

ISSN



: 2790-6248

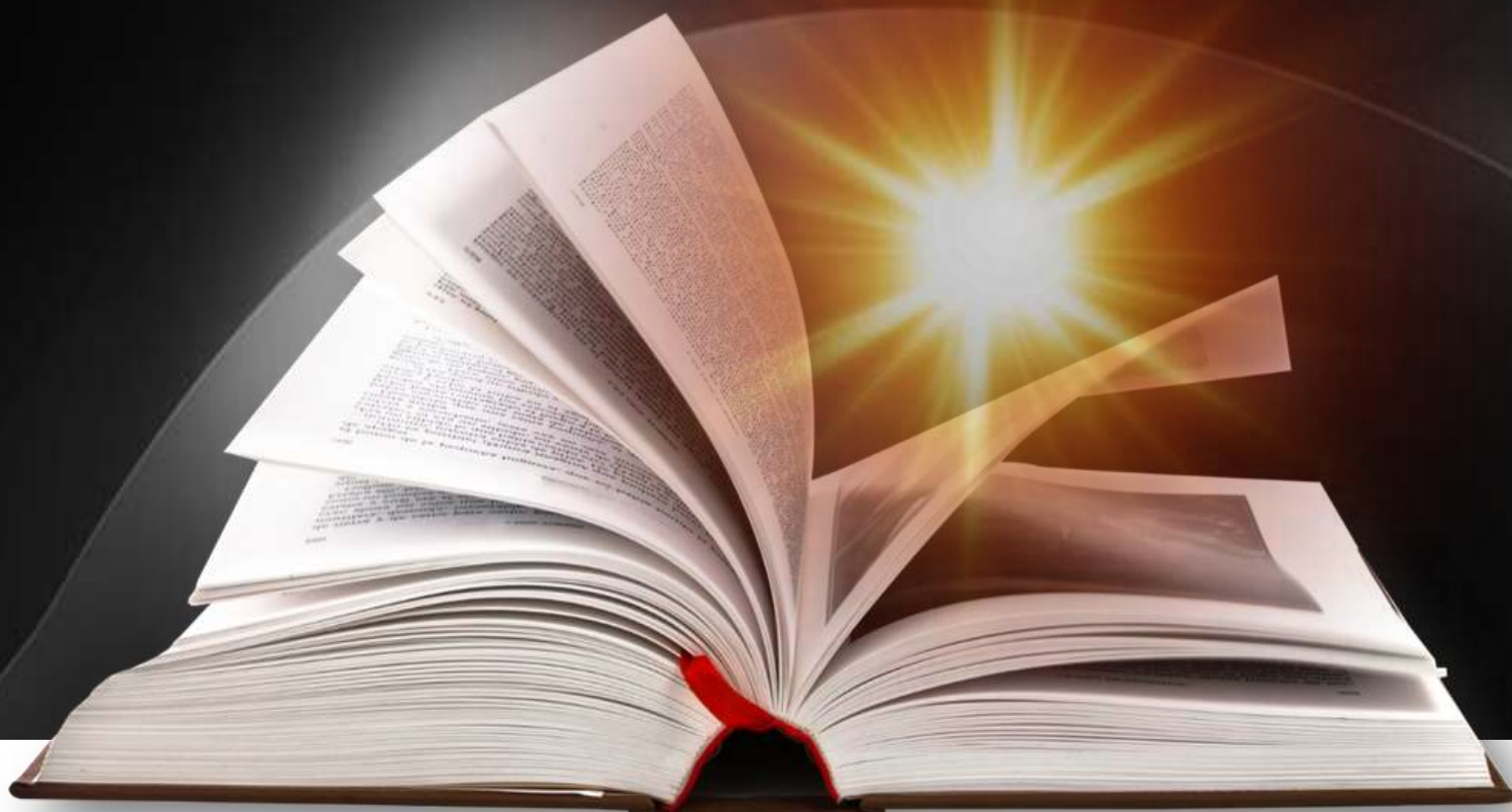


: 2790-6256



Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 3, n°2, Mai - Août 2024


EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine



Association Panafricaine
pour l'Encadrement et la
Formation de la Jeunesse

 **AS**
African Scientific Universe



Afrindala Group

Des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi : un défi tous azimuts

[Plethoric classes in primary education in Lubumbashi: a
challenge in all directions]

Théodore MULENGA MULENGA

Université de Liège/ Belgique

Email : theomulenga02@gmail.com

Anne-Marie ETIENNE

Université de Liège/ Belgique

Email : am.etienne@uliege.be

Albert SABUL KAPEND

Université de Lubumbashi/ RD Congo

Email : akapend59@gmail.com

Oscar LUBOYA NUMBI

Université de Lubumbashi/RD Congo

Email : luboyaoscar@yahoo.com

Philippe KASONGO MALOBA

Université de Lubumbashi/RD Congo

Email : malobaphil@yahoo.fr

ISSN

 : 2790-6248

 : 2790-6256



Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : <https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31>

Editions Lumumba | Afriscience | Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse



EDITIONS LUMUMBA

Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)

ISSN : 2790-6248

e-ISSN : 2790-6256

© Editions Lumumba - APANAEFJ

Bibliothèque Nationale du Congo | Ordonnance loi n° 89-010

du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022



Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du label panafricain Afrindala Group, branche scientifique « Afriscience », sont une maison d'édition établie en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Enregistrées auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont repéroriées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Cela permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris des institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONG et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal -

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre

Prix du numéro : 30 USD

Abonnement annuel : 100 USD

Version numérique disponible sur : www.afriscience.org

Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :

@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19

Email : contact@editionslumumba.com

Site web : www.editionslumumba.com

Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

C'est avec un immense enthousiasme et une profonde conviction que nous vous invitons à explorer cet espace de réflexion, où la richesse de l'ingéniosité africaine se marie harmonieusement avec l'excellence académique, donnant naissance à une véritable symphonie de savoirs et d'innovations. Alors que le monde fait face à des défis multiples et complexes, la Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) se distingue comme un phare, éclairant les horizons inexplorés de la pensée africaine et universelle.

Nous vous convions à un voyage intellectuel unique, un périple au cœur de la créativité, de la réflexion et de l'engagement, où chaque page s'ouvre sur un monde en constante transformation. Dans cet espace de partage, les idées naissent souvent dans des contextes de résilience, de diversité et d'espoir, et elles y sont célébrées. Ces idées ne se contentent pas d'être le reflet des réalités africaines ; elles sont également le pont qui relie les cultures, reliant le local au global, le particulier à l'universel.

Dans ce numéro, les contributeurs mettent en lumière non seulement la science et l'innovation, mais aussi l'esprit de collaboration et de partage qui caractérise notre communauté de penseurs et de chercheurs venus de tous horizons. Ici, la rigueur scientifique se marie avec la passion, créant un espace vibrant où les voix des scientifiques résonnent, portées par l'engagement de ceux et celles qui œuvrent pour la transformation des sociétés. Les travaux présentés sont autant de témoignages d'un monde en perpétuelle évolution, où les perspectives croisées favorisent une compréhension plus profonde et plus nuancée des enjeux actuels.

À travers les pages de cette revue, le continent africain se dévoile dans toute sa complexité et sa diversité. Trop souvent perçu sous des prismes réducteurs, l'Afrique révèle ici ses multiples facettes, offrant ainsi un regard neuf et éclairant sur ses réalités. Chaque article,

chaque étude est une invitation à repenser ce que nous savons de l’Afrique et à redéfinir sa place dans le monde globalisé, tout en soulignant l’importance de ses contributions à la pensée mondiale.

Notre équipe éditoriale, soutenue par notre comité scientifique, s’engage à offrir une plateforme de qualité, où chaque publication est le fruit d’une collaboration enrichissante entre auteurs et évaluateurs. Ce processus de travail collectif assure non seulement la rigueur et la pertinence des contenus, mais aussi leur potentiel de transformation pour les sociétés africaines et au-delà.

Au fil de votre lecture, nous espérons que vous serez inspiré(e)s non seulement par la profondeur des réflexions et des analyses proposées, mais aussi par la mission qui guide notre revue : celle de positionner l’Afrique au cœur du discours mondial sur l’innovation et la recherche. Ensemble, construisons un avenir où la science africaine éclaire et inspire, non seulement les peuples africains, mais l’ensemble de l’humanité.

Rejoignez-nous dans cette aventure intellectuelle, et laissez-vous saisir par les innombrables possibilités offertes par un continent en effervescence créative et en quête d’un renouveau global.

Bonne lecture et bienvenue dans un monde de découvertes !

L’équipe éditoriale

Equipe de la revue

Comité de rédaction :

- Directeur de Publication : M. le Pr. Basile Mulwani Makelele, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. Valery Ngoy Ndala, RD. Congo
- Secrétaire éditorial : William Agbaka, Bénin
- Coordinateur du processus d'adhésion : M. Josué Lwamba, RD Congo
- Gestionnaire administratif : Banon Zinsou Côme, Bénin
- Gestionnaire financière : Clarisse Mwelwa Bilepo, RD Congo
- Coordinateur des partenariats : Fidèle Bukasa Kabwe, RD Congo
- Traducteur en chef : Dr. Fo-Koku D. Woameno, Togo
- Responsable de la publication en ligne : M. Mayou Nkensa, Cameroun

Comité scientifique :

- Dr. Abdoulaye OUEDRAOGO, PhD en Gestion de Projets, Ministère de l'Économie, des Finances et du Plan (MEFP) au Burkina Faso, Burkina Faso
- Dr. Abi-Kaberou Gildas, PhD en Sciences de l'Éducation, Ecole Normale Supérieure (ENS/Porto-Novo) et à l'Institut de Psychologie de Travail et des Organisations (PTO), Bénin
- Dr. Adaba Koffi Amessou, PhD en Sociologie (Sociologie Politique), Université de Lomé, Togo
- Dr. Adrien Mazanga Nakunyi, PhD en Sciences de l'Éducation, Université Simon Kimbangu de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Akimou TCHAGNAOU, PhD en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université André Salifou de Zinder, Niger
- Dr. AMBOMBI EYOLO Azede Espoir, PhD en criminologie, PhD en pédagogie, en psychologie des organisations, Directeur de la chaire MBA, Afrikan campus, Formateur à l'école de police du Congo, Congo Brazza
- Dr. Amoussou Franck, PhD en Linguistique Anglaise Appliquée, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Andi Cudai Nur, PhD en Education, Makassar State University, Indonésie
- Dr. Ballo Drisa, PhD en Roman africain, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

