

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education (FPLSE)

Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)

Université de Lubumbashi

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education

Département de Science de l'Education

Bien-être et réussite des apprentissages dans les écoles primaires de la ville de Lubumbashi en RDC

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences
Psychologiques et en Sciences de l'Education

Par

Théodore Mulenga Mulenga

Sous la direction des Professeurs Anne-Marie Étienne et Philippe Kasongo Maloba Tshikala

Jury de thèse :

Pr. Oscar Luboya Numbi (Président)

Pr. Céline Stassart (Secrétaire)

Pr. Anne-Marie Etienne

Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala

Pr. Paulin Kalala Kabeya

Pr. Chrysostome Cijika Kayombo

Pr. Albert Kapend Sabul

Septembre 2025

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education (FPLSE)
Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)

Université de Lubumbashi

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education
Département de Science de l'Education

Bien-être et réussite des apprentissages dans les écoles primaires de la ville de Lubumbashi en RDC

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences
Psychologiques et en Sciences de l'Education

Par

Théodore Mulenga Mulenga

Sous la direction des Professeurs Anne-Marie Étienne et Philippe Kasongo Maloba Tshikala

Jury de thèse :

Pr. Oscar Luboya Numbi (Président)

Pr. Céline Stassart (Secrétaire)

Pr. Anne-Marie Etienne

Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala

Pr. Paulin Kalala Kabeya

Pr. Chrysostome Cijika Kayombo

Pr. Albert Kapend Sabul

Septembre 2025

Résumé

La question du bien-être des apprenants en rapport avec la réussite de leurs apprentissages en République Démocratique du Congo a fait l'objet de nombreuses recherches. Les études existantes se sont traditionnellement organisées autour de trois axes principaux : une approche médicale, mesurant l'impact de la santé physique et mentale sur les performances ; une approche infrastructurelle, analysant l'influence des équipements et du cadre matériel ; et une approche sociopédagogique, qui met en corrélation le climat relationnel de l'école avec l'efficacité des apprentissages. Si ces travaux ont le mérite d'éclairer des aspects précis, ils peinent à appréhender la thématique dans sa globalité, sans véritablement rendre compte de la multidimensionnalité de la vie de l'apprenant. Cette limite empêche de renouveler la réflexion sur la nature et la finalité même de l'institution scolaire.

Dans ce contexte, la présente thèse se propose d'explorer, dans le cadre de l'enseignement primaire à Lubumbashi, le lien entre le bien-être de l'apprenant – conçu de manière holistique – et sa réussite scolaire. Cette approche innovante évalue le bien-être à travers un spectre intégré d'indicateurs (santé, alimentation, hygiène et sécurité de l'enfant à l'école) et mesure la réussite scolaire sur la base des aptitudes fondamentales en littératie et en numératie. En saisissant cette corrélation dans sa globalité, comme un phénomène engageant à la fois la dimension personnelle, structurelle et environnementale de l'élève, cette recherche se veut résolument novatrice.

Son ambition est de réinterroger la mission indispensable de l'école. Elle postule que celle-ci doit transcender sa fonction traditionnelle de transmission des savoirs pour incarner une véritable institution « sociale », où « éduquer, c'est prendre soin ». Il s'agit ainsi de jeter les bases d'une école réinventée, dont la vocation est de former simultanément l'intellect et la citoyenneté de l'élève, en l'accompagnant dans l'ensemble de ses dimensions existentielles.

Sur le plan méthodologique, cette étude a été menée dans 15 écoles primaires réparties sur trois communes de Lubumbashi. Elle a concerné les élèves de troisième et quatrième année, leurs enseignants, ainsi que les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques. La recherche repose sur une méthodologie mixte, suivant un modèle séquentiel explicatif. Le présent manuscrit s'articule autour de deux parties principales : théorique et empirique, toutes introduites par une section présentant l'état de la question, la problématique, les hypothèses et les objectifs de l'étude, et bouclées par une conclusion générale.

Mots-clés : Bien-être, Réussite scolaire, Education, Lubumbashi.

Abstract

The relationship between learner well-being and academic achievement in the Democratic Republic of the Congo has been widely studied. Existing research has generally followed three main approaches: a medical perspective, focusing on the effects of physical and mental health on performance; an infrastructural perspective, examining the role of facilities and the material environment; and a socio-pedagogical perspective, which links the school's relational climate to learning outcomes. While these approaches have shed light on important aspects of the issue, they tend to examine well-being in a fragmented manner, overlooking its multidimensional nature. This limitation has hindered deeper reflection on the fundamental role and purpose of schooling as an institution.

In response, this dissertation adopts a holistic approach to investigate the connection between learner well-being and academic success within the context of primary education in Lubumbashi. Well-being is evaluated through a comprehensive set of indicators—including health, nutrition, hygiene, and safety—while academic achievement is measured through core competencies in literacy and numeracy. By examining this relationship in its entirety, accounting for both personal and environmental factors, this research offers a new and original perspective.

The study aims to reconsider the essential mission of the school. It argues that schools should move beyond their conventional role of knowledge transmission to become truly social institutions—places where "to educate is to care." Ultimately, the goal is to propose a reimagined vision of schooling, one that nurtures both the intellect and the citizenship of the learner by supporting all aspects of their development.

Methodologically, this research was carried out across 15 primary schools in three communes of Lubumbashi, involving students in their third and fourth years, along with their teachers, school principals, and pedagogical advisors. Using an explanatory sequential mixed-methods design, the study combines quantitative and qualitative approaches. This manuscript is structured in two primary parts, theoretical and empirical. Each is preceded by an introductory section outlining the research context, the central research question, the hypotheses, and the study's objectives, and is followed by a general conclusion.

Keywords: Well-being, Academic Achievement, Education, Lubumbashi.

Remerciements

L'achèvement de ce long parcours de recherche est pour moi l'occasion privilégiée d'exprimer toute la joie et la reconnaissance qui m'animent, nées des riches expériences vécues et des liens humains précieux tissés au fil de ces années. Les personnes rencontrées – professeurs, collègues, chercheurs et amis – ont marqué mon existence de leur empreinte indélébile, et leurs noms resteront à jamais gravés dans mon cœur. Il m'incombe aujourd'hui de leur témoigner ma sincère gratitude.

Mes premiers remerciements s'adressent tout naturellement à mes directeurs de thèse, Madame la Professeure Etienne Anne-Marie de l'Université de Liège et Monsieur Philippe Kasongo Maloba Tshikala de l'Université de Lubumbashi. Tout au long de ce travail, ils m'ont offert un soutien constant et une guidance éclairée, faisant preuve d'une disponibilité sans faille et d'une écoute toujours bienveillante. Ils n'ont ménagé ni leur expertise scientifique ni leurs qualités humaines pour m'accompagner avec rigueur et bienveillance jusqu'à son terme.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Son Excellence Monseigneur Jean-Pierre Delville, Évêque de Liège, qui m'a accueilli au sein de son diocèse et a encouragé cette recherche, allant jusqu'à lui apporter son soutien financier personnel. Je souhaite associer à ces remerciements son Vicaire général, le Chanoine Éric de Beuckelaer, ainsi que la Déléguée épiscopale Dominique Olivier, pour l'attention soutenue qu'ils m'ont témoignée durant ma période d'intégration dans le diocèse de Liège.

Je saisis cette occasion pour remercier mes vénérables pères, Leurs Excellences Messieurs Félicien Ntambue, Archevêque métropolitain de Kananga et Administrateur apostolique de Kabinda, Bernard Kasanda Mulenga, Évêque de Mbujimayi, et Placide Lubamba, Évêque de Kasongo. Leurs sages conseils et leurs constants encouragements m'ont été d'un précieux réconfort tout au long de ce parcours.

Je garde une vive gratitude à l'égard du Professeur Oscar Luboya Numbi, qui a accompagné ce projet dès son commencement et a facilité avec efficacité mes contacts sur le terrain à Lubumbashi. Par son entremise, je remercie le Professeur Emmanuel Bulaya pour son concours décisif lors de la collecte des données et pour ses précieux encouragements.

Mes remerciements s'adressent également au Professeur Kapend Sabul Albert, mon encadreur et Président de l'École doctorale facultaire de l'Université de Lubumbashi, pour sa bienveillante collaboration. À travers lui, je porte une pieuse pensée au Professeur Ordinaire Jean-Pierre Birangui, qui a activement collaboré avec moi sur le plan administratif en sa qualité de Secrétaire de l'École doctorale. Qu'il repose en paix.

J'exprime ma profonde gratitude à Madame la Professeure Céline Stassart, à Monsieur l'Abbé Professeur Paulin Kalala Kabeya et au Professeur Chrisostome Cijika pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'accepter de siéger dans mon jury de thèse, ainsi que pour leurs encouragements et leurs pertinentes observations.

Je remercie le Professeur Jacques Kalumba Ngoy, Doyen de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi, pour l'attention constante qu'il a portée à mes diverses sollicitations et pour ses précieux conseils. Je remercie également le Professeur Christian Monseur et Madame Isabelle Demonty de l'Université de Liège pour les fructueux échanges qui ont éclairé mes choix méthodologiques.

Je suis reconnaissant envers Madame Joëlle Kinon pour son aide et sa collaboration efficiente sur le plan administratif tout au long de ce parcours doctoral.

Une mention particulière va au Professeur Laurent Kidinda Yabakulu pour son assistance précieuse et efficace, notamment dans l'analyse des données de cette étude.

Je tiens à témoigner ma vive reconnaissance à tous les interlocuteurs de terrain – élèves, enseignants, directeurs et conseillers psychopédagogiques des écoles de Lubumbashi – qui ont accepté de prendre part à cette enquête. Je souhaite souligner la chaleur de leur accueil, leur disponibilité et leur bienveillance lors de mon passage dans leurs établissements.

Je garde une pensée reconnaissante pour les Sœurs Catherine Wandjowo, Marie-Faustine Beloko, Hortense Nambu, ainsi que pour les sœurs clarisses de Kabinda et de Sartène, pour leurs prières et leurs encouragements aux moments de doute.

Je n'oublie pas mes collègues et amis chercheurs de l'Université de Lubumbashi et de l'École de santé publique, avec qui j'ai partagé le temps, les idées et la motivation. Ils ont enduré à mes côtés les intempéries de la seconde quinzaine de novembre 2023 lors de la collecte des données. Je souhaite tirer de l'anonymat l'Assistant James Banza Kikomba, mon infatigable collaborateur, dont la disponibilité et le courage sont demeurés inestimables.

Mes remerciements les plus sincères vont à Monsieur Pie Tshibanda We Muelabujitu pour sa générosité et ses conseils éclairés, allant jusqu'à organiser une soirée de spectacle au profit de cette recherche. Merci beaucoup, Muanelu !

