicite, leur degré d'attente et « persuadent » ainsi les élèves qu'ils sont capables de réussir. La psychologie sociale a bien montré le rôle bénéfique de la confiance en soi pour les élèves, qui améliore le sentiment de compétence et de contrôle sur sa propre réussite. Ces éléments sont favorables à un meilleur engagement dans les tâches scolaires, donc à de meilleurs apprentissages.

Or, tous les enseignants ne portent pas le même regard sur les élèves. Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Les enseignants dogmatiques amplifient les différences, entre forts et faibles par exemple. Ils développent de ce fait de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles (Voir tableau 7, questions n°5 et 6). Une vision rigide fait qu'ils perçoivent davantage les informations conformes à leur jugement initial, ou bien transforment les informations pour les rendre compatibles avec ce jugement. Ils s'enferment ainsi dans une vision fixiste des élèves malgré d'éventuels signes de changements de leur part. À la longue, si les élèves ne résistent pas, ils vont finir par se voir tels qu'on les voit, se conformer à ce qui est attendu d'eux, confirmant ainsi le jugement initial.

À l'inverse, les enseignants efficaces font preuve d'une attitude non dogmatique, une confiance dans la capacité des élèves à progresser et aussi la croyance que les résultats ne sont pas seulement le produit de capacités fixes, stables et générales (Voir tableau 7, questions 1, 2, 3, 4 et 7). Dans la plupart des modèles explicatifs des prophéties auto-réalisatrices, ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient l'élève, mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes (Jussim, 1986). Les modèles présument, en effet, que les enseignants vont agir et réagir de manière différente avec les élèves, en fonction des attentes qu'ils formulent à leur égard (Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1984).

Les résultats de notre étude mettant en relation les attitudes de l'enseignant, selon le niveau de son sentiment de responsabilité envers le succès des élèves, viennent confirmer certains travaux de recherche qui ont démontré l'importance du sentiment de responsabilité. McLaughlin et Marsh (1978) mentionnent dans leur étude que le sens de l'efficacité de l'enseignant, défini comme la croyance de celui-ci dans sa capacité d'avoir des effets sur la performance de l'élève, serait l'attribut qui pourrait le plus influencer la performance de l'enseignant.

Brookover et Lezotte (1979) précisent de leur côté que la croyance de l'enseignant en sa responsabilité et ses attentes face aux apprentissages des élèves peuvent avoir un effet important sur les apprentissages. Ce sentiment de responsabilité constitue une force motivationnelle qui a une influence sur la performance de la classe de l'enseignant. De plus, selon ces auteurs, le personnel, dans les écoles vues comme "moins efficaces," a tendance à se sentir moins responsable de l'apprentissage des élèves que celui des autres écoles vues comme "plus efficaces."

5 CONCLUSION

La présente recherche voulait déceler l'attitude des enseignants de quelques écoles de Kisangani sur leurs écoliers et, établir une corrélation entre cette attitude et les résultats de ces derniers

Au terme de nos analyses, nous avons abouti à ce qui suit :

- D'une manière générale, l'attitude positive des enseignants domine sur celle négative ;
- Comparé au critère de 70% prôné par l'Unesco, les classes couvertes par l'étude ont réalisé un score inférieur. Les élèves de 4^e année primaire des classes enquêtées diffèrent en ce qui concerne leur degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage du français ; sauf selon le sexe et le redoublement.
- La corrélation entre les attitudes des enseignants et les résultats des élèves en compréhension française est généralement faible. Ceci pour dire que les attitudes positives manifestées par les enseignants envers leurs élèves ne se sont pas corrélées avec les résultats de ces derniers. Remarquons que, pour ce qui concerne ces attitudes, deux catégories des résultats s'observent : une catégorie où la corrélation entre les attitudes des enseignants et les résultats des élèves est positive (Questions n°1, 2, 3, 4 et 7) et une autre où cette corrélation est négative (questions n°5 et 6).

Partant de ces résultats, nous suggérons à d'autres chercheurs de mener ces genres d'études, en considérant les aspects que nous n'avons pas pu considérer, entre autres, les déterminants des attitudes des enseignants, les types de personnalité de ces enseignants, les pratiques enseignantes, etc.

REFERENCES

- [1] Bamwishi, J., (1972). Les adolescents et la compréhension des textes écrits, contribution méthodologique à l'élaboration de l'instrument destiné à mesurer à long terme l'efficacité des méthodes d'apprentissage de la lecture. *Thèse inédite*. Université de Genève : ISE.
- [2] Banque mondiale (1991). *Vocational and technical education and training*. Document de politique générale de la Banque mondiale. Washington (DC).
- [3] Barros, S. et Marcos, F. (1974). *Les attitudes des enseignants : comment elles influent sur la réalité de la classe*. Brésil : université fédérale de rio de Janeiro.
- [4] Bonboir, A. (1975). *La docimologie*. Paris : PUF.
- [5] Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- [6] Brookover, W.B. et Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement* (Occasional Paper No. 17). East Lansing: Michigan State University, College of Education, Institute for Research on Teaching.
- [7] Bureau international du travail (1991 a). *Le personnel enseignant : les défis des années quatre-vingt-dix*. Deuxième réunion paritaire sur les conditions de travail des enseignants. Document JMEWCT/2/1991). Genève: OIT.

- [8] Bureau international du travail (1992). *Ajustement et mise en valeur des ressources humaines*. Rapport VI. Conférence internationale du travail, 79^e session. Genève: OIT.
- [9] Cardinet, A. (1996). Un lieu de pratique pédagogique par excellence : la médiation des relations temporelles en formation continue. *In Revue de Recherches en Éducation*. n°17, pp.195-212
- [10] Conquet, A., (1970). *Lisez mieux et vite*. Paris : Le centurion. 7^e édition.
- [11] De Landsheere, G. (1974). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Collin.
- [12] Duboisson, J. (1929). *Le problème de l'orientation scolaire*. Neuchâtel : Delachaux.
- [13] Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- [14] Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôle institutionnel et représentations*. Paris: PUF.
- [15] Jussim L et Eccles J.S (1992). Teacher expectations 2 : Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, n°63, pp.947-961.
- [16] Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national de la République Démocratique du Congo (2014).
- [17] Maroyi, S. (2005). Le cercle vicieux de la pyramide scolaire congolaise. *In Ecole Démocratique*. Bruxelles.
- [18] Martel D, Gagnon J, Pelletier-Murphy J, et Grenier J (1999). Pygmalion en Education physique : Un mythe bien réel. *Revue Canadienne de l'Education*, n°24, pp.42-56.
- [19] McLaughlin, M.W. et Marsh, D.D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, n°80(1), pp.69–94.
- [20] Organisation de coopération et de développement économique (1990). *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statut, politiques*. Paris: OCDE.
- [21] Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire* (Rapport de recherche). Université du Québec : Département de psychologie.
- [22] Programme National de l'Enseignement Primaire, 2005
- [23] Recueil des directives et instructions officielles (1998), 3^e édition ELISCO.
- [24] Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils'intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [25] Segers, A. (1962). *La lecture silencieuse à l'école secondaire et à l'université*. Louvain : Nauwelaerts.
- [26] Trouilloud, D. (2002). L'effet Pygmalion en Education Physique et Sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves. *Thèse de doctorat inédite*.
- [27] Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. *Science et Motricité*, n°46, pp.69-94.