- Dr. Basile Mulwani Makelele, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Bernard Aristide BITOUGA, PhD en Anthropologie (Anthropologie sociale et culturelle), Université de Douala, Cameroun
- Dr. Bruno Duovany BEKOLO ENGOUDOU, PhD en ethnologie-anthropologie, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Carine Nadège BOUMA, PhD en Droit privé, Université de Bamenda, Cameroun
- Dr. Dédé Terence, PhD en Lettres, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Doba SORO, PhD en Anthropologie Sociologie, Université Polytechnique de Man, Côte d'Ivoire
- Dr. Dre NGONO OSSANGO PANGRACE, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du développement humain, Université de Yaoundé, Cameroun
- Dr. ESSOME LELE GIslain Arnaud, PhD en Langue et Linguistique espagnoles, option Sémiotique iconotextuelle, Asociación de Cervantistas ECLLA – Études du Contemporain en Littératures, Langues et Arts, UJM Saint-Étienne UFD LLSL – Littératures, Langues et Sciences du Langage, Univ. Maroua, Cameroun
- Dr. Fidélie NTSHIKALA MBUYA, PhD en Psychologie, Université de Kolwezi, RD Congo
- Dr. Fo-Koku D. Woameno, PhD en Littérature et civilisation américaine, Université de Lomé, Togo
- Dr. Gano Nouhou, PhD en Analyse du discours, Université cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Dr. Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD en Sciences de l'éducation, Spécialité : Politiques éducatives (Éducation inclusive), Ecole Normale Supérieure/Koudougou, Burkina Faso
- Dr. Ilunga Bumute Christian, PhD en Psychologie, Université de Likasi, RD Congo
- Dr. Jean Pierre Kayembe Kayembe, PhD en Chimie, Rhodes University, South Africa
- Dr. Jeef TSHITAMBA KABALA, PhD en Sciences Politiques et Administratives, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. José NGOY WA NGOY TWITE, PhD en Psychologie du travail, spécialité : psychopathologie du travail, Université de Kolwezi, RD Congo

- Dr. Kabiena Kuluila Pierre Valery Dieudonné, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kabuya-Kabeya Sthilobo Hilaire, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kaniki Wa Cilombo Joseph-Robert, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. KONGUE Toyindou, PhD en Géographie, Option Géographie humaine, rurale et économique, Université de Lomé, Togo
- Dr. KONÉ PATRICE M'BÉTIEN, PhD en Criminologie, Université Félix Houphouët Boigny, Côte- d'Ivoire
- Dr. KOUADIO BAYA BOUAKI, PhD en Sociologie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. KOUADIO Yao Adoman Francis, PhD en Sociologie politique, West Africa Social Science Laboratory, Côte- d'Ivoire
- Dr. Lago Blé Angelin, PhD en Histoire, Université Jean-Lorougnon Guede, Côte d'Ivoire
- Dr. Lokossou Bonaventure, PhD en audiovisuel et de l'information, de la communication, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Matthias Cinyabuguma, PhD en Economie, Banque mondiale, RD Congo
- Dr. MBANGI MBONZALE, PhD en sciences sociales, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. MBULA MUSASA M. Serge Caleb, PhD en Sciences (Géologie du Pétrole), Université Pédagogique Nationale (UPN)/Kinshasa, RD Congo
- Dr. Metsena Ndjavoua, PhD en Histoire des Relations Internationales, Université de Maroua (Cameroun)/ Institut Universitaire de Développement International (IUDI), Cameroun
- Dr. Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, PhD en Sciences Économiques et de gestion, Université des sciences sociales et de gestion de Bamako, Mali
- Dr. Moussa Coulibaly, PhD en Sciences du langage et de la Communication, Université Assane Seck de Ziguinchor du Sénégal, Sénégal
- Dr. Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, PhD en santé, Santé publique, épidémiologie, biostatistique, recherche en santé, Hôpital de référence de Maradi, Niger
- Dr. Nebie Boukary, PhD en Sciences du Langage, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso

- Dr. Ngala Ntumba Peter, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. NGOIE KAZIMINGI Patrick, PhD en Sciences de l'Education, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Ngoy Ndombe Alain, PhD en Droit, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Nkongolo Mulami Kapweka Alphonse, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Norbert Aimé MELINGUI AYISSI, PhD en Histoire, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Ntita Ntita Jean Christ, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Nyebe Atangana Sandrine, PhD en Sciences de l'Education, Membre du Laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université, Cameroun
- Dr. Outéndé TOUNDOU, PhD en Physiologie végétale, Agrophysiologie, fertilisation des sols, Université de Lomé, Togo
- Dr. Philippe KASONGO MALOBA TSHIKALA, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, Belgique
- Dr. Raymond-Bernard AHOUCANDJINOU, PhD en socio-anthropologie, andragogue et juriste, Association Internationale des Sociologues de Langue Française et du Centre d'Etudes et de Recherche en Education et Interventions Sociales pour le Développement (CEREID), Bénin
- Dr. Richard Muimbi Kitumba, PhD en Droit, Université de Kabinda, RD Congo
- Dr. SAIDI Hicham, PhD en sciences économiques et gestion, Université Moulay Ismaïl, FSJES – Meknès, Maroc
- Dr. SIDIBÉ OUSMANE, PhD en Linguistique du Discours, Université de San Pedro, Côte d'Ivoire
- Dr. Tamia Jules-Amstrong, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du Travail et des Organisations, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Xie Huifang, PhD en Sciences de l'Education, Université pédagogique d'Etat du Liaoning, Chine
- Prof. Dr. DIEU LOBA ARNAUD, Professeur titulaire CAMES, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.



Revue Panafricaine de
la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 | e-ISSN : 2790-6256



Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionlumumba.com



Des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi : un défi tous azimuts

[Plethoric classes in primary education in Lubumbashi:
a challenge in all directions]

Théodore MULENGA MULENGA

Université de Liège/ Belgique

Email : theomulenga02@gmail.com

Anne-Marie ETIENNE

Université de Liège/ Belgique

Email : am.etienne@uliege.be

Albert SABUL KAPEND

Université de Lubumbashi/ RD Congo

Email : akapend59@gmail.com

Oscar LUBOYA NUMBI

Université de Lubumbashi/RD Congo

Email : luboyaoscar@yahoo.com

Philippe KASONGO MALOBA

Université de Lubumbashi/RD Congo

Email : malobaphil@yahoo.fr

Résumé

Une récente enquête que nous avons menée dans quinze écoles primaires de la ville de Lubumbashi, en République Démocratique du Congo (RDC), a révélé un problème préoccupant dans le système éducatif congolais : des salles de classe surchargées, avec des effectifs d'élèves dépassant largement les capacités optimales recommandées. Ce phénomène de surpopulation, auquel les écoles publiques sont régulièrement confrontées en raison de sa récurrence, représente un défi majeur pour l'enseignement et l'apprentissage dans tous les sens. Nous constatons que cette situation compromet la qualité pédagogique, freine la réussite scolaire et affecte profondément le bien-être ainsi que le développement cognitif, affectif et social des élèves. Nous sommes convaincus que l'éradication de ce phénomène exige des efforts concertés de la part des décideurs éducatifs et des partenaires de l'éducation, une révision en profondeur de l'organisation des écoles et des classes, ainsi qu'une prise de conscience accrue au sein du corps enseignant sur les conséquences de la surcharge des classes.

Mots clés : classes pléthoriques, qualité de l'enseignement, réussite scolaire, bien-être

Abstract

A recent survey we conducted in fifteen primary schools in the city of Lubumbashi, Democratic Republic of Congo (DRC), revealed a concerning issue in the Congolese education system: overcrowded classrooms with student numbers far exceeding the recommended optimal capacities. This phenomenon of overpopulation, which public schools regularly face due to its recurring nature, poses a major challenge for teaching and learning in all directions. We observe that this situation undermines educational quality, hinders academic success, and deeply affects students' well-being, as well as their cognitive, emotional, and social development. We are convinced that eradicating this phenomenon requires concerted efforts from educational policymakers and partners, a thorough reorganization of schools and classrooms, and increased awareness among teachers about the consequences of classroom overcrowding.

Keywords: overcrowded classes, quality of teaching, academic success, well-being

0. Introduction

La condition de l'enfant, en raison de sa vulnérabilité, de sa dépendance par rapport au milieu de croissance, et son manque de maturité physique, intellectuelle et émotionnelle (Mouchenik, 2009) a toujours attiré l'attention des gouvernants, des scientifiques et de tous les promoteurs des droits humains. Plusieurs dispositifs légaux ont été mis sur pied pour assurer à tout enfant, une protection par des soins particuliers et spéciaux. Depuis la fin du XXème siècle, plusieurs textes, sous forme de chartes, déclarations, lois, circulaires, notes, etc., ont vu le jour, aussi bien au niveau mondial qu'au niveau de chaque nation, dans le but de garantir les droits fondamentaux de l'enfant, et plus spécialement, ses droits à la santé et à l'éducation. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer, à titre illustratif, la « Stratégie mondiale de la santé pour tous d'ici l'an 2000 » (Organisation Mondiale de la Santé, 1981), la « Charte d'Ottawa » (Organisation Mondiale de la Santé, 1986), la « Convention relative aux droits de l'enfant » (Organisation des Nations Unies, 1989), la « Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous » (Organisation des Nations Unies, 1990), la « Déclaration de Jakarta » (Organisation Mondiale de la Santé, 1997), la « Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant » (Union Africaine, 1990), l'obligation des pouvoirs publics de protéger l'enfance et la jeunesse (République Démocratique du Congo, 2006).

0.1. L'école pour tous

Dans le secteur scolaire, malgré l'instabilité politico-économique et les conflits armés dans plusieurs pays, il faut reconnaître qu'au cours des dix

dernières années, l'Afrique subsaharienne a réalisé d'importants progrès en direction de l'« Éducation Pour Tous ». Les taux de scolarisation dans le primaire ont augmenté de 18% entre 1999 et 2009, soit 46 millions d'enfants supplémentaires scolarisés. Les écarts entre les sexes ont été réduits dans l'enseignement primaire avec un indice de parité qui est passé de 0,85 à 0,91 entre 1999 et 2008. L'UNESCO souligne des progrès significatifs de l'accès à l'éducation en Afrique au cours des dernières décennies. Dans son Rapport mondial de suivi sur l'éducation, cette organisation renseigne que la population non scolarisée en Afrique subsaharienne aux niveaux primaire et secondaire a chuté de 44% en 2000 à 29% en 2020 (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2023).

Le récent tableau de bord de cette même organisation rappelait l'engagement du continent à réduire les taux de non-scolarisation dans le primaire de 19% en 2022 à 11% en 2025. Cet engagement est manifestement repris dans l'option que le 37^e Sommet des chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine à Addis-Abeba du 19 février 2024 a levé en déclarant officiellement l'année 2024 « Année de l'éducation ». Le Sommet a invité tous les gouvernements à redoubler d'efforts en vue d'assurer une éducation de qualité pour tous. Les pays africains se sont également engagés à garantir la formation de 79% des enseignants du pré-primaire et 85% du primaire (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2024), ce qui est fondamental et fait partie du quatrième Objectif de Développement Durable. Face à un tel engagement, Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO s'exprime avec force : « Cette décision de l'Union africaine envoie un signal très fort en faveur de l'investissement dans l'éducation en tant que moteur du développement durable du continent et pour la prise en compte des besoins des jeunes générations » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2024).

0.2. École pour tous, mais quelle infrastructure ?

Cependant, en dépit de tous les efforts déployés à différents niveaux pour garantir un monde meilleur à l'enfance, la condition socio-éducative de l'enfant en République Démocratique du Congo laisse à désirer. Dans le secteur de l'éducation, plus particulièrement, l'état des infrastructures scolaires et des espaces pédagogiques n'est guère favorable à l'encadrement des enseignants, à l'épanouissement des apprenants et à la réussite des apprentissages.

La Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (2015) relève, sur plan national, quelques indicateurs importants à cet effet : (i) moins de 40% d'écoles disposent des points d'eau alors que plus de 86% ont des latrines ; (ii) 20% d'écoles ont des classes qui sont toutes en dur alors que 71% d'entre elles n'en ont aucune ; (iii) 68% d'écoles ont des classes en bon état

contre 8% qui ont toutes leurs classes en mauvais état (RDC-MEPSINC, RDC-METP, RDC-MASAHSN, 2015)

0.3. Le propos, le but et plan de l'étude

En République démocratique du Congo, la réalité des classes pléthoriques est un phénomène qui saute aux yeux et qui est devenu normal, ordinaire, voire banal (Lokango, 2022), surtout dans le réseau public de l'enseignement. Ce phénomène résulte de l'insuffisance des espaces pédagogiques devant une population scolaire en croissance démographique toujours galopante. Dans la zone de Lubumbashi où nous avons eu l'occasion de le vérifier, la situation est encore plus alarmante au point de devenir drastiquement un défi dans tous les sens. En plus de l'expansion démographique toujours croissante (Nations Unies, 24), la gratuité de l'enseignement dans les écoles publiques a eu pour conséquence que le nombre d'élèves par classe a été multiplié par deux, par trois ou par quatre.

Cet article n'est pas une restitution d'une recherche de terrain sur la réalité de classe pléthorique. Il veut répondre à un besoin de littérature lié à un sujet de recherche sur lequel nous sommes investis. Le but de ce papier est de présenter le phénomène de classes pléthoriques comme un défi majeur auquel sont confrontés les principaux déterminants du système scolaire de l'enseignement primaire à Lubumbashi, notamment, la qualité de l'enseignement, la réussite scolaire/réussite éducative, le bien-être de l'apprenant et le développement intégral de ce dernier. Nous voulons également, dans l'idée d'éradiquer ce phénomène, proposer quelques réflexions ouvertes sur une vision réformée de l'école et de la classe et sur un éveil de conscience de l'enseignant dans la gestion de sa classe.

Face à cette réalité de terrain, notre réflexion gravitera autour de quatre points principaux. Le premier point élucidera la notion de classe pléthorique et celle de qualité de l'enseignement selon la littérature en éducation et la législation scolaire congolaise, dans le contexte précis de Lubumbashi ; au deuxième point, nous aborderons la question de la réussite scolaire et ses principaux pilastres. Pour creuser davantage le problème et ses incidences sur l'évolution de l'apprenant, l'apport de neurosciences cognitives, affectives et sociales et le bien-être de l'élève constitueront respectivement le troisième et le quatrième point avant de conclure avec quelques réflexions ouvertes sur le sujet.

1. Classes pléthoriques et qualité de l'enseignement

1.1. Notion de classe pléthorique

La notion de classe a plusieurs acceptions. Dans un groupe social, une classe signifie un ensemble des personnes ayant en commun une fonction, un genre de vie, une idéologie, etc. Le terme « classe » pourrait également être

associé à bien d'autres concepts tels que catégorie, division, espèce, sorte, grade, rang, valeur, qualité, distinction, selon les divers domaines et contextes d'usage. Dans le contexte scolaire, qui est notre champ de recherche, « une classe est une division des élèves selon les différents degrés d'études » (Le Petit Robert, 2018). Dans ce sens, elle est une salle, mieux un espace qui regroupe les élèves différents en vue d'une même formation.

Dans le cadre de cette réflexion, nous utilisons la notion de classe au sens d'un espace physique, d'un bâtiment ou d'un lieu précis, symboliquement significatif, mais aussi au sens d'un environnement « habité » qui entoure et influence la vie de ses usagers. Cette élucidation de la notion de classe permet de saisir dans et derrière les bâtiments scolaires et les espaces pédagogiques, les enjeux éducatifs et sociétaux sous-jacents (Bouquin, 2021). Elle clarifie en même temps la vision même de l'école. « Les écoles, écrit Rebecca Staples Nouveau (2013), ne sont pas seulement des espaces où se construit la connaissance. Les écoles elles-mêmes sont des constructions – de briques et de mortier mais aussi des interprétations sociales de ce que les enfants devraient apprendre, ainsi que du « quand ? » et du « comment ? » de cet apprentissage. Ainsi, l'un des défis à relever est de comprendre la relation entre ces deux constructions, concrète et abstraite » (Nouveau, 2013).

Que dire alors d'une classe pléthorique ? Une classe pléthorique est celle dont les effectifs d'élèves dépassent le nombre fixé par l'État ou l'organisme international en charge de l'éducation. Selon le Recueil des directives et instructions officielles de 2002, la législation scolaire congolaise, dans le but de promouvoir la qualité de l'enseignement-apprentissage, recommande que tout établissement scolaire soit construit en matériaux durables, que les salles de classe aient des dimensions qui conviennent, soit 7 à 8 m² pour une taille jouant entre les minimas de 26 et les maxima de 55 élèves par classe pour le degré primaire de l'enseignement. « La hauteur des salles, précisent les directives, doit être de 3 à 4 m et les classes doivent être bien équipées en bancs permettant aux élèves de bien s'asseoir et écrire comme le veulent les conditions requises pour un bon apprentissage. Dans cette logique, chaque enfant devrait avoir au moins 4m³ d'air à respirer » (DEPS, 2002).

Il découle de ces normes qu'au degré primaire, une classe est dite pléthorique lorsque son effectif dépasse le maxima de 55 élèves, mais surtout lorsqu'elle commence à gêner, à stériliser ou à paralyser la mise en œuvre des techniques de classe conçues pour des groupes moyens (Renard, 2003) et à constituer un vrai défi en rapport avec un complet épanouissement de l'apprenant, c'est-à-dire son bien-être (Mamadou, 2014), (Fofana, 2005), (Dimitri B. Y., 2012), (Akinsolu & Fadokun, 2007). On comprend aisément qu'une classe, tant comme bâtiment que comme

environnement de vie, ne devrait donc plus être pensée en dehors de ses principaux usagers qui sont les élèves (*in primis*) et les enseignants. Elle devrait favoriser le bien-être et la réussite des élèves (Meignan, 2015).

La réalité de classe pléthorique renvoie à une salle d'enseignement-apprentissage dans laquelle les élèves se trouvent agglutinés les uns contre les autres, assis à quatre ou cinq par banc et même par terre, certains prenant notes, non sans peine, sur leurs genoux. Une salle dont les effectifs varient entre 70 et 120 élèves.

Dans la notion de classe pléthorique, nous sous-entendons tout environnement pédagogique où l'espace occupé par le nombre de ses usagers est particulièrement serré et réduit, au point de rendre difficile la libre mobilité des apprenants, la visibilité des résumés sur le tableau, la manipulation des matériels didactiques et une gestion bien contrôlée de la classe par l'enseignant. C'est là le problème, quand on sait bien que la classe, comme espace pédagogique, constitue, selon Weinstein et David (1987), une zone d'activité dans laquelle « l'enfant réfléchit, agit, joue, communique et interagit » (Weinstein & David, 1987). C'est dans ce même ordre d'idées, que Dimitri reconnaît qu'un rapport épanoui de l'enfant à l'espace-classe, est intimement lié à son autonomie et à sa liberté corporelles, facilitant ainsi la communication et l'interaction (Dimitri G. , 2009). Un tel environnement, recommande l'UNICEF, est absolument appelé à être à nombre raisonnable et gérable, sûr et sain pour les élèves (UNICEF & UA, 2021).

La notion des classes pléthoriques a fait l'objet de plusieurs études africaines. Mais la quasi-totalité de ces études analyse la question du surpeuplement des classes en rapport avec le rendement cognitif des élèves. Rares sont les études qui ont approfondi ce phénomène en relation avec les récentes découvertes des neurosciences cognitives, affectives et sociales en éducation. Celles-ci questionnent et réactualisent la compréhension et la prise en considération des aspects biologiques, médicaux, psychologiques et cognitifs de l'enseignement et des apprentissages scolaires (Meunier, 2014) ; (Gueguen, 2017).

En République Démocratique du Congo, deux études ont été menées par Mukendi (2008) et Lokango (2022). L'originalité de chacune réside bien plus dans la méthode que dans le lien entre la thématique des classes pléthoriques et les apports des neurosciences cognitives, affectives et sociales.

Dans la littérature, bien d'autres expressions désignent la classe pléthorique ; entre autres, classe à large effectif, classe surchargée, grande classe, classe nombreuse, classe surpeuplée, classe débordante, etc. (Lokango, 2022) ; (Mamadou, 2014); (Ngo, 2012); (Mukendi, 2008); (Madana, 2006); (DEPS, 2015). Nous pourrions, dans le cadre de cette

rédaction, utiliser indifféremment ces expressions pour renvoyer à la même réalité.

1.2. Qualité de l'enseignement

Le premier principe du système éducatif que défient les classes pléthoriques à Lubumbashi est celui de qualité de l'enseignement. Celle-ci est évaluée, de manière générale, à travers deux indicateurs : les performances intellectuelles des élèves et les facteurs comprenant les ressources humaines et matérielles mises au service de l'école. La qualité de l'enseignement est, selon plusieurs penseurs, la promotion dans les établissements scolaires, de « la capacité de réussite, les compétences sociales et l'égalité des chances de tous les enfants et adolescents qu'ils soient peu performants ou très performants, autochtones ou immigrés, issus de classes sociales à haut niveau d'instruction ou de classes sociales défavorisées, filles ou garçons » Il ressort de cette définition, et cela est confirmé dans la littérature spécialisée, comme dans des débats publics, « que l'aune à laquelle on juge la qualité d'une école c'est avant tout le niveau de compétences des élèves » (Nicolet, et al., 2001).

Par ailleurs, depuis plusieurs décennies, parler de la qualité de l'enseignement, c'est parler des bonnes écoles. En effet, s'agissant de celles-ci, les performances des élèves dans les différentes disciplines revêtent une dimension importante. La question d'*effective schools* (écoles efficaces) implique donc celle des écoles qui obtiennent, en matière de performances pédagogiques, des résultats supérieurs à la moyenne (Nicolet, et al., 2001). Il se pose à ce niveau un problème fondamental, celui de la nature même de l'école en tant qu'« institution sociale » (Philibert & Wiel, 2001).

Il ressort de cette conception, et cela est confirmé dans la littérature spécialisée, comme dans des débats publics, « que l'aune à laquelle on juge la qualité d'une école, c'est avant tout le niveau de compétences des élèves » (Nicolet et al., 2001)

1.3. La législation scolaire congolaise

De la législation scolaire congolaise, il ressort une vision plus holistique de la mission de l'école. La Loi-cadre de 2014 sur l'éducation et la formation, à son article 70, reconnaît dans l'enseignement maternel une étape préparatoire pour le cycle primaire qui a pour finalité d'assurer l'épanouissement de la personnalité de l'enfant par une action éducative en harmonie avec le milieu familial et social. Quant à l'enseignement primaire, stipule la Loi, il assure une formation de base et générale, et il est obligatoire et gratuit. Il a pour mission notamment de préparer l'enfant à : s'intégrer utilement dans la société en lui apprenant à lire, à écrire, à calculer et à s'exprimer afin de poursuivre des études ultérieures (RDC, 2014).