J'adresse également ma gratitude à ma famille au Congo, en Italie et en Belgique : Polycarpe Ngongo, Jean-Pierre Muteba, Jeanot Kasongo Lushima, Patrice Kitengie, Joseph Kasongo, Michel Luanyi, Benjamin Muitshilua, Robert Kapele, André Luanyi, Franchi Giuseppe et Théa Gemelti, Bonatti Valter et Lorena Sogni, Baeresi Dante et Manuela Sogni, Kimpesa Nestor et Mbu Véronique, Lampe Roger et Jeannine Mardaga, Eric Dewit et Aline Kifwame, Pierre Djonga. Tous ont cru en ce projet et l'ont soutenu, chacun à sa manière.

Je remercie chaleureusement, pour leur soutien spirituel, moral et matériel, mes anciens et actuels paroissiens, ainsi que mes confrères prêtres de Hannut, de Liège Centre et de l'Unité Pastorale des Douze. Merci pour votre amitié et votre bonté. Une pensée spéciale va aux prêtres de mon cher diocèse de Kabinda pour leurs constants encouragements.

Merci à l'ensemble de notre Unité de recherche (RUCHE), particulièrement à Esin, à Yasemin pour l'assistance technique et la mise en forme de ce manuscrit, et à Patricia pour son aide sympathique en matière administrative.

Enfin, je renouvelle l'expression de mon amitié et de ma sympathie à toutes celles et tous ceux qui m'ont accordé du temps et m'ont témoigné un soutien indéfectible durant ces années de recherche. Merci tout spécialement à Jeff Kiovue, Lambert Kankenza, Eric Mukendi, Alphonse Ndiata, Tharcisse Tshikajambua, Marcelle-Denise Kange, Georges Wathelet, Willy et Marian, Margareth Barré, Zambelli Paulo et Antonia, Massimo Bolzoni, Fabio et Simona, Giovana Parato, Carlo Marcotti et Laura Menta, Franco Fittavollini, Giorgio et Marika, Luciano et Anna, Giuglio et Lella, ainsi qu'à Jean-Baptiste Ngoyi Bwanga.

Je renouvelle ma pieuse et éternelle pensée en mémoire de mon père, Mulenga Kasongo Lumpungu, et de mes sœurs, Félicienne Nyonganyi Marie Bakosoke et Bernadette Mwaluke Félicienne. J'éprouve une profonde gratitude pour ma tendre mère, Thérèse Elumba Suende Kabobola, et pour mes frères. Merci pour votre amour, votre affection et votre patience à mon égard.

Liste des Tableaux

Tableau 1. Niveau de réussite des élèves par trimestre.135

Tableau 2. Présence d'élèves reprenant l'année scolaire.137

Tableau 3. Répartition des écoles et leurs caractéristiques selon les réseaux de l'enseignement.170

Tableau 4. Nombre total d'élèves interviewés dans chaque école. Les écoles sont présentées selon leur type, réseau et commune d'implantation.180

Tableau 5. Modèle cotation pour la 3^e année (Mulenga Mulenga, 2024).202

Tableau 6. Modèle cotation pour la 4^e année (Mulenga Mulenga, 2024).202

Tableau 7. Répartition des élèves interviewés selon le réseau, le type d'école, la commune d'implantation et le sexe.211

Tableau 8. Répartition des dispositifs de sécurité, d'entretien, et de disponibilité de toilettes, par réseau, type et commune.213

Tableau 9. Nombre d'élèves par classe, sexe et commune de résidence.214

Tableau 10. Profil anthropométrique et âge moyen des élèves selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement. Le nombre d'observation n=2210 au lieu de 2233 à cause de données manquantes pour certains élèves.216

Tableau 11 . Profil de santé des élèves selon l'IMC selon l'âge, la carie dentaire, la teigne tondante et l'absence de maladie, par sexe, classe et réseau d'enseignement.219

Tableau 12. Habitudes alimentaires des élèves : prise de petit déjeuner à la maison et alimentation pendant la récréation, selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement.220

Tableau 13. Pratiques d'hygiène des élèves avant l'école : douche, ongles, lavage des mains, usage des poubelles et serviette, selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement.222

Tableau 14. Moyennes, écarts-types et intervalles de variation des heures de sommeil selon le réseau, la classe et le sexe des élèves.224

Tableau 15. Scores moyen, écart type, minimum et maximums obtenus par les élèves en français.225

Tableau 16. Scores moyen, écart type, minimum et maximums obtenus par les élèves en mathématique.227

VIII

Tableau 17. Résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) appliquée aux scores des élèves en fonction de trois facteurs : le réseau d'enseignement (public, conventionné, privé), le niveau scolaire (3e ou 4e année) et le sexe des élèves, ainsi que leurs interactions. p-value $\geq 0,05$: non significatif ; p-value $< 0,05$: significatif ; p-value $< 0,01$: très significatif ; p-value $< 0,001$: hautement significatif.²³¹

Tableau A. 1. Tableau A1. Répartition de la présence ou non de savon et de serviettes en fonction du réseau d'enseignement, du type d'école et de la commune. Les 15 écoles incluses dans cette étude ont été regroupées selon leur réseau, leur type et leur commune. Cette méthode, qui vise à préserver l'anonymat des établissements, a conduit à présenter les résultats en 12 lignes au lieu de 15.²⁹⁷

Tableau A. 2. Répartition des écoles selon la présence ou non de poubelles et de dispositifs d'eau avec point d'hygiène (PH), en fonction du réseau d'enseignement, du type d'école (mixte, garçons, filles) et de la commune.²⁹⁷

Liste des Figures

Figure 1. Cartographie des écoles selon les communes (Mulenga Mulenga, 2023).181

Figure 2. Modèle séquentiel explicatif (Mulenga Mulenga, 2024).189

Figure 3. Nombre de tenues d'uniforme que possèdent les élèves des différents réseaux, de deux classes et sexes.221

Figure 4. Corrélations de Spearman entre les variables quantitatives liées au bien être des élèves de 3e et leur performance scolaire. Chaque case affiche une corrélation de Spearman (ρ) : bleu = positive, rouge = négative, et plus la teinte est foncée, plus $|\rho|$ est élevé (blanc ≈ 0). Le seuil de signification est $p < 0,05$). Les valeurs négatives indiquent une relation monotone inverse (quand l'une augmente, l'autre diminue). Alors que les valeurs positives indiquent une relation monotone directe: quand l'une augmente, l'autre a tendance à augmenter (et inversement, quand l'une diminue, l'autre diminue), l'intensité de l'association étant donnée par la valeur absolue de ρ .234

Figure 5. Corrélations de Spearman entre les variables quantitatives liées au bien être des élèves de 4e et leur performance scolaire. Chaque case affiche une corrélation de Spearman (ρ) : bleu = positive, rouge = négative, et plus la teinte est foncée, plus $|\rho|$ est élevé (blanc ≈ 0). Le seuil de signification est $p < 0,05$). Les valeurs négatives indiquent une relation monotone inverse (quand l'une augmente, l'autre diminue). Alors que les valeurs positives indiquent une relation monotone directe : quand l'une augmente, l'autre a tendance à augmenter (et inversement, quand l'une diminue, l'autre diminue), l'intensité de l'association étant donnée par la valeur absolue de ρ .236

Figure 6. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture et compréhension (A, B, C).240

Figure 7. Modèle d'équations structurelles liant le profil de l'école, le bien-être des élèves et leur performance scolaire. Le schéma illustre les relations entre trois dimensions latentes : Profil école, Bien-être et Performance scolaire. Les flèches pleines représentent les effets directs significatifs, tandis que la flèche en pointillés indique un effet indirect. Les coefficients standardisés figurent le poids des relations entre les variables. Les ovales représentent les variables latentes et les rectangles les indicateurs observés.247

Figure 8. Synthèse du lien entre le bien-être et la réussite scolaire des élèves à travers l'analyse quantitative et qualitative267

Figure A. 1. Répartition des professions des parents des élèves par classe. Les graphiques en secteurs montrent la répartition des professions du père et de la mère des élèves des classes de 3e et 4e. Les catégories incluent les statuts "Employé", "Indépendant", "Ne connaît pas", "Sans emploi", et "Décédé". Chaque secteur indique le nombre et le pourcentage d'élèves associés à chaque catégorie.298

Figure A. 2. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture analytique (A, B, C).300

Figure A. 3. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture (A, B, C).301

Figure A. 4. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en numération (A, B, C).303

Figure A. 5. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations (A, B, C).304

Figure A. 6. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations et problèmes (A, B, C).306

Figure A. 7. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture (A, B, C).307

Figure A. 8. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en géométrie (A, B, C).309

Liste des abréviations

AENF Alphabétisation et l'éducation non formelle

APO Apprentissage par objectifs

APC Apprentissage par compétences

APP Apprentissage par projet

APS Apprentissage par situation

CFI *Comparative Fit Index* / Indice d'Ajustement Comparatif, **TLI** *Tucker-Lewis Index*

CONFEMEN Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.

EADE Enfants et Adolescents en Dehors de l'École

EES Établissements d'Enseignement Supérieur

EGRA *Early Grade Reading Assessment*

EGMA *Early Grade Mathematics Assessment*

EFTP Enseignement et Formation Techniques et Professionnels

EPSP Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel

EPST Enseignement Primaire, Secondaire et Technique

EPT Enseignement Professionnel et Technique

ESP Ecoles Secondaires Pédagogiques

ESU Enseignement Supérieur et Universitaire

MAS Ministère des Affaires Sociales

MEPSP Ministère de l'Enseignement Préscolaire, primaire, secondaire et professionnel

PASEC Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.

PPP Partenariats Public-Privé

RDC République Démocratique du Congo

RMM Recherche par méthode mixte

RMSEA *Root Mean Square Error of Approximation* / Erreur Quadratique Moyenne de Approximation

SEM *Structural Equation Modeling* / Modélisation par Équations Structurelles

SSME *Snapshot of School Management Effectiveness*

TBS Taux Brut de Scolarisation

TENAFEP Test National de Fin d'Etude Primaire

Table des matières

RESUME	II
ABSTRACT	III
REMERCIEMENTS	IV
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES ABREVIATIONS	XI
TABLE DES MATIERES	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
1. Avant-propos	1
2. Problématique	3
3. Hypothèses	4
CHAPITRE 1. BIEN-ÊTRE ET QUALITÉ DE VIE	10
1.1. Introduction	10
1.2. Fondements théoriques et historiques du bien-être	10
1.2.1. Le bien-être dans la philosophie grecque	10
1.2.2. Le bien-être au Moyen Âge	13
1.2.3. Le bien-être à la Renaissance	14
1.2.4. Le Bien-être dans la pensée des Lumières	16
1.2.5. Le bien-être dans la pensée contemporaine	19
1.2.6. Le bien-être dans les discours et politiques des organismes internationaux	22
1.3. Bien-être et qualité de vie	23
1.4. Les composantes du bien-être en milieu scolaire de la RDC	25

1.4.1. Le bien-être subjectif	25
1.4.2. Le bien-être psychologique	25
1.4.3. Le bien-être social	26
1.5. Facteurs facilitateurs et inhibiteurs du bien-être à l'école de Lubumbashi	26
1.5.1. Facteurs facilitateurs	26
1.5.2. Les facteurs inhibiteurs	27
1.6. Indicateurs du bien-être en milieu scolaire	29
1.7. Modèles explicatifs du bien-être en milieu scolaire	31
1.7.1. Le Modèle écologique et systémique	32
1.7.2. Le Modèle des Capabilités d'Amartya Sen	33
1.7.3. Le modèle psychosocial contemporain	33
1.7.4. Le modèle holistique africain	34
1.7.5. Les modèles congolais	35
1.8. Conclusion	36
CHAPITRE 2. RÉUSSITE ET APPRENTISSAGE SCOLAIRE	38
2.1. Introduction	38
2.2. Notion de réussite scolaire	38
2.3. Théories de la réussite scolaire	39
2.3.1. Approches psychopédagogiques	40
2.3.2. Perspectives sociocritiques	41
2.3.3. Modèles intégratifs	43
2.4. Les déterminants de la réussite scolaire	45
2.5. Indicateurs de la réussite scolaire	49
2.5.1. Les résultats scolaires	50
2.5.2. Les compétences sociales	50
2.6. Notion et théories de l'apprentissage	51
2.6.1. Notion d'apprentissage	51
2.6.2. Théories d'apprentissage scolaire	52
2.6.3. Perspectives critiques	63
2.7. Typologies d'apprentissage	65
2.6.1. L'apprentissage par objectifs (APO)	65
2.7.2. L'apprentissage par compétences (APC)	66
2.7.3. L'apprentissage par projets (APP)	67
2.7.4. L'apprentissage par situations (APS)	67

2.8. Conclusion	69
CHAPITRE 3 : LE SYSTÈME ÉDUCATIF DE LA RDC	71
3.1. Introduction	71
3.2. Historique et réformes du système éducatif de la RDC	71
3.2.1. La période précoloniale et la fondation coloniale	71
3.2.2. La post-indépendance et la réforme de 1961	73
3.2.3. La « zaïrianisation » de l'enseignement	74
3.2.4. La Loi-Cadre de 2014 et les défis actuels	77
3.3. La Configuration Organisationnelle du Système Éducatif en RDC	79
3.3.1. Une administration centralisée face au défi de la décentralisation	80
3.4. Pratiques pédagogiques dans le système éducatif congolais	82
3.4.1. La prégnance des modèles pédagogiques traditionnels	82
3.4.2. Les défis structurels et contextuels	83
3.4.3. Les initiatives de réforme	83
3.5. Le système scolaire de Lubumbashi	84
3.5.1. Base religieuse et civilisationnelle	85
3.5.2. L'influence structurante du secteur minier	85
3.5.3. L'orientation utilitariste des formations	86
3.5.4. Un financement inégal et l'exacerbation des disparités socio-économiques	86
3.5.5. Un pôle universitaire dynamique	87
3.5.6. Défis spécifiques en termes de qualité et d'accès à l'éducation	88
3.6. Conclusion	88
CHAPITRE 4 : DES CLASSES PLÉTHORIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À LUBUMBASHI : UN DÉFI TOUS AZIMUTS	90
4.1. Résumé	90
4.2. Abstract	90
4.3. Introduction	91
4.3.1. L'école pour tous	91
4.3.2. École pour tous, mais quelle infrastructure ?	92
4.3.3. Le propos, le but et plan de l'étude	92
4.4. Classes pléthoriques et qualité de l'enseignement	93
4.4.1. Notion de classe pléthorique	93
4.4.2. Qualité de l'enseignement	95

4.4.3. La législation scolaire congolaise	96
4.4.4. Une réalité concrète en rupture	97
4.5. La réussite scolaire et ses fondements	98
4.5.1. L'attention et la concentration soutenue	98
4.5.2. L'engagement actif	99
4.5.3. Le retour d'information	100
4.5.4. La consolidation des acquis	100
4.5.5. Les facilitateurs de l'apprentissage	100
4.6. Réussite scolaire et divers paramètres	101
4.6.1. La réussite scolaire par l'élève	101
4.6.2. Réussite scolaire comme réussite éducative	102
4.6.3. Réussite scolaire en milieu éducatif pléthorique	102
4.7. Bien-être et développement intégral de l'élève	103
4.7.1. Évolution du concept de bien-être	103
4.7.2. Développement intégral de l'élève	105
4.7.3. Apport des neurosciences	107
4.7.3.3. La façon d'enseigner influence le cerveau	108
4.8. Conclusion	110
4.8.1. La nature sociale de l'école et de la classe	111
4.8.2. Le métier d'enseignant	111
4.8.3. Les neurosciences dans la formation des enseignants	112
4.9. Bibliographie	113
CHAPITRE 5. POUR UNE REMÉDIATION THÉORIQUE À LA « CONSTANTE MACABRE » DANS LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE LUBUMBASHI (RDC)	120
5.1. RÉSUMÉ	120
5.2. Introduction	120
5.3. La constante macabre : approche historique et notionnelle	123
5.2.1. L'éducation au Moyen Âge	123
5.2.2. L'éducation à la Renaissance	123
5.2.3. L'éducation au XIXe siècle	124
5.2.4. Les systèmes éducatifs modernes	124
5.4. Évaluation scolaire	125

5.4.1. Types d'évaluations	127
5.4.2. L'évaluation de l'apprentissage (<i>Assessment of learning</i>)	128
5.4.3. Évaluation pour l'apprentissage (<i>Assessment for learning</i>)	129
5.5. Intégration, inclusion et équité	132
5.6. Pratiques évaluatives dans l'enseignement primaire à Lubumbashi	134
5.6.1. Évaluation du niveau des élèves par trimestre	134
5.6.2. Disparités selon le réseau scolaire	135
5.6.3. Variations selon le genre et le palier	136
5.6.4. Présence d'élèves reprenant l'année scolaire	136
5.7. Les vertus pédagogiques	139
5.7.1. L'empathie	139
5.7.2. L'épochè	140
5.7.3. La bienveillance	141
5.7.4. La juste distance	142
5.8. Conclusion	143
5.9. Références	145
 CHAPITRE 6. CHILD ABUSE IN THE SCHOOL SETTING IN THE DRC: A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS, PSYCHOSOCIAL IMPACTS, AND PATHWAYS TO INTEGRATED PREVENTION	 150
6.1. Abstract	150
6.2. Introduction	150
6.3. Conceptual framework and key issues	151
6.3.1. A major and complex public health challenge	151
6.3.2. A vicious cycle of violence	152
6.3.3. An impediment to socioeconomic development	153
6.4. Conceptual approach to child maltreatment	154
6.5. Typology of maltreatment in school settings	155
6.6. Explanatory factors	156
6.7. Conclusion	158
6.8. References	159
 PARTIE 2 : ETUDES EMPIRIQUES	 162
 CHAPITRE 7 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	 163
7.1. Introduction	163

7.2. Description du milieu d'étude : Lubumbashi	163
7.2.1. Aspect géographique et climatique	163
7.2.2. Aspect socio-économique	164
7.2.3. Évolution démographique et croissance urbaine	166
7.2.4. Aspects éducatifs	167
7.2.5. Infrastructures sanitaires, hygiéniques et électriques	172
7.2.6. Défis en matière de transport et d'accès aux écoles	175
7.3. Cadre méthodologique et réglementaire	176
7.3.1. Critères d'inclusion et d'exclusion	176
7.3.2. Population	176
7.3.3. Lieux de recrutement	179
7.4. Techniques d'échantillonnage	181
7.4.1. Définition et critères	181
7.4.2. Avantages et inconvénients	182
7.4.3. La taille de l'échantillon	183
7.5. Design de la recherche	183
7.5.1. Recherche par méthodes mixtes	184
7.5.2. Modèle séquentiel explicatif	188
7.5.3. Justification du choix méthodologique	189
7.6. Outils et techniques d'étude	191
7.6.1. Les techniques de production des données	191
7.6.2. Déroulement de l'étude et matériels	195
7.6.3. Techniques de dépouillement des données	196
7.6.4. Techniques d'analyse et interprétation des données	197
7.6.5. Qualités psychométriques des outils et techniques de recherche	198
7.7. Procédures de collecte de données	200
7.7.1. Recrutement et formation des enquêteurs	200
7.7.2. Pré-enquête	200
7.7.3. Collecte des données	201
7.7.4. Contraintes et défis rencontrés lors de la collecte des données	203
7.8. Considérations éthiques	204
7.9. Conclusion	207
CHAPITRE 8 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	209
8.1. Introduction	209

8.2. Statistiques descriptives	209
8.2.1 Analyse quantitative	209
8.4. Statistiques corrélationnelles et de modélisation	233
8.5. Modélisation par équations structurelles	246
8.6. Analyse qualitative des données	248
8.6.1. Présentation du guide d'entretiens	248
8.6.2. Description de la population et du contexte d'étude	249
8.6.3. Principes d'anonymat et de confidentialité	249
8.6.4. Analyses thématique et phénoménologique	250
CHAPITRE 9. DISCUSSION DES RESULTATS	265
9.1. Introduction	265
9.2. Interprétation des résultats	265
9.2.1. Synergie entre bien-être et performance	266
9.2.2. L'ambivalence du rôle des acteurs éducatifs	266
9.2.3. Synthèse des analyses	267
9.3. Discussion des résultats préexistantes	268
1. Convergences	268
2. Divergences	269
9.4. Discussion par rapport aux objectifs de l'étude	269
9.5. Validation des hypothèses	271
9.6. Limites de l'étude	272
9.6.1. Contraintes méthodologiques	272
9.6.2. Facteurs susceptibles d'avoir influencé les résultats	274
9.7. Perspectives théoriques et futures	275
9.8. Recommandations	277
9.8.1. Aux politiques éducatives	277
9.8.2. Aux écoles	277
9.9. Conclusion	278
CONCLUSION GÉNÉRALE	280
BIBLIOGRAPHIE	282
ANNEXES	297
Annexe A	297

XIX

Annexe B : Questionnaire d'enquête	310
Annexe C : Matériels de terrain	323
Annexe D. Guide d'entretien : Lien entre bien-être et réussite scolaire à Lubumbashi	324
I. Avec les directeurs	324
II. Avec les enseignants et les conseillers pédagogiques	325
III. Composition des groupes d'entretien	326

Introduction générale

1. Avant-propos

L'analyse des déterminants de la réussite scolaire en République Démocratique du Congo (RDC) ne saurait se limiter aux seuls paramètres pédagogiques ou cognitifs. Elle exige une approche multidimensionnelle intégrant la complexité du bien-être, conçu non comme un état accessoire, mais comme une condition fondamentale de l'engagement et de l'efficacité des apprentissages. Cette synthèse critique examine plusieurs modèles explicatifs du bien-être – des neurosciences aux approches socioculturelles – et évalue leur pertinence pour éclairer les défis et les potentialités du système éducatif congolais.