La loi souligne également le caractère inclusif du système éducatif congolais aux articles 110 et 111. C'est l'État lui-même qui s'engage à créer des conditions favorables à l'épanouissement des enfants surdoués à travers l'élaboration d'un programme spécial d'études aux différents niveaux de l'enseignement national et l'aménagement des infrastructures, des établissements spéciaux et des classes spéciales qui prennent en compte la condition physique spécifique des élèves et/ou des étudiants vivant avec un handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers (RDC, 2014).

Le domaine de la didactique n'échappe pas à la législation scolaire congolaise. L'article 214 de la Loi-cadre recommande que l'activité pédagogique ou andragogique soit pratiquée dans les infrastructures bien appropriées et soit dotée d'un support et de ressources conséquentes au service de tous les apprenants.

En rallonge aux directives de la Loi-cadre, l'État congolais a voulu mettre sur pied un système éducatif inclusif et de qualité boostant efficacement « le développement national, la promotion de la paix et d'une citoyenneté démocratique active ». Cette vision se trouve expressément coulée dans la « Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation » de décembre 2015 qui définit les priorités d'actions pour le secteur de l'éducation pour une durée de dix ans (RDC-MEPSINC, RDC-METP, RDC-MESU, & RDC-MASAHSN, 2015). Dans ce document, élaboré avec l'appui de l'UNICEF, on peut identifier trois axes majeurs qui sous-tendent la politique éducative nationale :

- 1) La promotion d'un système éducatif plus équitable, au service de la croissance et de l'emploi, avec trois orientations principales : (i) mettre en place la gratuité effective de l'école primaire ; (ii) préparer l'extension du cycle d'éducation de base à 8 années ; (iii) adapter les formations pour favoriser l'insertion sociale des jeunes.
- 2) La création des conditions d'un système éducatif de qualité, avec deux orientations principales : • mettre en place des systèmes de suivi et d'assurance qualité ; • apporter un environnement éducatif propice à l'apprentissage.
- 3) L'instauration d'une gouvernance transparente et efficace, avec deux orientations principales : • renforcer la gouvernance du système par la mise en place de normes et de mécanismes transparents de gestion des ressources ; • rendre la gestion plus efficace et équitable à tous les niveaux, en s'appuyant sur des partenariats mieux organisés.

1.4. Une réalité concrète en rupture

Au regard de la teneur que renferment les dispositions et recommandations légales susmentionnées sur la qualité de l'enseignement et vu la situation

concrète dans les salles de classe de l'enseignement primaire à Lubumbashi, il y a lieu, en toute évidence, d'avouer qu'il existe, dans le système scolaire congolais, un paradoxe béant entre l'idéal et le réel, entre le normatif et la *praxis* dans les écoles et dans les classes. En effet, quatre enfants sur cinq courent le risque de se retrouver dans une classe à nombre d'élèves trop élevé dans les écoles primaires de Lubumbashi.

Les effets de la gratuité de l'enseignement pourraient, à juste titre, illustrer l'incongruence entre les textes légaux et la réalité sur le terrain. Alors qu'en 2014, les effectifs des élèves de 1^{ère} année primaire se situaient en moyenne autour d'une cinquantaine d'élèves par classe (le maximum recommandé selon les normes en vigueur), depuis l'année scolaire 2018-2019, l'État congolais a lancé la gratuité de l'enseignement de base dans les établissements scolaires publics, conformément à la Constitution (DRC, 2011) et à la Loi-Cadre que nous venons de citer. Certes, la réforme de la gratuité de l'enseignement de base a apporté un soulagement aux nombreux ménages économiquement en difficulté pour payer les études de leurs enfants à l'école primaire. L'école publique a pu accueillir, pour la première fois, un nombre important d'enfants non scolarisés en raison de la paupérisation de leurs parents (Mwenzi, 2020). Cependant, malheureusement, la politique du renforcement de la capacité d'accueil par la construction des nouveaux bâtiments scolaires et de la « mécanisation des enseignants » qui se contentaient de la prime venant des parents des élèves, n'ont ni précédé ni aussitôt suivi la réforme de la gratuité. Cette situation n'a fait que complexifier la réalité scolaire, réduisant le nombre d'enseignants (ceux qui étaient en liste d'attente pour être payés par l'État), d'une part, et générant le débordement des effectifs d'élèves dans les salles de classe, d'autre part.

Sur le plan pratique, un enseignement ciblé et planifié, des objectifs pédagogiques clairs et des attentes élevées quant aux capacités des apprenants, une bonne utilisation du temps d'apprentissage, en évitant tout élément de perturbation, et enfin, l'adéquation entre l'enseignement dispensé et les caractéristiques de chacun des élèves, sont des facteurs déterminants pour l'efficacité de l'enseignement dans des classes hétérogènes (Nicolet, et al., 2001). Le degré moyen de l'enseignement primaire, qui intéresse notre recherche, regroupe les enfants de 8 à 10 ans d'âge et rentre, selon la classification de Piaget commenté par Bourgeois, dans le stade des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (Bourgeois, 2018). Les acquis en écriture, lecture et mathématiques qui caractérisent ce stade, exigent un apprentissage dans un environnement calme et confortable pour l'apprenant.

Cependant, le surpeuplement des classes rend impossible l'opérativité de ces facteurs et compromet, par conséquent, la qualité de l'enseignement qui

devient une utopie dans toutes ses articulations. Il y a plus à relever. Dans le contexte des classes pléthoriques, la réussite scolaire est loin d'être promue.

2. La réussite scolaire et ses fondements

La réussite scolaire est l'un des indicateurs les plus fiables de la qualité et de l'efficacité d'un système éducatif. Bien que son approche notionnelle varie selon la vision et le modèle de chaque système éducatif, la réussite scolaire reste « associée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cursus scolaire, aux notes, aux résultats des examens, au passage en classe supérieure, à l'obtention des diplômes, mais aussi au développement des qualifications nécessaires à l'insertion dans la vie professionnelle et sociale ». Performances et notes d'excellence font l'identité de la réussite scolaire (Demba, 2016). Par ailleurs, cet indicateur repose sur plusieurs fondamentaux vérifiables en toute activité pédagogique. Il s'agit, entre autres, de l'attention, de l'engagement actif, du retour d'information ou du *feedback*, de la consolidation des acquis et des facilitateurs de l'apprentissage (Meunier, 2014).

2.1. L'attention et la concentration soutenue

L'attention est la clef de voûte des apprentissages. Elle est un ensemble des mécanismes par lesquels, au cours d'une activité pédagogique, l'apprenant sélectionne les informations, les amplifie et les approfondit, distinguant l'essentiel et le superflu. Dans le cerveau de l'apprenant, l'attention joue le rôle d'un filtre dans la réception des contenus, dans la construction des savoirs et dans leur mémorisation.

L'attention est également un enjeu essentiel pour un enseignement appelé à favoriser l'apprentissage. L'enseignant, en sa qualité de passeur de savoirs, devrait, dans sa didactique, soutenir l'attention des apprenants par des explications claires et un recours au matériel pédagogique approprié. Toutefois, il est assez raisonnable de reconnaître que l'âge des apprenants et le contexte des apprentissages sont ordinairement soumis à l'épreuve de *multitasking* qui déconcentre et rend improductive l'action d'apprendre. En effet, dans le processus d'apprentissage, comme le souligne, Jean Christophe Meunier, « les informations sont traitées par le cerveau de manière sérielle, une à la fois » et exigent de l'attention et de la concentration soutenue (Meunier, 2014).

Dans cette optique, même du côté de l'enseignant, l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif qui sont des outils de l'attention, devraient être activés de manière coordonnée. Alors que l'alerte qui peut se modifier de manière tonique ou de manière phasique, permet de tenir en éveil l'apprenant pour ajuster son seuil de vigilance et le rendre plus réceptif à la leçon, l'orientation

est l'outil qui dirige l'attention de l'élève vers l'essentiel qu'il devrait retenir. Le contrôle exécutif, quant à lui, est ce qui offre à l'enseignant la possibilité d'élaborer son avis sur l'élève. La littérature neuroscientifique reconnaît que « le contrôle est destiné en partie à saisir la photographie de ce que l'élève a acquis en matière de savoirs, savoir-faire et transferts » (Bertier, Borst, Desnos, & Guilleray, 2021).

2.2. L'engagement actif

Toute activité pédagogique implique, pour sa réussite, un engagement participatif de l'apprenant qui devrait s'approprier volontairement ses propres savoirs et savoir-faire, les construisant lors de la réalisation de tâches pédagogiques (Altet, 1997). L'acte d'engagement s'inscrit, plus spécialement dans une approche d'apprentissage par projet, qui est, selon Jean Proulx, « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et met en œuvre, seul ou avec ses pairs et sous la supervision d'un enseignant, et dans un temps donné, une activité observable qui devient, dans un contexte pédagogique, un produit fini évaluable » (Proulx, 2004). Dans cette perspective, l'apprenant se fait co-responsable du projet éducatif, s'impliquant lui-même dans la réalisation des objectifs fixés. C'est l'influence de la pédagogie nouvelle où l'enfant est au centre de ses propres apprentissages et il est doué naturellement.

Comme on peut le voir, l'enseignant ne peut efficacement enseigner que si l'enfant s'engage activement dans l'activité proposée. Il s'agit d'une démarche du ressort de l'enfant mais l'enseignant peut soutenir, motiver et encourager une démarche active chez l'apprenant en testant la fiabilité de ses acquis (Meunier, 2014).

2.3. Le retour d'information

L'engagement actif de l'élève dans les activités d'apprentissage se vérifie dans le retour qu'il réserve aux informations reçues. Ce facteur permet à l'enseignant de se rassurer de la réussite de la leçon par le renforcement des idées, la dissipation des doutes et la correction des erreurs dans la construction des savoirs. Le *feed-back* en classe est indispensable pour mesurer le taux de participation des élèves à une activité d'apprentissage et de se situer par rapport aux objectifs de chaque leçon.

Pédagogiquement parlant, un retour d'information sous-tend l'idée que l'erreur est normale et fertile. Toutefois, elle devrait être activement remarquée par l'apprenant – avec l'aide bienveillante de l'enseignant (Meunier, 2014). Qui plus est, le *feed-back* est le moment inspirateur de la conception des programmes individualisés d'apprentissage pour les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques. À travers cette opération et grâce à une attention soutenue et personnalisée, l'enseignant perçoit les lacunes et

les besoins d'apprendre de chaque élève et met sur pied des stratégies adaptées pour favoriser la réussite de tous (Wilson, et al., 2006).

2.4. La consolidation des acquis

L'attention exécutive, l'engagement actif et le retour de l'information entraînent la consolidation des acquis des apprentissages. Cette dernière est un processus qui permet à l'apprenant de passer du plus simple à comprendre au plus complexe à expliquer, grâce à une appropriation des modèles et des méthodes de travail qui s'améliorent à mesure que le traitement de l'information est plus simplifié et plus ordonné et les connaissances sont mieux intégrées. En d'autres termes, c'est par la consolidation des acquis que l'élève se forge sa culture d'apprentissage et se construit le fondement de ses connaissances. Cette quatrième étape résume les trois phases de l'apprentissage : l'encodage, le stockage et la récupération (Latimier, 2020).