1. L'approche neuroscientifique : les fondements biologiques de l'apprentissage

Ce modèle postule que le bien-être est une condition optimale du fonctionnement cérébral, facilitant la neuroplasticité, la régulation émotionnelle et les fonctions exécutives (dont l'attention et la mémoire de travail). Les conditions adverses, telles que le stress toxique ou la malnutrition, peuvent altérer le développement du cortex préfrontal et du système limbique, entravant ainsi les capacités d'apprentissage (Immordino-Yang, 2016).

Ce modèle est crucial et pertinent pour le système éducatif de Lubumbashi. Il permet de comprendre l'impact des conditions de vie précaires (insécurité alimentaire, traumatismes liés aux conflits) sur l'architecture cérébrale des élèves. Il fournit un argument biologique irréfutable en faveur de politiques scolaires intégrant la santé, la nutrition et un environnement psychosocial sécurisant. Sa limite réside dans son réductionnisme, incapable de saisir les dimensions sociales et culturelles du bien-être.

2. La psychologie positive et le modèle PERMA

Seligman (2011) définit le bien-être à travers l'acronyme PERMA : Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment. Appliqué à l'école, ce modèle vise à cultiver les forces de caractère, la résilience et un mindset positif pour favoriser la motivation et la persévérance.

Les interventions inspirées de ce modèle peuvent être utiles pour contrer un fatalisme ambiant et renforcer l'estime de soi des élèves. Toutefois, une application non critique risque d'être perçue comme une imposition occidentale individualiste, négligeant les causes structurelles de la détresse (pauvreté, injustice) et pouvant verser dans une forme de "tyrannie de la pensée positive" (Ehrenreich, 2009) inadaptée au contexte.

3. L'approche par les capacités (Melanie Walker)

Inspirée des travaux d'Amartya Sen, Melanie Walker (2019) applique le modèle des capacités à l'éducation. Le bien-être n'est pas la possession de ressources, mais la liberté réelle (la "capabilité") de convertir ces ressources en "fonctions" valorisées (être bien nourri, avoir de l'estime de soi, participer à la vie sociale). La réussite scolaire est ainsi élargie à la capacité de l'élève à choisir la vie qu'il a raison de valoriser.

Ce modèle est particulièrement heuristique. Il permet d'évaluer si l'école *lushoise*, au-delà de la transmission de savoirs, élargit effectivement les libertés et les opportunités réelles des élèves. Il questionne : l'éducation offre-t-elle aux enfants et aux jeunes la "capabilité" de poursuivre des études, d'accéder à un emploi décent ou de participer à la vie civique ? Il cadre avec les aspirations de mobilité sociale et d'autonomie.

4. Le modèle écosystémique actualisé (Bronfenbrenner/Slee)

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner, réactualisé par des chercheurs comme Slee (2018), situe le bien-être de l'enfant au centre de systèmes emboîtés (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème). Cette perspective souligne l'interdépendance entre l'élève, sa famille, l'école, la communauté, les politiques publiques et les normes culturelles.

Ce cadre est essentiel pour analyser la problématique éducative de Lubumbashi dans toute sa complexité. Il montre comment la réussite scolaire est influencée par des facteurs aussi divers que la qualité de la relation enseignant-élève (microsystème), le dialogue entre parents et école (mésosystème), la privatisation croissante de l'éducation (exosystème) et les valeurs collectives ou les croyances religieuses (macrosystème). Il offre une grille d'analyse systémique pour concevoir des interventions cohérentes à plusieurs niveaux.

5. Les modèles holistiques africains et congolais

Ces modèles insistent sur une vision relationnelle, communautaire et spirituelle du bien-être, souvent résumée par des concepts comme l'*Ubuntu* ("Je suis parce que nous sommes") en Afrique australe, ou le *Bumuntu* (l'essence de l'humain vertueux) dans la philosophie congolaise (Ntumba, 2017). Le bien-être individuel est indissociable de l'harmonie avec la communauté, les ancêtres et le cosmos.

Ces modèles offrent un fondement culturel endogène au bien-être, souvent ignoré par les approches occidentales. Intégrer le *Bumuntu* dans le projet éducatif signifierait valoriser la sagesse, le respect des aînés, la solidarité et la justice. Cela permettrait de construire une école qui "parle" aux élèves et aux communautés, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance et de dignité culturelle, facteur clé de bien-être et de motivation.

6. Les approches socioconstructivistes et interactionnistes

Issues des travaux de Vygotsky, ces approches considèrent que le bien-être et les apprentissages se construisent dans et par les interactions sociales et le langage. L'enseignant, en tant que "médiateur", crée une "Zone Proximale de Développement" où l'élève, soutenu par ses pairs et l'adulte, dépasse ses compétences actuelles.

Cette perspective est fondamentale pour promouvoir des pédagogies actives et collaboratives, rompant avec un enseignement souvent magistral et passif. Elle souligne l'importance cruciale de la qualité des interactions en classe. Dans un contexte multilingue comme Lubumbashi, elle invite aussi à une réflexion critique sur la langue d'enseignement et son impact sur la capacité des élèves à interagir, construire du sens et donc, à éprouver du bien-être dans l'acte d'apprendre. En résumé, aucun de ces modèles, pris isolément, ne suffit à appréhender la problématique du bien-être et de la réussite scolaire à Lubumbashi. Une compréhension complète nécessite une intégration critique de ces différentes approches.

La réussite des apprentissages dans les écoles primaires de Lubumbashi semble donc conditionnée par la capacité du système à développer un "écosystème du bien-être" qui soit à la fois scientifiquement informé, culturellement légitime et socialement transformateur. Cela implique de passer d'un paradigme centré sur la performance scolaire étroite à un paradigme du développement intégral de l'enfant, respectueux de son identité culturelle et soucieux d'élargir ses libertés fondamentales.

2. Problématique

Dès lors, cette thèse se propose d'interroger le rapport dialectique entre le bien-être de l'élève, appréhendé dans sa dimension matérielle et sanitaire, et l'acquisition des compétences scolaires fondamentales. La question centrale qui anime cette recherche est la suivante :

Dans quelle mesure les conditions de bien-être des élèves — définies par leurs paramètres de santé physique, leur régime alimentaire, leurs pratiques hygiéniques et leur sentiment de sécurité dans l'environnement scolaire et périscolaire — corrèlent-elles avec leur niveau de réussite dans l'apprentissage des savoirs fondamentaux (lecture, écriture et mathématique) au sein des écoles primaires de Lubumbashi ?

Cette interrogation principale se décline en plusieurs axes problématiques :

1. **Opérationnalisation et mesure** : Comment objectiver et quantifier de manière fiable le concept multidimensionnel de "bien-être" dans le contexte spécifique de Lubumbashi, à travers des indicateurs plus tangibles et basiques de la vie des apprenants ?
2. **Nature des corrélations** : Observe-t-on une covariation statistiquement significative entre les indices de bien-être et les scores aux tests standardisés en littérature et numératie ? Cette relation est-elle linéaire et uniforme ou présente-t-elle des seuils et des variations ?
3. **Variabilité et facteurs médiateurs** : Les corrélations identifiées varient-elles de manière significative selon le réseau d'enseignement (public, privé et conventionné), le niveau d'études des élèves (3^e et 4^e années) et leur genre ?
4. **Causalité et implications** : Au-delà de la simple corrélation, dans quelle mesure peut-on postuler une relation de causalité où l'amélioration des conditions de bien-être serait un levier potentiel pour la performance scolaire ?

Ces questions ont conduit à la formulation de deux hypothèses principales : (1) des écoles aux meilleures conditions de bien-être conduisent à des performances scolaires optimales et (2) certains indicateurs du bien-être prédisent la réussite des apprentissages dans les écoles primaires de Lubumbashi

3. Hypothèses

Hypothèse 1 : Des écoles aux meilleures conditions de bien-être conduisent à des performances scolaires optimales.

Cette hypothèse postule l'existence d'une corrélation positive, voire d'un lien de causalité, entre la qualité de l'environnement scolaire conçu comme un écosystème de bien-être et l'optimisation des performances académiques des apprenants. Elle dépasse la simple notion d'infrastructure pour embrasser une conception holistique où le bien-être est un levier psychopédagogique facilitateur des apprentissages.

La performance scolaire optimale ne saurait se réduire à l'acquisition de seules compétences disciplinaires ; elle inclut également le développement de compétences transversales (créativité, pensée critique, résolution de problèmes) et une motivation intrinsèque durable. Les "meilleures conditions de bien-être" peuvent être conceptualisées autour de trois piliers interdépendants :

1. **Le pilier socio-relationnel et affectif** : Cet aspect renvoie à la qualité du climat scolaire. Un environnement caractérisé par le respect mutuel, l'inclusion, la coopération, des relations positives entre pairs et avec les enseignants, et l'absence de violence (physique ou psychologique) forge un sentiment d'appartenance et de sécurité affective.

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale est le socle d'une motivation autodéterminée et d'un engagement profond dans les apprentissages. Une méta-analyse récente de García-Carrión et al. (2020) démontre comment les interactions dialogiques et un climat de confiance au sein de la communauté éducative agissent directement sur les résultats cognitifs et le développement socio-émotionnel.

2. **Le pilier pédagogique et organisationnel** : Ce pilier concerne les pratiques enseignantes et la gouvernance de l'établissement. Des méthodes pédagogiques différenciées, centrées sur l'élève, valorisant les progrès plutôt que la seule performance normative, ainsi qu'une gestion participative et bienveillante de la classe, sont constitutives d'un bien-être cognitif. Les recherches en neurosciences affectives, comme celles menées par Immordino-Yang (2016), établissent un lien indissoluble entre l'affect, la cognition et l'apprentissage. Un état de bien-être facilite la plasticité cérébrale, la mémoire et les fonctions exécutives, conduisant ainsi à une performance optimale.

Les écoles qui investissent délibérément dans ces trois dimensions créent un **écosystème facilitateur** où les élèves sont non seulement mieux disposés à apprendre, mais où leurs capacités cognitives sont potentiellement décuplées.

Hypothèse 2 : Certains indicateurs du bien-être prédisent la réussite des apprentissages dans les écoles primaires de Lubumbashi.

Cette hypothèse opérationnalise la première en l'ancrant dans le contexte spécifique de la ville de Lubumbashi. Elle suppose que dans un environnement aux défis socio-économiques particuliers (pression démographique, précarité économique, etc.), des indicateurs précis du bien-être scolaire pourraient avoir une valeur prédictive plus forte que d'autres sur la réussite des apprentissages.

La réussite des apprentissages, est mesurée par les acquisitions fondamentales en lecture, écriture et mathématiques, telles qu'évaluées par les standards internationaux ou des tests standardisés. Identifier les indicateurs prédicteurs revient à déterminer les leviers d'action prioritaires sur lesquels les politiques éducatives locales pourraient agir pour un impact maximal.

Indicateur Prédicteur 1 : Le pilier physique et matériel : Un environnement sûr, sain, stimulant et correctement équipé (salles de classe aérées, lumineuses et spacieuses, accès à l'eau, sanitaires adéquats, matériel pédagogique suffisant) constitue un prérequis fondamental. Il réduit les facteurs de stress physiologique et permet à l'élève de se concentrer sur les tâches

cognitives. Les travaux récents, tels que ceux de l'OCDE dans le cadre de l'enquête PISA, confirment que la qualité de l'infrastructure scolaire est un prédicteur significatif de la performance des élèves au sein des pays membres et partenaires (OCDE, 2018).

Indicateur Prédicteur 2 La durée du sommeil : un pilier neurocognitif fondamental

Le sommeil, en particulier les phases de sommeil lent profond, joue un rôle central dans la consolidation de la mémoire déclarative et des apprentissages épisodiques acquis durant la journée. Un sommeil insuffisant perturbe ce processus, altérant la rétention des informations et la capacité à former des souvenirs durables (Dewald et al., 2010 ; Maski, 2023). Dans leur étude, Gruber et al. (2020) ont montré qu'une extension modeste de la durée du sommeil chez des enfants d'âge scolaire se traduisait par une amélioration significative de leur attention et de leur fonctionnement émotionnel en milieu scolaire.

Indicateur Prédicteur 3 : L'Indice de Masse Corporelle (IMC) : À l'interface du physiologique et du psychosocial. L'IMC, qu'il soit indicatif d'un surpoids ou, à l'inverse, d'une insuffisance pondérale, constitue un indicateur prédictif non négligeable, bien que son influence soit davantage médiatisée par des facteurs psychosociaux et de santé. Il est à noter que la relation entre IMC et réussite scolaire pourrait être complexe et parfois influencée par des variables confondantes, telles que le statut socio-économique, les habitudes alimentaires familiales et le niveau d'activité physique, qui agissent simultanément sur le poids et les performances scolaires.

Pour répondre à cette problématique et confirmer ou infirmer ces hypothèses, une étude de terrain corrélationnelle et comparative a été menée auprès d'un échantillon constitué dans quinze écoles primaires, représentatif de la diversité des réseaux d'enseignement (officiel, conventionné et non-conventionné) et des zones géographiques (commune de Lubumbashi, de Kampemba et Annexe).

3. Objectifs

Les objectifs, aussi ambitieux que nécessaires, s'articulent autour de trois axes fondamentaux qui dépassent la simple observation pour viser une recontextualisation théorique et pratique.

1. Élucider le lien fondamental entre le bien-être et la réussite des apprentissages

Cet objectif va bien au-delà d'une simple corrélation statistique. Il sous-tend l'hypothèse que le bien-être n'est pas un simple adjuvant à l'apprentissage, mais en constitue une condition sine qua non. La recherche devrait opérationnaliser le concept multidimensionnel de "bien-être" (incluant la santé, l'alimentation, l'hygiène et sécurité) et le mettre en relation la réussite des apprentissages avec des indicateurs (écriture, lecture et mathématique).

2. Définir la Nature de la Corrélation

Qualifier et quantifier la nature (positive ou négative), l'intensité et le sens de la corrélation entre les variables « bien-être » et « réussite des apprentissages », en identifiant les facteurs médiateurs et modérateurs propres au milieu étudié, est une tâche indispensable. Cet objectif est le cœur méthodologique de l'étude. Il ne suffit pas d'affirmer qu'un lien existe ; il importe de le caractériser avec précision. S'agit-il d'une corrélation positive forte où l'un entraîne l'autre dans un cercle vertueux (plus de bien-être → meilleure réussite → plus de bien-être) ? Ou observe-t-on, à l'inverse, des cercles vicieux en cas de carence ? La recherche utilise des outils statistiques appropriés pour dépasser le simple constat et identifier les leviers d'action prioritaires.

3. Redéfinir la nature de l'école en tant qu'institution sociale

Proposer une conceptualisation de l'institution scolaire, en s'appuyant sur les résultats empiriques, qui dépasse son rôle traditionnel de transmission des savoirs pour la reconsidérer comme un écosystème global de développement humain, essentiel à la fabrication du lien social et à l'équilibre de la communauté.

C'est ici que la recherche révèle toute sa portée philosophique et sociétale. Si les données confirment l'hypothèse d'un lien fondamental, elles invalident le modèle de l'école comme une simple "usine à instruire". Les conclusions pourront alors fonder une nouvelle praxis éducative où :

- La mission de l'école est plurielle : elle instruit, éduque, mais aussi **épanouit et protège**.
- Son architecture (physique et organisationnelle) devrait être repensée pour favoriser le bien-être.
- La formation des enseignants intègre la psychologie de l'enfant et la gestion du climat de classe.
- L'école redevient le pilier central de la communauté, un lieu de vie et de socialisation, faisant ainsi de la réussite scolaire non plus un but en soi, mais la conséquence naturelle d'un enfant intégré, équilibré et épanoui.

La section théorique de cette thèse a pour objet la clarification des concepts fondamentaux et l'exposition des principaux courants explicatifs. Elle examine les composantes, les facteurs et les déterminants du bien-être des apprenants et de leur réussite scolaire. Sont également analysées diverses réalités contextuelles, telles que le phénomène des classes pléthoriques, ainsi que des pratiques pédagogiques spécifiques, à l'instar de l'évaluation des apprentissages. L'étude aborde en outre la problématique de la maltraitance en milieu scolaire congolais, en

interrogeant les effets de ces différents éléments sur le bien-être et la performance académique des élèves. Cette revue de la littérature s'achève par une présentation du système éducatif congolais avec une mise en évidence du système scolaire de Lubumbashi et des principaux défis qui sont les siens.

Pour sa part, la section empirique décrit dans un premier temps la méthodologie de recherche adoptée. Elle procède ensuite à la présentation et à l'analyse systématique des données recueillies, pour finalement conduire une discussion approfondie des résultats de l'étude.

PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Chapitre 1. Bien-être et qualité de vie

1.1. Introduction

Le concept de bien-être, souvent associé à celui de qualité de vie, est fréquemment mobilisé dans les discours sanitaires, politiques, économiques, et socio-professionnels qu'il fait transparaître sa pluridimensionnalité. Ce premier chapitre, se propose, avant tout, d'explorer les fondements théoriques de la notion du bien-être depuis la philosophie grecque jusqu'aux approches contemporaines. Il aborde ensuite le concept de bien-être en lien avec celui de qualité de vie, avant d'analyser tour à tour ses composantes principales en milieu scolaire. Une attention est portée à l'identification des facteurs facilitateurs et inhibiteurs du bien-être ainsi que ses indicateurs. Enfin, le chapitre présente des modèles explicatifs du bien-être et leur contextualisation pour les écoles primaires de Lubumbashi.

1.2. Fondements théoriques et historiques du bien-être

Cette section entend fournir le socle théorique et historique indispensable pour appréhender la complexité concept de bien-être ainsi que ses déclinaisons concrètes dans le champ de l'éducation scolaire. Le but est donc de retracer la généalogie intellectuelle et l'évolution sémantique de la notion de bien-être, depuis ses origines philosophiques dans l'Antiquité jusqu'à ses formulations les plus contemporaines dans les discours scientifiques et les politiques internationales. En effet, le bien-être se révèle être une construction polymorphe, dont la définition et les frontières ont été perpétuellement négociées à travers les âges, reflétant les paradigmes dominants de chaque époque (Webb, 2023).

1.2.1. Le bien-être dans la philosophie grecque

La notion de bien-être, est bien au cœur des préoccupations contemporaines, mais elle plonge ses racines théoriques les plus fécondes dans le terreau de la philosophie grecque antique. Les premiers penseurs grecs, des Présocratiques à Socrate et ses illustres successeurs, ont posé les jalons d'une réflexion profonde et sophistiquée sur l'*eudaimonia* – souvent traduite par « bien-être » ou « accomplissement heureux ». Cette enquête philosophique inaugurale, oscillant entre l'harmonie cosmique, l'excellence morale et la quête de la sérénité de l'âme, a dessiné les contours des grands paradigmes – eudémonisme et hédonisme – qui n'ont cessé, depuis lors, d'inspirer et de structurer la pensée occidentale.

1.2.1.1. Chez les présocratiques

Depuis toujours, la littérature présente le bien-être comme une notion polysémique et multidimensionnelle qui a significativement évolué dans les temps et a intéressé différents domaines et courants scientifiques. Sur base des études en histoire de la philosophie antique, il est légitime de reconnaître que les anciens grecs, les présocratiques, sont les premiers, bien que de manière embryonnaire, à élucider la notion de bien-être qu'ils inscrivent dans une réflexion plus large sur l'harmonie entre l'homme et le cosmos. Ces penseurs perçoivent dans le bien-être, une vision unifiée de l'homme et du cosmos, où sagesse et nature s'entrelacent. Les présocratiques, envisagent le bonheur non comme une simple satisfaction hédoniste, mais comme un équilibre fondé sur la compréhension des lois naturelles et une vie conforme à la raison (λόγος, *logos*) (Konstan, 2015).

Les philosophes présocratiques ont posé les fondements d'une conception du bien-être profondément intellectuelle et éthique, liée à une compréhension rationnelle de l'univers (cosmos). Loin d'être une simple jouissance matérielle, le bien-être était pour eux une quête de l'âme visant l'harmonie avec l'ordre du monde.

Cette recherche d'équilibre s'est exprimée à travers plusieurs visions complémentaires. Pour Pythagore et son école (VI^e siècle av. J.-C.), le bien-être découlait d'une existence calquée sur l'ordre mathématique du cosmos. L'âme (*psychè*) devait se purifier par la connaissance des nombres et de la musique pour atteindre l'*harmonia*. Comme le souligne Huffman (2021), il s'agissait d'une métaphysique du nombre où la santé de l'âme dépendait de son alignement avec les proportions universelles.