2.5. Les facilitateurs de l'apprentissage

À en croire Jean Christophe Meunier (2014), la réussite des apprentissages scolaires ne résulte pas des seuls facteurs que les pages précédentes viennent d'élucider. Pour son efficacité, la réussite fait encore appel à bien d'autres éléments, les uns issus du contexte, les autres émanant de l'enseignant et de l'apprenant lui-même.

- Du contexte, il s'agit des conditions propices pour un apprentissage réussi tant du point de vue de l'environnement physique (neutre, calme, spacieux et sain), relationnel (accueillant, bienveillant, stimulant) que pédagogique (équipé et motivant). Il s'agit de l'espace-école et l'espace-classe comme nous l'avons ébauché au premier point.
- De la part de l'enseignant, on pourrait signaler sa sensibilité au principe d'inclusion et aux besoins éducatifs de chaque apprenant. La notion de la sensibilité de l'enseignant a été développée dans la littérature de la psychologie scolaire. Selon Thomas Elwyn, la sensibilité de l'enseignant est, d'une part, la capacité qui rend ce dernier conscient des sentiments, des souhaits et des valeurs de ses élèves et, d'autre part, l'engagement de faire participer activement ceux-ci aux dynamiques de l'éducation (Elwyn, 2002). Pianta, Hamre et Allen, quant à eux, voient dans la sensibilité, la conscience qu'a l'enseignant de créer, par ses interventions cohérentes et proactives, des environnements qui inspirent aux élèves le sentiment de sécurité et la liberté d'explorer et d'apprendre. Ces auteurs reconnaissent dans l'enseignant faisant preuve de sensibilité, celui qui réussit à percevoir de subtils signaux provenant de ses élèves et à y répondre en utilisant divers moyens (Pianta, Hamre, & Allen, 2012).

- Du côté de l'apprenant, en plus des facteurs évoqués précédemment, il a largement été démontré que l'activité physique, le sommeil, l'hygiène personnelle et environnementale et la nutrition sont cruciaux pour la santé physique et mentale, et leurs effets sur les fonctions cognitives sont bien connus (Meunier, 2014).

Conclusion : De tout ceci, nous retenons que la réussite scolaire repose ces facteurs... que ne rendent pas possibles les conditionnements observés dans les classes pléthoriques à cause de...

3. Réussite scolaire et divers paramètres

Tout ce qui vient d'être dit sur la réussite scolaire nous invite à penser que cette notion est généralement associée au résultat de l'évaluation d'un parcours scolaire achevé avec succès, en termes de notes, de maîtrise des contenus de leçons sanctionnée par une certification délivrée par la direction de l'école.

3.1. La réussite scolaire par l'élève

La réussite scolaire est liée à des objectifs propres à chaque élève. Dans ce sens, la réussite scolaire renvoie à la réussite des apprentissages (Coulet, 2024). Prise exclusivement dans ce sens, la réussite scolaire est bien limitative et interroge sur la nature même de l'école et de la classe dans lesquelles elle verrait seulement un contexte normatif et homogène qui vise les performances cognitives. Or, comme le note bien Sylvie-Marie Coulet (2024), « tous les apprenants ne fonctionnent pas nécessairement bien dans un contexte normatif, non pas par incapacité naturelle, mais tout simplement parce que les normes ne tiennent compte ni de leurs besoins ni de leur réalité. Ainsi donc, si leur performance scolaire ne se situe pas dans la norme, ils ne reçoivent pas la reconnaissance attendue, ce qui crée des frustrations et découragements jusqu'au point de modifier le rapport à l'apprentissage qui devient réducteur, car uniquement centré sur la réussite scolaire » (Coulet, 2024).

3.2. Réussite scolaire comme réussite éducative

Mais, il y a une évolution dans la pensée pédagogique. Actuellement, la pédagogie intègre la réussite scolaire dans un projet plus global qui est celui de la réussite éducative. Cette dernière transcende et englobe la réussite scolaire, tout en étant « dépendante et concomitante », pour reprendre l'expression d'Annie Feyfant (2014). Cette chercheuse assume les sensibilités de plusieurs psychopédagogues francophones (surtout québécois) sur le découpage socialisation /instruction/qualification, le caractère systémique de la réussite éducative ou les politiques éducatives visant à la réussite éducative et/ou la réussite scolaire. Dans cette optique, il conviendrait de préférer l'expression de réussite éducative à celle de réussite scolaire

(Feyfant, 2014). Dans le même ordre d'idées, il y a lieu de reconnaître que, depuis presque une décennie, la conception des choses a significativement évolué. Pour plusieurs systèmes éducatifs, la réussite de l'élève ne se limite pas à sa seule réussite des apprentissages, mais elle englobe également le bien-être de l'enfant dans la pluridimensionnalité de sa vie (Guimard, et al., 2014).

3.3. Réussite scolaire en milieu éducatif pléthorique

Dans le contexte des classes pléthoriques, et fondements de la réussite scolaire demeurent difficilement opératoires pour une implication plus active de l'élève. Un rapport de l'UNESCO a démontré que les élèves qui suivent les leçons dans les conditions inconfortables, assis serrés à leurs tables ou carrément par terre, sont 18% moins susceptibles de réussir les tests de base d'alphabet et de calcul que leurs pairs dans des salles de classe mieux équipées (Salzano & Labate, 2018).

Dans une classe à large effectif, on peut s'en douter, le rythme de l'enseignement est paramétré sur le niveau des élèves les plus doués (Ngo, 2012) ; (Mamadou, 2014), au grand dam du principe même d'inclusion, négligeant aisément les élèves plus faibles de la classe ou ceux qui ont des besoins spécifiques d'apprentissage. C'est la pratique enseignante elle-même qui devient sélective. Par voie de conséquence, c'est la qualité même de l'enseignement qui est torpillée et bâclée par l'enseignant souvent écartelé entre une gestion inclusive de la classe et le respect du programme scolaire et du temps imparti pour chaque leçon.

Les grandes classes sont, en toute logique, pédagogiquement improductives et socialement incontrôlables. Le bavardage, la distraction, l'agitation des élèves inhibent la discipline interne de la classe, nonobstant le devoir de l'enseignant de maintenir l'ordre pendant les leçons. Le moins qui reste à l'enseignant, pour affirmer son autorité en classe, c'est de se livrer aux punitions, parfois arbitraires et improportionnelles, telles que l'expulsion de la salle, le travail manuel, le retrait des points, le renvoi de la classe, etc. Comme on peut l'imaginer, dans ces conditions d'apprentissage, c'est le bien-être de l'enfant et son développement tant physique, cognitif qu'émotionnel qui sont mis en cause.

4. Bien-être et développement intégral de l'élève

4.1. Évolution du concept de bien-être

Promouvoir le bien-être des apprenants en les orientant vers des choix de vie sains est généralement souligné dans la littérature comme une des fonctions fondamentales de l'école. Être bien et apprendre bien rentrent pleinement dans les objectifs que devraient poursuivre l'espace scolaire et la classe, particulièrement (Bouquin, 2021).

C'est donc la mission indispensable de l'école de promouvoir à la fois le développement cognitif, social et émotionnel des enfants. Bon nombre des penseurs réaffirment cette mission de l'école en ces termes : « en plus de viser le développement d'une myriade de compétences chez les enfants, l'école se doit également de veiller à leur épanouissement pour qu'ils puissent réaliser leur potentiel, vivre pleinement leur vie et participer activement, ultérieurement, à la vie sociale et économique » (Guimard, et al., 2014). Mais, déjà en 2013, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) recommandait de placer le bien-être ainsi que son développement au centre des activités d'éducation et d'accueil (Organisation de Coopération et de Développement économiques, 2013).

Il va sans dire que le bien-être à l'école est généralement lié au climat scolaire. Pour plusieurs scientifiques commentés par Josianne Parent et Marina St-Louis, un climat scolaire positif promeut le développement des élèves et potentialise une vie productive, contributive et satisfaisante dans toute société qui se veut démocratique (Parent & St-Louis, 2020). Blaya, Fortin et autres penseurs, perçoivent dans un climat scolaire positif, une incidence décisive sur la motivation à apprendre et un dispositif efficace qui pourrait atténuer l'effet négatif du contexte socioéconomique (qui n'épargne pas la ville de Lubumbashi) sur la réussite scolaire et contribuer au développement et au bien-être des élèves (Blaya & Fortin, 2011); (Avi, Benbenishty, & Estrada, 2009) ; (Haahr, Thomas, Soren, & Martin, 2006).

Eu égard à une littérature de plus en plus nombreuse dans les divers champs de la recherche scientifique, il est assez aisé d'avouer que le concept de bien-être a évolué de manière significative au fil du temps, opérant une transition d'une vision hédonique à une compréhension eudémonique. La vision hédonique du bien-être est centrée sur les plaisirs et les vertus individuelles (Diener E. F., 1994), tandis que la compréhension eudémonique, plus complexe et plus intégrative, prend en compte les dimensions psychologiques, sociales et économiques qui favorisent le développement et la réalisation du potentiel individuel et de la nature humaine authentique (Deci & Ryan, 1987). Les travaux d'Aristote à Seligman illustrent cette progression vers une approche plus holistique et multidimensionnelle du bien-être humain (Martin-Krumm & Tarquinio, 2011).

Dans le cadre de cette étude, c'est la seconde acception du bien-être qui nous intéresse. En milieu scolaire, cette notion se mesure à travers l'équité, le sentiment de sécurité, les relations positives élèves-enseignants et élèves entre eux, la bienveillance de la communauté éducative dans son ensemble, la cohérence des propositions de l'équipe pédagogique. Elle inclut également la satisfaction à l'égard de la classe, les évaluations encourageantes, la responsabilisation tâches, le sentiment de reconnaissance et de respect, d'appartenance à « l'école-communauté », d'estime de soi, la motivation,

ainsi que le sentiment de développer pleinement son potentiel et une architecture scolaire adaptée (Sauneron, 2013); (Ministère français de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2017).

On le voit bien, l'école et la classe cessent donc d'être considérées comme des purs et simples laboratoires qui distillent et distribuent les savoirs. De même, l'éducation et la formation cessent d'être perçues comme des modalités qui visent seulement le développement des performances cognitives. Ces lieux et ces modalités devraient constituer un environnement rassurant qui œuvre à l'épanouissement et à la croissance intégrale des apprenants (Guimard, et al., 2014).

Bien souvent, le concept de bien-être est associé à celui de « qualité de vie », de « bonheur », de « satisfaction de vie » ou de « santé », alors que ces autres concepts sont distincts et revêtent leurs propres nuances dans la littérature. Ceci insinue la complexité sémantique que renferme ce concept. Il est considéré tantôt comme aptitude à faire preuve de résilience, à gérer ses émotions et à ressentir des émotions sources de sentiments positifs. Il renvoie pour ainsi dire à son aspect émotionnel ; tantôt comme aptitude à améliorer le fonctionnement de son corps grâce à une alimentation saine et à une activité physique régulière, c'est le bien-être physique. Dans une dimension plus sociale, le bien-être rappelle la capacité de savoir communiquer, de nouer des relations satisfaisantes avec les autres et de créer son propre réseau de soutien affectif. Il est par ailleurs identifié, dans le cadre professionnel, non seulement à une aptitude à défendre ses intérêts, ses convictions et ses valeurs afin de donner un sens à sa vie, à être heureux et à s'enrichir dans son travail ; mais aussi à participer activement à une communauté ou à une culture (Parent & St-Louis, 2020).