Une idée similaire d'équilibre dynamique se retrouve chez Héraclite (vers 500 av. J.-C.) et Empédocle (V^e siècle av. J.-C.), qui l'enracinent dans le mouvement et la conflictualité des éléments de la nature. Héraclite associe la sérénité à la compréhension du *Logos*, principe gouvernant l'univers en perpétuel écoulement (*panta rhei*). Selon Sassi (2022), l'individu atteint le bien-être en acceptant l'unité des contraires qui structure ce flux. Empédocle, quant à lui, voit dans l'alternance entre Philotès (Amour) et Neikos (Discorde) la dynamique essentielle à l'équilibre cosmique. Comme l'explique Trépanier (2023), l'homme devrait cultiver son harmonie intérieure en imitant ce rythme naturel, une intuition qui annonce, par certains aspects, les préoccupations écologiques modernes.

En parallèle, une approche plus introspective et éthique émerge avec Démocrite (460–370 av. J.-C.). Il place le bien-être dans l'*euthymie* (εὐθυμία), un état de tranquillité intérieure obtenu par la modération et la maîtrise des désirs. Comme le note Warren (2020), cette approche, qui préfigure l'épicurisme, trouve un écho frappant dans les théories contemporaines sur la gestion

des émotions développées par certains psychologues (Gross, 2023) ; (Lourenço, Olímpia Paiva, & Valente, 2025).

Ainsi, que ce soit par l'harmonie mathématique (Pythagore), l'acceptation du changement (Héraclite), l'équilibre des forces (Empédocle) ou la modération (Démocrite), la pensée présocratique offre une profondeur métaphysique qui allait inspirer et nourrir les développements ultérieurs de la philosophie, notamment chez les socratiques.

1.2.1.2. Chez Socrate et ses successeurs

Si Socrate en pose les fondements éthiques du ce concept de bien-être, ses successeurs – notamment Platon, Aristote, les stoïciens et les épicuriens – en développent des interprétations variées, influençant durablement la pensée occidentale. Pour Socrate, dont la pensée est principalement transmise par les dialogues platoniciens, le bien-être ne réside ni dans les plaisirs éphémères ni dans les biens matériels, mais dans l'excellence morale (ἀρετή, aretè). Le bonheur véritable dépend, selon le philosophe, d'une existence guidée par la raison et la quête de la vérité dans la pratique de la vertu (Dorion, 2020). Au vu de Vlastos (2021), la conception socratique du bien-être est intellectualiste : seule la connaissance du bien engendre une action vertueuse, et donc une vie épanouie. Ainsi, le bien-être est indissociable de la sagesse (σοφία, sophia).

Après Socrate, les approches se diversifient. Platon, dans *La République* (IV, 443d-e), élargit la perspective socratique en définissant le bien-être comme l'équilibre des trois parties de l'âme (λογιστικόν, logistikón ; θυμοειδής, thymoeides ; ἐπιθυμητικόν, epithymêtikon). En somme, pour Platon, le bien-être, c'est l'harmonie de l'âme et la justice (Annas, 2017). Aristote, quant à lui, voit dans le bien-être, l'accomplissement de la fonction propre à l'homme, une activité de l'âme conforme à la vertu (Lear, 2022) (*L'Éthique à Nicomaque* I, 7, 1098a). Cependant, contrairement à Socrate, Aristote intègre les conditions externes (santé, amitié) comme éléments contributifs du bien-être (Nussbaum, 2022).

Deux autres courants importants ont marqué l'histoire de la philosophie antique sur la notion du bien-être. Il s'agit du Stoïcisme avec Marc Aurèle et sa théorie de l'autarcie, et l'épicurisme avec Épicure et son ataraxie (Vesperini, 2019). Les deux courants radicalisent respectivement l'idée socratique en faisant du bien-être un état indépendant des circonstances extérieures, fondé soit sur l'acceptation du destin, soit sur la modération des désirs.

Il est important de souligner que la philosophie grecque antique a élaboré deux conceptions majeures du bien-être : l'*hédonisme*, qui identifie le souverain bien au plaisir, et l'*eudémonisme*, qui le situe dans la réalisation d'une vie vertueuse et accomplie. Ces conceptualisations, bien que parfois entremêlées, s'opposent radicalement dans leur approche de la félicité humaine.

L'hédonisme, du grec *hēdonē* (ἡδονή, « plaisir »), la quête du plaisir comme fin ultime, postule que le bonheur réside dans la maximisation des plaisirs et la minimisation des peines. Aristippe de Cyrène et Épicure sont les figures de proue de ce paradigme. Le premier est plus radical que le second qui propose une version plus modérée, distinguant ainsi les plaisirs naturels et nécessaires des désirs vains, et prônant une vie simple et l'*ataraxie* (absence de trouble) comme idéal (Warren, 2020). Le bien-être comme accomplissement de la nature humaine, et le bonheur est conçu non comme une sensation éphémère, mais comme une activité conforme à la vertu (*aretē*) (Vlastos, 2021 ; Annas, 2017 ; Lear, 2022).

1.2.2. Le bien-être au Moyen Âge

La notion de bien-être au Moyen Âge s'inscrit dans un cadre conceptuel pluridisciplinaire, intégrant des dimensions théologiques, philosophiques, médicales et socio-culturelles. La pensée médiévale conçoit le bien-être comme une harmonie dynamique entre l'âme, le corps et la communauté, régie par un ordre divin providentiel (Boureau, 2015 ; Jaeger, 2013). Cette vision, marquée par une dialectique constante entre immanence et transcendance, a profondément influencé les recherches historiques et philosophiques qui ont suivi.

1. Saint Augustin (354-430) : La Béatitude comme Finalité Transcendante

Dans *La Cité de Dieu* (413-426), Augustin d'Hippone développe une conception eschatologique du bien-être, selon laquelle la félicité véritable (*felicitas*) ne peut être atteinte que dans l'union avec Dieu. Il postule que le bonheur terrestre, entaché par la contingence et le péché originel, ne saurait constituer une fin en soi. Seule la paix intérieure (*tranquillitas animi*), obtenue par la grâce divine et la conformité à la volonté divine, permet d'accéder à la béatitude éternelle (Augustin, *De Civitate Dei*, XIX, 10-13).

Cette dichotomie entre la chair corruptible et l'esprit immortel imprègne durablement la spiritualité médiévale, comme en attestent les travaux de Peter Brown (2012) sur l'influence augustinienne dans la pastorale du haut Moyen Âge. L'idée d'un bien-être conditionné par les aléas du monde matériel, mais orienté vers une finalité transcendante, structure tant la pensée monastique que la théologie morale jusqu'au XIIe siècle (Van Fleteren, 2020).

2. Thomas d'Aquin (1225-1274) : L'Équilibre entre Nature et Grâce

Thomas d'Aquin, dans sa *Somme théologique* (1265-1274), opère une synthèse novatrice entre la philosophie naturelle d'Aristote et la doctrine chrétienne. Reprenant le concept aristotélicien d'*eudaimonia*, il reconnaît une dimension matérielle et sociale au bien-être humain, tout en affirmant son accomplissement ultime dans la *visio beatifica* (contemplation de Dieu) (*Summa Theologiae*, I-II, q. 1-5).

La vertu, entendue comme juste milieu (*mediocritas*), constitue le fondement d'une existence équilibrée, conciliant santé corporelle et élévation spirituelle. Cette approche, analysée par Josef Pieper (2014), révèle une réhabilitation mesurée du monde sensible, sans remettre en cause la primauté du salut. Les travaux d'Eleonore Stump (2018) soulignent le rôle central de la prudence (*prudentia*) et de la tempérance (*temperantia*) dans l'éthique thomiste, où le bien-être individuel s'articule avec le bien commun.

3. La Dimension Communautaire

Le bien-être médiéval ne peut être dissocié de son ancrage collectif. Dante, dans *La Divine Comédie* (1304-1321), dépeint une société idéale où chaque individu trouve sa place dans une hiérarchie reflétant l'harmonie céleste (Barolini, 1992)

De même, le *Roman de la Rose* (Jean de Meung, 1275) exalte la charité (*caritas*) comme fondement du lien social, assurant à la fois la cohésion terrestre et le salut éternel (Le Goff, 2014). Les recherches de Barbara H. Rosenwein (2020) sur les émotions médiévales montrent que le bien-être collectif reposait sur des réseaux d'entraide, incarnés par les confréries et les institutions hospitalières.

Si le bien-être médiéval reste subordonné à une finalité transcendante, il n'en néglige pas pour autant les réalités corporelles et sociales. L'intégration des savoirs antiques (Aristote, Galien) et arabes (Avicenne) témoigne d'une rationalité émergente, bien qu'encadrée par le dogme chrétien (Bynum, 2011).

Cette dialectique offre une grille de lecture nuancée, éloignée des paradigmes contemporains, mais riche d'enseignements sur les conceptions prémodernes de l'équilibre vital. Les travaux récents, notamment ceux de Claire Weeda (2022) sur la médecine médiévale, invitent à reconsidérer cette période non comme un âge obscurantiste, mais comme une ère où s'élaborent des modèles intégrés du bien-être, articulant l'homme comme être à la fois corporel, spirituel et social.

1.2.3. Le bien-être à la Renaissance

La Renaissance, période transitionnelle entre le Moyen Âge et l'époque moderne, se définit par une transformation paradigmatique des cadres intellectuels, artistiques et philosophiques. Parmi les thématiques émergentes, la notion de bien-être – conceptualisée comme une synthèse entre réalisation individuelle et cohésion sociale – occupe une position théorique centrale, marquant une distanciation nette vis-à-vis du modèle médiéval théocentrique. Comme l'a montré Stephen Greenblatt (2011), la redécouverte et la réappropriation de philosophies antiques matérialistes, comme l'épicurisme, ont fourni un socle conceptuel puissant pour cette nouvelle quête du bien-être, à la fois individuel et communautaire. Cette évolution s'inscrit plus largement dans le

bouillonnement intellectuel caractéristique de la période (Baker, 2023). Fondée sur la réappropriation des sources antiques, la réflexion renaissante élabore une conception holistique de l'eudémonisme, intégrant des dimensions éthiques, esthétiques et politiques (Baker, 2021). Ce développement s'articule autour de trois axes majeurs : une interprétation humaniste des philosophies hellénistiques, une valorisation de la *dignitas hominis*, et une théorisation innovante des structures socio-urbaines.

1) Un héritage antique réinterprété

Les penseurs de la Renaissance, tels qu'Érasme (1467–1536) et Thomas More (1478–1535), opèrent une convergence méthodologique entre les traditions philosophiques antiques et la pensée chrétienne. Dans *L'Éloge de la Folie* (*Moriae Encomium*, 1511), Érasme propose une axiologie du bien-être reposant sur une rationalité modérée, associée à une forme d'ironie existentielle (Screech, 1997). Thomas More, avec *Utopia* (1516), conceptualise une société idéale où le bien-être, tant matériel que spirituel, est assuré par une redistribution équitable des ressources, préfigurant ainsi les théories contemporaines de justice sociale (Logan, 2016).

Parallèlement, Marsile Ficin (1433–1499), chef de file de l'Académie néoplatonicienne de Florence, systématise dans *De vita triplici* (1489) une approche intégrative du bien-être, combinant médecine galénique, herméneutique philosophique et mysticisme chrétien (Copenhaver, 2015). Sa tripartition *corpus-anima-spiritus* constitue un modèle structurel pour l'équilibre vital, exerçant une influence durable sur les discours médicaux et philosophiques de l'époque (Siraisi, 2007).

2) Bien-être et accomplissement anthropologique

Pic de la Mirandole (1463–1494), dans *De hominis dignitate* (1486), érige l'autonomie humaine en condition sine qua non du bien-être. Sa conception dynamique de la nature humaine, caractérisée par une perfectibilité intrinsèque, lie l'épanouissement à l'exercice de la connaissance et de la vertu (Trinkaus, 1995). Cette vision téléologique s'oppose au relativisme de Montaigne (1533–1592), qui, dans ses *Essais* (1580–1595), défend une approche sceptique du bonheur, fondée sur l'acceptation de la finitude et la recherche de l'*ataraxia* (Hartle, 2003). Son analyse comparative des mœurs, notamment dans *Des Cannibales* (I, 31), déconstruit l'universalité des normes eudémoniques, soulignant leur ancrage culturel et historique.

3) Vers une modélisation politique du bien-être collectif

La problématique du bien-être s'étend à l'échelle sociétale, notamment à travers les travaux sur l'urbanisme et la gouvernance. Leon Battista Alberti (1404–1472), dans *De re aedificatoria* (1452), établit une corrélation entre bien-être individuel et optimisation de l'espace urbain, posant les jalons d'un urbanisme humaniste (Tavernor, 1998). Son approche

vitruvienne insiste sur l'interdépendance entre esthétique architecturale, fonctionnalité et harmonie collective.

Jean Bodin (1530–1596), dans *Les Six Livres de la République* (1576), théorise le bien-être collectif comme résultant d'un équilibre institutionnel, où stabilité politique et prospérité économique s'auto-entretiennent (Franklin, 1992). Sa conceptualisation de la souveraineté, bien que centrée sur la puissance publique, intègre des considérations socio-économiques annonciatrices des politiques *welfare* modernes.

1.2.4. Le Bien-être dans la pensée des Lumières

La période des Lumières constitue un moment charnière dans l'histoire des idées, marqué par une reconfiguration intellectuelle des notions d'humanité, de société et de félicité. Loin de se réduire à une simple quête hédoniste individualiste, le bien-être y est érigé en un concept polymorphe, intégrant des dimensions éthiques, politiques, économiques et épistémologiques. Cette réflexion s'organise autour de trois piliers fondamentaux : l'autonomie rationnelle du sujet, le progrès collectif comme moteur de perfectibilité humaine, et l'articulation dialectique entre intérêt individuel et bien commun. La diversité des approches – utilitaristes, contractualistes, sensualistes ou matérialistes – atteste de la complexité et de la fécondité de cette pensée.

1. Les assises philosophiques du bien-être

Les philosophes des Lumières opèrent une rupture épistémologique en déplaçant la question du bien-être du cadre théologique vers une approche rationnelle et séculière. Ce paradigme nouveau s'accompagne d'une reconfiguration des rapports entre l'individu, la société et les institutions.

Montesquieu, dans *De l'esprit des lois* (1748), postule une corrélation intrinsèque entre bien-être et modération politique. Sa célèbre maxime – « la liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent » (Livre XI, chap. 3) – défend l'idée d'un équilibre institutionnel comme condition sine qua non de la sécurité et de la justice, fondements du bonheur individuel. Bien que contestable, sa théorie des climats introduit une dimension géographique dans l'analyse des déterminants du bien-être, préfigurant ainsi les approches socio-environnementales contemporaines (Pestre, 2021).

Jean-Jacques Rousseau, dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), formule une critique radicale de l'illusion du progrès matériel, dénonçant l'aliénation induite par la propriété privée. Toutefois, dans *Du contrat social* (1762), il réhabilite une conception collective du bien-être fondée sur la volonté générale, où «

l'aliénation totale de chaque associé à la communauté » (Livre I, chap. 6) permet l'émergence d'une liberté civique authentique. Cette dialectique entre état de nature et ordre social demeure un apport majeur à la philosophie politique moderne (Neuhouser, 2022).

2. Les prémices de l'utilitarisme

Si l'utilitarisme trouve sa systématisation chez Bentham au XIX^e siècle, ses fondements théoriques émergent dès le XVIII^e siècle sous la plume des matérialistes et réformateurs.

Claude-Adrien Helvétius, dans *De l'esprit* (1758), élabore une éthique fondée sur la maximisation du plaisir et la minimisation de la souffrance, annonçant le principe benthamien du « plus grand bonheur pour le plus grand nombre ». Sa thèse selon laquelle « l'intérêt est l'unique moteur des actions humaines », bien que polémique, influence durablement les théories du bien-être social (Rosenblatt, 2020).

Paul-Henri Thiry d'Holbach, dans *Système de la nature* (1770), radicalise cette approche en affirmant le caractère strictement immanent et sensoriel du bonheur. Pour lui, une société rationnelle doit réguler les passions humaines afin d'optimiser le bien-être collectif. Voltaire, bien que critique envers l'optimisme leibnizien (*Candide*, 1759), propose une conception pragmatique du bonheur, symbolisée par la métaphore du jardin cultivé. Cette image, interprétée comme un appel à l'action raisonnée, incarne une synthèse entre stoïcisme et pensée des Lumières : le bien-être réside dans l'exercice de la raison et l'engagement dans le monde (Shank, 2023).

3. Sensualisme et matérialisme : une approche corporelle du bien-être

Le sensualisme, hérité de Locke et développé par Condillac, trouve son prolongement dans le matérialisme français, qui fait du corps le siège exclusif du plaisir et de la souffrance. Denis Diderot, dans *Le Rêve de d'Alembert* (1769), explore une conception dynamique du bien-être, où sensibilité physique et imagination jouent un rôle central. Son monisme anthropologique, résumé par l'idée que « tout est expérimentation », anticipe les neurosciences contemporaines dans leur approche du plaisir (Wolfe, 2021). Julien Offray de La Mettrie, dans *L'Homme-machine* (1747), pousse cette logique à son paroxysme en réduisant l'humain à un ensemble de mécanismes physiologiques. Sa thèse selon laquelle le bonheur résulte de l'équilibre organique influencera ultérieurement les théories bioéthiques (Riskin, 2022).

4. Les dimensions économiques et politiques du bien-être

Les physiocrates et les réformateurs inscrivent le bien-être dans une perspective historique et économique, faisant de l'innovation technique et de l'éducation des leviers essentiels.

Turgot, dans ses *Réflexions sur la formation et la distribution des richesses* (1766), établit un lien entre prospérité individuelle et développement agricole, jetant les bases de l'économie politique classique.

Condorcet, dans son *Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1794), défend une vision téléologique où instruction publique et diffusion des savoirs garantissent l'avènement d'une société plus équitable. Son plaidoyer pour l'égalité des sexes et l'éducation universelle en fait un précurseur des théories contemporaines du développement humain (Sen, 2021).

En résumé, retracer l'histoire des conceptualisations du bien-être, de l'Antiquité grecque aux Lumières, répond à une double nécessité, à la fois heuristique et épistémologique.

D'une part, cette généalogie intellectuelle s'avère indispensable pour appréhender toute la complexité et la polysémie qui caractérisent la notion contemporaine de bien-être. Elle révèle que ce concept n'est ni une invention récente ni une idée univoque, mais une construction polymorphe, sans cesse repensée au fil des siècles. En retracer l'évolution sémantique permet de prendre du recul par rapport à notre compréhension actuelle, en dévoilant comment celle-ci est l'héritière de paradigmes philosophiques, théologiques et politiques successifs.

D'autre part, cette archéologie conceptuelle procure une profondeur théorique essentielle. Elle met en lumière l'origine des grands modèles qui structurent encore notre approche du bien-être : l'eudémonisme aristotélien (l'accomplissement par la vertu), l'hédonisme (la quête du plaisir), le stoïcisme (la maîtrise de soi et l'autosuffisance) ou les prémisses de l'utilitarisme (le bonheur collectif). Saisir ces fondements permet d'éclairer les débats actuels, qui apparaissent moins comme des innovations que comme la réactualisation ou la synthèse de questionnements pluriséculaires.

Enfin, ce détour historique souligne l'ancrage contextuel de la notion de bien-être, toujours définie en réaction aux conceptions dominantes de l'humain, de la société et du cosmos. Il jette ainsi les bases d'une réflexion critique et solide, indispensable pour analyser ses déclinaisons modernes, notamment dans le domaine de l'éducation, où ces héritages philosophiques influencent implicitement les pratiques et les politiques.

1.2.5. Le bien-être dans la pensée contemporaine

Longtemps réduit à une conception négative – la simple absence de souffrance –, le bien-être est désormais appréhendé, dans la pensée contemporaine, comme un état complexe et dynamique, intégrant des dimensions subjectives, sociales et environnementales interdépendantes. Cette évolution conceptuelle marque un dépassement des approches purement hédonistes (centrées sur la recherche du plaisir immédiat) au profit d'une perspective eudémoniste, où prime la réalisation de soi, l'accomplissement personnel et le sens donné à l'existence (Ryan & Deci, 2017 ; Waterman, 2013).

1. L'avènement de la psychologie positive et le modèle PERMA

L'émergence de la psychologie positive, initiée par Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi (2000), a permis d'ériger le bien-être en objet scientifique légitime, transcendant le paradigme médical traditionnel axé sur la pathologie. Seligman (2011) propose une conceptualisation proactive à travers le modèle PERMA (*Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*), qui redéfinit le bien-être comme un processus dynamique reposant sur cinq piliers fondamentaux :

- **P (Émotions positives)** : La cultivation d'affects positifs (joie, gratitude, sérénité) favorise non seulement une meilleure régulation émotionnelle, mais élargit également le répertoire cognitif et comportemental de l'individu (Fredrickson, 2013 *Love 2.0*. Plume). Les travaux en neurosciences affectives (Davidson & Begley, 2012) confirment que ces émotions activent des réseaux neuronaux associés à la résilience et à la plasticité cérébrale.
- **E (Engagement / Flux)** : L'état de *flow* (Csikszentmihalyi, 2014) correspond à une absorption totale dans une activité optimisant les compétences individuelles, générant ainsi un bien-être intrinsèque.
- **R (Relations sociales)** : Les interactions humaines profondes et bienveillantes constituent un déterminant majeur du bien-être. Il existe d'autres déterminants, comme en attestent les études longitudinales, par exemple, la longévité et la santé mentale (Holt-Lunstad et al., 2015) ;
- **M (Sens / Meaning)** : La quête de signification, qu'elle soit spirituelle, altruiste ou existentielle, participe à une stabilité psychologique durable (Steger, 2017) ;

- **A (Accomplissement)** : La fixation d'objectifs réalisables et la célébration des succès renforcent l'auto-efficacité (Bandura, 2012), contribuant ainsi à un sentiment de maîtrise et de progression personnelle.