De l'évolution du concept de bien-être à sa complexité et à la diversité dans son approche, une définition a largement fait l'accord des penseurs. Le bien-être, est « un phénomène subjectif qui renvoie d'une part à des composantes cognitives ressortant de la satisfaction de la vie et des composantes émotionnelles qui renvoient à l'équilibre entre affects positifs et affects négatifs » (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

Pour l'OMS, le bien-être surplombe tous les autres concepts (santé, qualité de vie, bonheur...) et pourrait être appréhendé comme « un état de bonne santé globale, notamment matérielle et spirituelle, qu'entretiennent les individus dans leur rapport à eux-mêmes et aux autres individus au sein de la société » (Organisation Mondiale de la Santé, 2022).

Dans le contexte de cette réflexion, par bien-être, il convient donc d'entendre un état d'épanouissement physique, mental, environnemental et psycho-social qu'une classe crée afin de favoriser la réussite des apprentissages et le développement intégral de « tout élève et tout l'élève ». En d'autres mots,

il s'agit d'un état d'esprit qui, dans la salle de classe, inspire aux élèves un sentiment d'accueil, de sécurité, de confiance, de soutien, d'estime et la conscience de développer leur potentiel, de réaliser leurs aspirations et construire leurs savoirs dans un environnement agréable, sain et confortable.

Compte tenu de la nature de l'espace-classe et de ses finalités, la notion du bien-être que nous venons d'élucider s'inscrit aussi bien dans le modèle individuel qui regroupe l'estime de soi, le niveau de connaissances, la dynamique tant motivationnelle que relationnelle qui se fonde sur la promotion des vertus sociales et morales (Prairat, 2013), qu'organisationnelle qui en appelle à l'éducation inclusive, et l'initiation à la nouvelle citoyenneté qui sont parmi les devoirs de toute institution (Commission Européenne, 2023). En effet, l'acte d'apprendre, pour sa réussite, mobilise toutes les facultés tant biologiques que mentales et psychosociales de l'élève.

4.2. Développement intégral de l'élève

Au regard de la littérature neuroscientifique, il est de plus en plus légitime de reconnaître que le processus d'apprentissage relève des mécanismes biologiques d'une impressionnante complexité. Jean-Luc Berthier et ses collègues l'affirment clairement : « comportements de l'apprenant et biologie vont de pair » (Berthier, Borst, Desnos, & Guilleray, 2021). De nos cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût), trois sont principalement sollicités comme « canaux d'apprentissage » (Sémon, 2019), notamment, (i) le canal visuel qui se vérifie significativement dans le soin que les apprenants apportent aux résumés des leçons qu'ils transcrivent dans leurs cahiers et l'usage des couleurs. Sémon souligne que grâce à une lecture claire et répétée des leçons, le visuel favorise chez l'apprenant une expression orale fluide et riche, mais aussi soutenue par des gestes amples ; (ii) le canal auditif, est bien reconnu chez les enfants qui parlent lentement, choisissent leurs mots et retiennent avec facilité ce qu'ils entendent. Par conséquent, cette catégorie d'apprenants est aux désagréments au moindre bruit durant une activité pédagogique. (iii) Le canal kinesthésique est lié au sensationnel, à l'émotionnel au ressenti et au palpable pour apprendre. La mobilité, le toucher, la variété des positions caractérisent les apprenants dominés par ce canal.

Dans une classe pléthorique et dans une zone où une « architecture intentionnelle » des bâtiments (Bouquin, 2021) n'est souvent pas au rendez-vous, ces canaux prédominants d'apprentissage ne pourraient être ni exploités ni développés. La faible luminosité, le bruit, l'exiguïté de l'espace pédagogique et des places destinées aux élèves, l'inconfortable position et l'immobilité de l'apprenant caractérisent les classes aux effectifs trop élevés et par voie de conséquence, nuisent gravement au développement de tous

ces mécanismes utiles au bien-être de l'élève et à la réussite de ses apprentissages.

La santé et l'hygiène rentrent également dans les indicateurs du bien-être en milieu scolaire, dans son aspect biologique. Lubumbashi étant une région qui partage le climat tropical chaud comme l'ensemble du pays, les salles de classe surpeuplées et peu aérées constituent un espace à risque supplémentaire de propagation des maladies infectieuses, diarrhéiques et respiratoires (*Organisation Mondiale de la Santé, 2024*). La pandémie covid19 a instruit l'humanité entière sur cette question.

Le facteur temps dirait tout sur l'exigence de promouvoir le bien-être en classe. En effet, selon la législation scolaire congolaise, l'année scolaire de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel compte au minimum 180 jours de classe et au maximum 222 jours totalisant le minimum de 900 heures de présence effective à l'école, périodes de révision et d'examens comprises (RDC, 2014). Des salles de classe spacieuses, lumineuses et attrayantes avec un effectif d'élèves socialement et pédagogiquement gérable, l'enthousiasme, l'implication et la bonne humeur, la voix modulée et le regard bienveillant de l'enseignant (Laval & Vergne, 2021) sont des ingrédients nécessaires pour rendre le parcours scolaire annuel moins pesant, et favoriser un climat plus convivial et plus familial de la classe. A l'inverse, ce temps devient un long « chemin de croix » pour l'élève et pour l'enseignant lorsque les conditions de vie dans la classe sont médiocres et stressantes.

Biologiquement parlant, la réalité des grandes classes affecte même le fonctionnement de l'organisme de l'enfant en situation d'apprentissage. Les études en neurophysiologie démontrent que lorsqu'un élève travaille dans un climat défavorable, comme celui des classes pléthoriques, son organisme sécrète des hormones telles que le cortisol, l'adrénaline, la noradrénaline etc. Ces hormones sont responsables des comportements émotionnels, notamment la colère, l'anxiété, le stress et le découragement (Gueguen, 2017). En milieu scolaire, ces comportements sont hostiles à la concentration pour un apprentissage réussi. C'est malheureusement le cas dans les classes surchargées. En revanche, une activité menée dans un climat plus positif, porte l'organisme de l'élève à sécréter de la dopamine, l'endorphine, l'ocytocine, la sérotonine qui sont les « hormones du bonheur » (Breuning, 2014). Ces hormones sont responsables du plaisir et de la sérénité et peuvent servir au bien-être de l'élève et à une meilleure construction des apprentissages.

4.3. Apport des neurosciences

La littérature scientifique fait une distinction entre les neurosciences cognitives, qui étudient les mécanismes cérébraux de tout ce qui est

intellectuel : apprentissage, mémoire, pensée et les neurosciences affectives et sociales, nées vers la fin du XX^e siècle, et qui s'occupent, quant à elles, des mécanismes du cerveau dévolus aux émotions, aux sentiments et aux relations sociales (Gueguen, 2017). Une des découvertes les plus étonnantes des neurosciences tant cognitives et qu'affectives et sociales, est la capacité d'adaptation du cerveau aux événements de la vie (Vidal, 2012). Dans le cerveau humain, rien n'est définitivement joué. Les expériences vécues dans des contextes variés, permettent au cerveau de se restructurer. Le concept qui résume le mieux cette capacité qu'a le cerveau humain à modifier continuellement ses connexions (création, réorganisation, déconnexion) en fonction de l'environnement, des expériences vécues et des apprentissages, est celui de « plasticité cérébrale » ou « neuroplasticité » (Dehaene, 2019) (Gueguen, 2017) ; (Bertier, Borst, Desnos, & Guilleray, 2021) ; (Masson, 2020).

À notre avis, l'apport des neurosciences en éducation pourrait mieux s'articuler en trois thèses fondamentales telles que soutenues par Steve Masson (2020).

4.3.1. Apprendre change et influence le cerveau

Les attitudes de chaque élève au cours d'une activité pédagogique : ses mouvements, son regard, sa concentration, ses grimaces, etc., sont des signaux importants dans le processus d'apprentissage. Ce sont des indices de l'activation des neurones de l'apprenant. Ces signaux portent à modifier le cerveau de celui-ci. Selon Masson, au cours des apprentissages et des expériences didactiques, c'est la structure même du cerveau qui se modifie, qui s'adapte, avec la formation de nouvelles connexions entre les neurones.

L'apprentissage engage l'élève dans un processus de pensée. Tout exercice proposé par l'enseignant place l'apprenant dans une situation de réflexion et de recherche de solutions. Ces opérations mentales enclenchent des connexions et reconnections des neurones pour mieux traiter les informations reçues, s'approprier les apprentissages et consolider les acquis. Le processus d'apprentissage, comme le démontre la taxonomie de Bloom, part, didactiquement, du plus simple au plus complexe, ce qui sollicite la modification et l'adaptation du cerveau à chaque étape de l'apprentissage (Munn, 2023).

Dans sa théorie sur « la zone de l'apprentissage proximale », Vygotski (1985) mettait déjà en évidence cette vérité. Selon lui, l'apprentissage éveille et anime chez l'enfant des processus cognitifs de développement interne qui se vérifient aussi bien dans la communication avec les adultes que dans la collaboration avec les pairs et qui deviennent plus tard une véritable source de maturité personnelle et d'appropriation du savoir (Vygotski, 1985). Ce pédagogue russe postule qu'il existe un lien entre développement (de

l'enfant) et apprentissage. Pour lui, l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de ses apprentissages. Cependant, le climat scolaire, le nombre d'élèves et l'atmosphère générale de la classe, restent des préalables incontournables pour la réussite des apprentissages et le développement cognitif de l'enfant.

4.3.2. Le cerveau influence l'apprentissage

On dirait d'emblée que l'apprentissage et le cerveau tournent en cercle. Un cercle vertueux, alors ! Le déploiement correct ou incorrect du cerveau joue sur la manière d'apprendre. Comprendre mieux le mécanisme cognitif, prendre en compte les contraintes cérébrales, créer un climat favorable, tenir compte de la diversité et savoir gérer les inclinations naturelles de chaque apprenant sont des astuces qui aident à maintenir actif le cerveau de l'élève afin qu'il influence l'apprentissage. En effet, pour Philippe Meirieu, apprendre n'est rien d'autre qu'« avoir un projet, mettre en œuvre une/des opération(s) mentale(s), négocier cette opération mentale avec la stratégie la plus efficace », celle de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation d'un savoir dont l'objectif est celui de développer des compétences » (Meirieu, 2017).

4.5. La façon d'enseigner influence le cerveau

Dans cette troisième et dernière thèse, Masson met en exergue le rôle incontestable de l'enseignant qui, par ses choix pédagogiques et ses stratégies didactiques, favorise la réussite des apprentissages et impacte le rendement scolaire des élèves. Il est vrai qu'au degré primaire de l'enseignement, c'est l'enseignant qui planifie, structure et transmet les savoirs. C'est le maître qui organise la situation d'apprentissage et définit ses modalités dans une forme de communication souvent impersonnelle et absolument verticale.

Cette vision traditionnelle de la pédagogie et de la didactique est encore, malheureusement, de mise dans les écoles primaires de Lubumbashi où l'enseignant est le principal, sinon l'unique canal de transmission des connaissances avec un pouvoir discrétionnaire de décider, seul, du passage ou non de l'élève dans la classe supérieure.

Cependant, le rôle de l'enseignant ici souligné, renvoie à un ensemble d'attitudes bienveillantes qui rentrent en jeu et remettent l'élève dans le confort et la confiance afin de promouvoir en lui son bien-être et la réussite des apprentissages. Il s'agit, pour l'enseignant, comme le recommandent les neurosciences affectives et sociales, d'instaurer, avec ses apprenants, une relation pédagogique empathique, soutenante et chaleureuse capable d'impacter favorablement le développement et l'équilibre leur (Gueguen, 2017).

Des études menées par différents chercheurs (Delbart, Bocquillon, & Derobertmasure, 2023) ; (Rousseau & Potvin, 1993), il ressort que l'enseignant, à travers ses pratiques et par le biais de ses attitudes, parvient effectivement à imprégner des nouvelles sensibilités à l'esprit de ses élèves, générant et produisant en même temps un impact sur leur rendement scolaire.

C'est ici l'occasion de le souligner : la qualité de l'éducation scolaire dépend en particulier de la qualité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques en classe. Tout enseignant devrait cultiver la conscience que l'enfance et l'adolescence sont des périodes déterminantes pour le développement d'attitudes durables qui auront une incidence sur le bien-être personnel et les choix de vie des élèves. Les pratiques enseignantes devraient prendre en compte la pluridimensionnalité de l'être de l'apprenant. C'est non sans raison que le quatrième Objectif de Développement Durable (ODD) appelle spécifiquement à accroître de manière significative l'offre d'enseignants qualifiés ainsi qu'au soutien de la communauté internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement (UNESCO, 2016).

Dans la Loi-cadre (2014) que nous avons précédemment citée, le gouvernement congolais a adopté « l'approche par situation » dans l'enseignement scolaire et s'est investi dans la formation et l'accompagnement du personnel éducatif. Il s'agit d'une approche de la pédagogie des apprentissages qui consiste à mettre les élèves dans les situations réelles pour leur permettre de résoudre les problèmes pratiques.

Cependant, dans le contexte de Lubumbashi, il nous semble que c'est le cas dans l'ensemble du système éducatif national, cette approche butte contre certaines difficultés de type pratique, quant à son application en classe, notamment la construction des situations didactiques, la fixation du *timing* d'une séquence d'enseignement par les enseignants, la synthèse des savoirs essentiels et le développement des compétences par les apprenants. En plus de ces obstacles, le nombre excessif d'élèves dans la classe rend problématique l'effectivité de l'approche situationnelle, qui est pourtant bien appropriée au contexte (Metre Bacibone & Indenge Y'essambaka, 2023).

Dans une classe pléthorique comme dans une classe à effectif normal, cohabitent des réalités assez complexes chez les élèves, entre autres, la forte hétérogénéité, la différence des niveaux de connaissances, de maîtrise de la langue, de profils et de rythmes d'apprentissage, de savoir-faire, d'âge, d'affectivité et d'origine sociale. Ces réalités, reconnaît Philippe Meirieu (2017), conduisent à la nécessité de pratiques d'apprentissage différenciées. Cette exigence a péniblement de la place dans une classe pléthorique.

5. Conclusion

Cet article, rappelons-le, se veut être une réflexion théorique en lien avec une recherche générale portant sur la corrélation entre le bien-être des élèves et la réussite de leurs apprentissages dans les écoles primaires de Lubumbashi. Nous avons voulu faire écho d'un constat crucial qui a frappé notre attention lors de l'enquête dans les écoles et dans les classes, celui des effectifs trop élevés des apprenants. Pour une articulation plus systématique et plus efficace de la réalité en examen, nous avons tenté de cerner la notion de classes pléthoriques et d'élucider, tour à tour, les déterminants de « l'assurance qualité » du système éducatif lushois, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire. Ces déterminants sont plus nombreux que ceux que nous avons évoqués dans ce texte. Pour des raisons de synthèse et pour des exigences inhérentes à la nature de cette rédaction, nous nous sommes limité à analyser quelques-uns seulement, après une ébauche relevant la sensibilité des organismes tant internationaux que nationaux, ainsi que de la littérature scientifique en éducation, sur une éducation plus inclusive. Nous avons donc retenu la qualité de l'enseignement-apprentissage, la réussite éducative/réussite éducative, l'apport des neurosciences, le bien-être et le développement intégral de tout élève et tout l'élève comme déterminants majeurs que défie la réalité de classes pléthoriques à Lubumbashi. Une approche notionnelle de cette réalité a inauguré le corps du texte.

Il serait non-sens de conclure cette réflexion sans reconnaître qu'éradiquer ce récurrent phénomène nécessite le déploiement des efforts concertés entre gouvernement, et l'ensemble des politiques éducatives aussi bien au niveau national que provincial, les enseignants, les parents et les partenaires internationaux. Ces efforts consisteraient à investir dans l'infrastructure scolaire pour créer plus d'espaces, améliorer les conditions d'apprentissage et le bien-être des enfants, assurer un approvisionnement adéquat en pédagogique et didactique pour soutenir l'enseignement, recruter des nouveaux enseignants proportionnellement à la taille des classes et les former aux nouvelles méthodes pédagogiques dans la gestion de grandes classes. En outre, quelques réflexions valent la peine d'être émises :

5.1. La nature sociale de l'école et de la classe

Dans le contexte des classes surpeuplées, il s'avère impérieux de repenser la nature même de l'école. Elle est une institution sociale où se promeut une éducation aussi bien à la construction du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, qu'aux valeurs civiques et démocratiques (Philibert & Wiel, 2001). L'école, comme nous l'avons déjà souligné, devrait cesser d'être considérée comme exclusif laboratoire qui distille et distribue, à tout prix, et dans n'importe quelles conditions, les connaissances. Elle est et devra être un environnement où dans l'enfant et l'adolescent est formé, à la fois,

l'intellectuel et le citoyen actif. La classe, elle aussi, convient d'être aménagée comme un lieu du « vivre-ensemble » et de « l'apprendre-ensemble » où la construction du savoir se mesure à l'interaction des relations chaleureuses et humaines entre enseignant-apprenant et apprenants entre eux, dans une communication ouverte et authentique (Marsollier, 2016). Un tel climat suppose une connaissance mutuelle des usagers de la classe, et la connaissance mutuelle repose sur une familiarité quotidienne ordinaire qui, à son tour, est conditionnée la taille de la classe. Trop nombreuse est la classe, moins de liens sociaux se tissent entre les membres pour une socialisation constructive.

Cette vision de l'école et de la classe prend en compte l'unicité de la vie de l'enfant-élève entre le toit familial et la salle de classe. Ces derniers sont deux espaces qui s'alternent et se perfectionnent dans un seul et même monde de l'enfant-élève. En d'autres mots, la vie de l'enfant-élève est la même à l'école comme à la maison, et elle exige la même attention et le même sérieux pour son complet épanouissement, peu importe le changement des contextes.

5.2. Le métier d'enseignant

La ville de Lubumbashi dont quinze écoles primaires constituent notre population d'enquête, est la zone sud de la République Démocratique du Congo qui compte parmi les pays les plus pauvres du monde, avec le PIB de 1.552\$ par habitant. D'après les données de 2023 (Malu-Malu, 2024) qui estiment l'IDH à 0,481 et l'IPM à 0,331, près de 65% de la population survit avec moins de 2,15 dollars par jour. Une telle pauvreté n'épargne nullement pas le secteur éducatif. Les écoles manquent souvent de ressources essentielles telles que des manuels scolaires, du matériel pédagogique, et même des infrastructures de base et le salaire suffisant pour les enseignants. Ce manque de ressources pourrait rendre difficile et improductif le travail de l'enseignant au point même de compromettre sa conscience professionnelle.

Dans la réalité des classes pléthoriques, comme nous l'avons décrite dans les pages précédentes, il y a lieu de s'interroger sur l'état d'âme de l'enseignant et le sens même de son métier dans la gestion de sa classe. Une résignation ou un devoir formel pour gagner son pain ? Des données collectées lors de notre enquête auprès de 30 enseignants de 3^e et 4^e années primaires sur leur métier, ressortent, entre autres, le manque de satisfaction, l'inéquation entre la quantité de travail demandée et le volume de prime y afférent. Les enseignants insinuent l'idée d'être confrontés à un problème existentiel. Leur métier est souvent sollicité, comme le dit bien Sandrine Garcia (2023) par « des contraintes de plus en plus importantes..., des missions supplémentaires sans moyens supplémentaires afférents, des attentes trop fortes de l'institution sans gratifications en retour – puisque les attentes sont démesurées par rapport aux moyens octroyés en temps, en

aides, en supports »¹. Si telle est la réalité des enseignants il y a de s'interroger sur les effets de l'enseignement et la gestion générale de la classe sur le développement cognitif, affectif et social de l'apprenant dans le court, moyen et long terme.

5.3. Les neurosciences dans la formation des enseignants

À examiner de près les *curricula* actuels du cycle secondaire de psychopédagogie, des instituts supérieurs de pédagogie et de la faculté des sciences de l'éducation dans des universités, où sont formés ceux qui exercent le métier d'enseignant à l'école primaire, il y a peu d'ouverture aux notions de neurosciences cognitives, affectives et sociales. Cette nouvelle discipline scientifique qui permet de comprendre les mécanismes qui s'activent dans le cerveau pendant les activités d'apprentissage. L'ouverture aux neurosciences serait également absente du curriculum de la formation permanente des enseignants. Le triste constat est que dans les classes déjà pléthoriques, les enseignants travaillent sur les capacités cognitives de leurs élèves, mais ils ignorent le fonctionnement cohérent de celles-ci.

Il est hors de question de vouloir de faire des enseignants, des spécialistes des neurosciences, mais être informés sur le fonctionnement du cerveau dans la réception, le traitement et l'utilisation de l'information, ainsi que les processus cognitifs et métacognitifs qui s'enclenchent aideraient énormément à la réussite tant de l'enseignement que de l'apprentissage (Vianin, 2010).

Toutes ces réflexions, qui trouveront leur plein développement dans le corps de notre thèse, veulent porter l'enseignant à une vision réformatrice de l'école et de la classe ; une vision plus consciente et plus responsable de la nature de la classe qu'il gère, de l'importance de son métier et de outils nécessaires pour son efficient et efficace exercice. L'appropriation de ces réflexions par l'enseignant, pourrait enclencher, dans les écoles primaires de Lubumbashi, une attitude de réforme en rapport avec la taille de classes.

6. Bibliographie

- Akinsolu, A. O., & Fadokun, J. B. (2007). *Teachers perception on teaching large classes in Nigerian secondary schools : implications for qualitative educational planning*. Paris: L'Harmatan.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Université de France.
- Avi, A. R., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). « School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools ». *American Educational Research Journal*, 423-461.

¹ Ce sont des propos de Sandrine Garcia lors d'une interview sur son livre *Enseignants, de la vocation au désenchantement*, publié aux éditions La Dispute en 2023. Ces propos ont été recueillis par Lilia Ben Hamouda.

- Bertier, J.-L., Borst, G., Desnos, M., & Guilleray, F. (2021). *Les neurosciences cognitives dans la classe. Guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris: Sciences humaines.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1-26.
- Bouquin, M. (2021, 10 8). *L'architecture scolaire : créer des intentions pour aménager le bien-être des enfants dans les apprentissages. Bien-être et espace dans la classe de maternelle*. Récupéré sur Education.2021dumas-03370602: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03370602>
- Bourgeois, E. (2018, 12 01). Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale de Sèvres*, pp. 99-108.
- Breuning, L. G. (2014). *Vos Hormones du Bonheur en Lumière: Dopamine, Endorphine, Ocytocine, Serotonine*. California: Inner Mammal Institute.
- Commission Européenne. (2023). *Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des régions sur l'approche globale en matière de santé mentale*. Bruxelles: Union Européenne.
- Coulet, S.-M. (2024, 06 24). *Réussite scolaire et réussite éducative*. Récupéré sur Rrgards sur l'évaluation: <https://webzine.idello.org/reussite-scolaire-et-reussite-educative/>
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the controle of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1024-1037.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello. La sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cotina.
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023, 10 09). *Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe*. Récupéré sur Institut d'Administration Scolaire: <https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP02-2023.pdf>
- Demba, J. J. (2016, 09 09). *La notion de réussite scolaire*. Récupéré sur Université de Laval: http://www.periscoper.quebec/medias/la_notion_de_scolaire.pdf
- DEPS. (2002). *Recueil des directives et instructions officielles*. Kinshasa: Sciencia-CEREDIP.
- DEPS. (2015). *Recueil de directives et instructions officielles des écoles*. Kinshasa: Sciencia- EDIDEPS.
- Diener, E. F. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 103-157.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-beign: Tree decades ofProgress. *Psychological Bulletin*, 276-302.
- Dimitri, B. Y. (2012). *aille des classes et qualité des procédures pédagogiques dans l'enseignement primaire centrafricain: Théories et pratiques*. Paris: Publibook.

- Dimitri, G. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *Synergies Sud-Est européen*, 85-101.
- DRC. (2011). *Constitution de la République Démocratique du Congo. Modifiée par la Loi n°11/002 du janvier 2011 portant révision de certains articles de la Constitution de la République Démocratique du Congo du 18 février 2006*. Kinshasa: Congo DR. Government.
- Elwyn, T. (2002). Toward aculture-sensitive teacher education: the role of pedagogical models. *Teacher Education-Dimmas and Prospects*, 167-182.
- Feyfant, A. (2014, 02 24). *Réussite éducative, réussite scolaire? Observatoire de la réussite éducative. Veille et analyse*. Récupéré sur IFE Institut Français de l'Education : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Fofana, A. (2005). *La pédagogie des grands groupes à l'école primaire en côte d'Ivoire*. Paris: L'Harmattan.
- G, M. T. (2014). *Effectifs des classes et qualité de l'enseignement au Mali : opinion des enseignants*. Bamako: Malijet.
- Gueguen, C. (2017). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris: Les arènes.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formation*, 163-184.
- Haahr, J. H., Thomas, K. N., Soren, T. J., & Martin, E. H. (2006, 08 02). *Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Récupéré sur Danish Technological Institute: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35920726.pdf>.
- Laval, C., & Vergne, F. (2021, 09 21). *Christian Laval, Francis Vergne, Éducation démocratique, La révolution scolaire à venir*. Récupéré sur Le café pédagogique: <https://cafepedagogique.net>
- Le Petit Robert. (2018). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Nouvelle édition millésime.
- Lokango, G. M. (2022). *Classes à larges effectifs: pratiques enseignantes et rendement des élèves de l'enseignement primaire en république démocratique du Congo*. Mons: Université de Mons.
- Madama, N. Y. (2008). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle: Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- Madana, N. Y. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle: Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- Mamadou, T. G. (2014). *Effectifs des classes et qualité de l'enseignement au Mali : opinion des enseignants*. Bamako: Malijet.

- Marie, B. (2021, Octobre 8). *Education.2021dumas-03370602*. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03370602Submitted>.
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle, une boussole pour l'enseignant*. Paris: Canopé.
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles: Goupe De Boeck.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Paris: Odile Jacob.
- Meignan, C. (2015, 11 5). *L'aménagement de l'espace en pédagogie Freinet*. Récupéré sur Education.2024,HAL Id:dumas-01221849: <https://dumas.ccsd-cnrs.fr/dumas-01221849>
- Meirieu, P. (2017). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Metre Bacibone, D., & Indenge Y'essambaka, J. (2023). *Défis des approches par situations (APS) et par compétences (APC) dans le processus enseignement-apprentissage. Cas de la logique math au CTEB*. Goma: Annales de l'UNIGOMA.
- Meunier, J. C. (2014, 12 12). *L'apport des neurosciences dans l'enseignement*. Récupéré sur Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL Bruxelles: <https://www.fapeo.be/wp-content/uploads>
- Ministère français de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017, 01 05). *Climat scolaire et bien être à l'école*. Récupéré sur Education nationale française: <http://www.esen.education.fr>
- Mouchenik, Y. (2009). La vulnérabilité de l'enfant, une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie. *Cliopsy*, 27-36.
- Mukendi, R. K. (2008). *Rendement des élèves en République Démocratique du Congo*. Kinshasa: Centre de recherche pédagogique.
- Munn, Y. (2023, 09 14). *La taxonomie de Bloom revisitée pour un apprentissage significatif à l'ère de l'IA*. Récupéré sur Le Carrefour UQAM: <https://www.enseigner.uqam.ca>
- Mwenzi, J. E. (2020). Le système éducatif de la République Démocratique du Congo et ses principaux défis. *Revue internationale d'éducation de Sévres*, 23-29.
- Nations Unies. (24, mai 16). *La population mondiale atteindra 8 milliards d'habitants en novembre (ONU)*. Récupéré sur Nations Unies: <https://www.un.org/fr/hthttp://www.un.org/fr/desa-fr/la-population-mondiale-atteindra-8-milliards-dhabitants-en-novembre-onu>
- Ngo, G. K. (2012, 12 19). *Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun*. Récupéré sur Mémoire Online: <https://www.memoireonline.com/10/12/6409/Impact-des-effectifs-plethoriques-sur-l-encadrement-pedagogique-des-eleves-au-Cameroun.html#:~:text=Au%20Cameroun%2C%20la%20question%20des,ont%20autour%20de%2075%20%C3%A9%20%C3%A8ves>.

- Nicolet, M., Ruesch, P., Rosenberg, S., Truniger, M., Bollhalder, S., Gomolla, M., & Gigerl, M. (2001). *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation. Assurer la qualité dans les classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux.
- Nouveau, R. S. (2013). *Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. Le cas de Reggio Emilia en Italie*. Paris: Revue internationale d'éducation de Sèvres.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. Genève: OMS.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques. (2013). *L'éducation aujourd'hui : la perspective de l'OCDE*. Ville: OCDE.
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. New York: UNICEF.
- Organisation des Nations Unies. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York: ONU.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2023). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023*. Paris: UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2024). *Culture et éducation*. Ville: UNESCO.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1981). *Stratégie mondiale de la santé pour tous d'ici l'an 2000*. Genève: OMS.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1997). *La Déclaration de Jakarta sur la promotion de la santé au xxi^e siècle*. Genève: OMS.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2022). *Atteindre le bien-être. Un cadre mondial destiné à intégrer le bien-être à la santé publique au moyen d'une approche axée sur la promotion de la santé*. Genève: OMS.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2024). *Ligne directrice de l'OMS relative aux services de santé scolaires*. Genève: OMS.
- Parent, J., & St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection : document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé " Le bien être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs"*. Québec: Études et recherches.
- Philibert, C., & Wiel, G. (2001). *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation – Apprentissage – Accompagnement*. Lyon: Chronique Sociale.
- Philippe, R. (2003, 12 15). *L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et*. Récupéré sur Université de Mons.
- Philippe, R. (2003, décembre 15). *L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et formation des maitres. L'éducation en débats: analyse comparée*. Récupéré sur Université de Mons: <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/1915/6993/1360/4-Renard.pdf>
- Philippe, R. (2024, juin 24). *L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et des formations des maitres. L'éducation en débats: analyse*

- comparée*. Récupéré sur Université de Mons:
<https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/1915/6993/1360/4->
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement : Conceptualizing, Measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of research on student engagement*, 365-386.
- Prairat, E. (2013). Les vertus du maître à l'heure de l'école inclusive . *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 175-186.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- RDC. (2014). *Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national*. Kinshasa: Congo DR. Government.
- RDC-MEPSINC, RDC-METP, RDC-MESU, & RDC-MASAHSN. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2026-2025*. Kinshasa: Sciencia-EDIDEPS.
- Rebecca, S. N. (2013). *Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. Le cas de Reggio Emilia en Italie*. Sèvres: Revue internationale d'éducation de Sèvres.
- Renard, P. (2003, 12 15). *L'enseignement de base en Afrique noire : pédagogie de groupes et*. Récupéré sur Université de Mons:
<https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/1915/6993/1360/4->
- République Démocratique du Congo. (2006). *Constitution de la République Démocratique du Congo. Modifiée par la Loi n° 11/002 du 20 janvier 2011 portant*. Kinshasa: RDC.
- Rousseau, R., & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 745-769.
- Salzano, C., & Labate, H. (2018). *Politiques enseignantes et résultats d'apprentissages en Afrique Subsaharienne: résultats et modèles*. Addis-Abeba: Mame Omar DIOP. Récupéré sur UNESCO:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246501_fre
- Sauneron, S. (2013, 01 09). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*. Récupéré sur Analyse stratégique. Archives-spm:
<http://www.archives.strategie.gouv.fr>
- Sémon, A. (2019, 11 15). *Le vivant dans l'environnement de la clsee et son influence sur le bien-etre des élèves*. Récupéré sur Archive ouverte institutionnelle de l'université de Franche-Comté: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr>
- UNESCO. (2016, 10 05). *Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030*. Récupéré sur UNESCO: <http://www.uis.unesco.org>
- UNICEF & UA. (2021, 10 18). *Transformer l'éducation en Afrique. Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme*. Récupéré sur UNICEF: <https://www.unicef.org/media/file>
- Union Africaine. (1990). *Charte africaine des droits et du bien-etre de l'enfant*. Addis-Abeba: UA.

- Vianin, P. (2010). Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée: un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs. *Neurosciences - Entre enthousiasmes et réticences*, 25-40.
- Vidal, C. (2012). La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie. *Spirale*, 17-22.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Weinstein, C. S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.
- Wilson, A. J., Dehaene, S., Pinel, P., Revkin, S. K., Cohen, L., & Cohen, D. (2006, 05 30). *Principes sous-jacents à la conception de « The Number Race », un jeu informatique adaptatif pour la remédiation de la dyscalculie*. Récupéré sur Fonctions comportementales et cérébrales: <https://doi.org/10.1186/1744-9081-2-19>