2. Approches socio-économiques

Dans le champ des sciences économiques, Richard Layard (2005) démontre que les indicateurs traditionnels de richesse (PIB) ne suffisent pas à rendre compte du bien-être collectif. Il plaide pour l'intégration de critères tels que la sécurité économique, la qualité de l'emploi et la santé mentale dans l'évaluation des politiques publiques.

Plus encore, l'approche par les *capabilités* d'Amartya Sen et Martha Nussbaum (2017) élargit le cadre en y intégrant une dimension éthique et politique. Le bien-être y est conçu comme la possibilité effective pour chaque individu d'exercer ses libertés fondamentales, ce qui implique une lutte contre les inégalités structurelles.

3. Neurosciences et bien-être

Les progrès en neurosciences affectives (Davidson, 2018) ont conduit à l'identification des substrats neuronaux du bien-être, renforçant le paradigme biocognitif. Cette perspective est étayée par les recherches de Tania Singer (Singer & Bolz, 2013), qui montrent que des pratiques méditatives comme la pleine conscience engendrent une neuroplasticité durable dans le cortex préfrontal, facilitant ainsi une régulation émotionnelle optimale.

Par ailleurs, la psychologie positive est un champ disciplinaire qui a délibérément dépassé la seule étude de la pathologie pour se consacrer aux facteurs favorisant l'épanouissement et le fonctionnement optimal des individus (Lopez, Pedrotti, & Snyder, 2019). Parmi ses contributions majeures figure la « Broaden-and-Build Theory » (Théorie de l'élargissement et de la construction) de Barbara Fredrickson. Développée à partir de la fin des années 1990, cette théorie postule que les émotions positives, bien loin d'être de simples épiphénomènes ou des indicateurs de bien-être, jouent un rôle fonctionnel et proactif essentiel dans l'édification des ressources personnelles et le développement de la résilience (Fredrickson, 2013). Elle s'articule autour de deux processus dynamiques et interdépendants :

1. **L'Effet d'élargissement (Broaden)** : À l'inverse des émotions négatives, qui tendent à restreindre le répertoire des pensées et des actions (comme la peur qui déclenche une réponse spécifique de combat-fuite), les émotions positives élargissent les horizons cognitifs et comportementaux de l'individu. La joie, la sérénité, l'intérêt, la gratitude ou l'espoir élargissent le champ attentionnel, stimulent une pensée plus créative, flexible et inclusive, et encouragent l'exploration, le jeu et la découverte (Fredrickson, 2001). Cet

état d'esprit élargi ouvre le champ des possibles et permet la construction de nouveaux schémas de pensée.

2. **L'Effet de construction (Build)** : À long terme, cet élargissement transitoire permet à l'individu de bâtir et d'accumuler des ressources personnelles durables. Acquisées durant les épisodes d'émotions positives, ces ressources constituent un capital psychologique mobilisable pour l'avenir. Fredrickson les classe en plusieurs catégories :
 - **Ressources intellectuelles** (ex. : complexité cognitive, capacités de résolution de problèmes).
 - **Ressources physiques** (ex. : santé, coordination, vitalité).
 - **Ressources sociales** (ex. : consolidation des liens, construction d'un réseau de soutien).
 - **Ressources psychologiques** (ex. : résilience, optimisme, sentiment d'identité et de sens).

La résilience, soit la capacité à surmonter l'adversité, les traumatismes ou le stress, est directement renforcée par ce processus cyclique.

- **Anticipation et adaptation** : Les ressources accumulées (réseau social solide, optimisme réaliste, meilleure santé) offrent une protection contre les effets néfastes du stress. Une personne résiliente ne fuit pas la détresse, mais dispose d'un arsenal plus varié pour y faire face.
- **Désamorçage et rétablissement** : Fredrickson et Joiner (2018) ont montré que les émotions positives contribuent à « désamorcer » les états de détresse psychophysiologique (ex. : en réduisant la fréquence cardiaque après un stress). Elles brisent la spirale des ruminations et des affects négatifs, permettant un retour au calme plus rapide (effet « undoing »).
- **L'Émergence d'une spirale positive ascendante** : C'est le cœur du modèle. Les émotions positives génèrent des ressources, qui aident à mieux gérer l'adversité, ce qui suscite à son tour de nouvelles émotions positives (comme la fierté d'avoir surmonté un défi ou la gratitude envers ses soutiens). Cette spirale positive ascendante (Fredrickson & Joiner, 2002) place l'individu sur une trajectoire de croissance post-traumatique et d'épanouissement, le rendant non seulement plus résistant, mais aussi plus ouvert et engagé dans sa vie.

1.2.6. Le bien-être dans les discours et politiques des organismes internationaux

La notion de bien-être occupe une place centrale dans les agendas des organisations internationales et régionales contemporaines, qui en abordent les différentes dimensions selon une approche dynamique et pluridisciplinaire. Historiquement évalué au travers d'indicateurs macroéconomiques, tels que le produit intérieur brut (PIB) par habitant (Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2009), le bien-être a fait l'objet, depuis le début des années 2000, d'une critique croissante concernant la réduction de sa mesure aux seuls aspects financiers. Cette remise en question a conduit à l'élaboration d'indices composites, reflétant une conception holistique intégrant des dimensions sociales, psychologiques et environnementales (OECD, 2021 ; WHO, 2022).

À cet égard, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a développé le *Better Life Index*, un cadre d'évaluation multidimensionnel structuré autour de onze indicateurs clés : le logement, l'emploi, le revenu, l'environnement, l'éducation, la gouvernance, les relations sociales, la santé, la satisfaction à l'égard de la vie, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, ainsi que la sécurité (OECD, 2021). Cette initiative illustre une volonté de dépasser les paradigmes économétriques traditionnels au profit d'une approche plus inclusive du bien-être.

Parallèlement, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit le bien-être comme « un état complet de bien-être physique, mental et social » (WHO, 2022), l'inscrivant ainsi dans une perspective globale liée au droit fondamental à la santé. Dans le même ordre d'idées, les Nations Unies (ONU), à travers le *World Happiness Report* (WHR), identifient six déterminants majeurs du bien-être subjectif : le soutien social, le revenu, la santé, la liberté, la générosité et l'absence de corruption (Helliwell et al., 2023). Les Objectifs de développement durable (ODD, 2015-2030) renforcent cette articulation entre bien-être individuel et collectif, notamment via l'ODD 3 (« Bonne santé et bien-être ») et l'ODD 10 (« Réduction des inégalités »). Néanmoins, malgré cette tendance à l'universalisation, des disparités régionales persistent dans leur mise en œuvre (UNDP, 2023).

Dans le domaine éducatif, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) souligne l'impérieuse nécessité d'intégrer le bien-être des apprenants et des enseignants au cœur des politiques publiques, le considérant comme un levier essentiel pour l'amélioration des résultats d'apprentissage (UNESCO, 2022). Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) propose, quant à lui, un cadre analytique structuré autour de cinq dimensions : (1) le bien-être matériel, (2) la santé et la sécurité, (3) l'éducation, et (4) le logement et l'environnement (UNICEF, 2021).

À l'échelle régionale, l'Union européenne (UE) a institutionnalisé cette approche multidimensionnelle à travers l'*Indicateur de progrès sociétal* (IPS), marquant une rupture avec les logiques purement économiques (Eurostat, 2023). En Afrique, l'Union africaine (UA) tente progressivement d'intégrer cette vision, bien que des tensions subsistent entre modernité et traditions locales (Mbaye & Diop, 2023). En Amérique latine, la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) met l'accent sur la justice sociale comme fondement du bien-être collectif (CEPAL, 2022).

En résumé et très concrètement, il y lieu de reconnaître que la RDC a ancré la notion bien-être dans son cadre législatif, notamment à travers la Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 relative à l'enseignement national. Les articles 5, 9, 36, 39, 41, 45 et 48 de cette loi établissent les principes fondamentaux d'une éducation inclusive, intégrant explicitement des dispositions relatives au bien-être des enfants en milieu scolaire. Cette orientation est renforcée par la *Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation* (SSEF, 2015), qui identifie six axes prioritaires pour sa promotion : (1) un environnement scolaire sécurisé et inclusif, (2) la santé et la nutrition scolaires, (3) l'accès à l'eau, l'hygiène et l'assainissement (WASH), (4) l'appui psychosocial, (5) l'éducation inclusive et (6) la participation active des enfants.

1.3. Bien-être et qualité de vie

La notion de qualité de vie dans cette étude permet de s'affranchir d'une conception purement psychologique ou émotionnelle du bien-être. En y intégrant ses dimensions matérielles, sociales et environnementales objectives, elle offre un cadre d'analyse à la fois plus large et plus concret, essentiel pour saisir le contexte dans lequel évoluent les apprenants en RDC. Cette conceptualisation capture l'influence déterminante de conditions souvent précaires – socio-économiques, d'accès aux services et de sécurité – sur le bien-être et les capacités d'apprentissage. Elle constitue, de ce fait, un garde-fou contre une vision réductrice qui dissocierait le bien-être des réalités structurelles des écoles de Lubumbashi.

Contrairement au bien-être, la qualité de *qualité de vie* (*quality of life*) émerge plus tardivement, dans le sillage des critiques adressées aux modèles purement économiques du développement. Après la Seconde Guerre mondiale, des chercheurs comme Abraham Maslow (1954) et John Rawls (1971) soulignent l'importance des besoins psychosociaux et des capacités (Sen, 1985), élargissant ainsi la compréhension du bien-être individuel et collectif. Selon l'OMS (1998) la qualité de vie est « *la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes* ». Cette définition intègre des dimensions physiques,

psychologiques, sociales et environnementales, marquant une rupture avec les approches purement subjectives ou matérielles du bien-être (Skevington & Böhnke, 2018).

Aujourd'hui, la distinction entre bien-être et qualité de vie, bien que subtile, est largement admise dans la littérature (Barcaccia et al., 2013). Elle peut être résumée ainsi :

- Le bien-être (well-being) renvoie principalement à un état psychologique et émotionnel subjectif, souvent évalué à travers des indicateurs comme le bonheur, la satisfaction de vie ou la prédominance d'affects positifs.
- La qualité de vie (quality of life) englobe une évaluation plus large et multidimensionnelle. Son appréciation intègre aussi bien des facteurs objectifs et observables (conditions de vie, accès aux soins, environnement) que la perception subjective qu'a l'individu de ces facteurs.

L'analyse historique révèle que le bien-être et la qualité de vie, bien que liés, répondent à des logiques conceptuelles différentes. Alors que le premier reste ancré dans une perspective individuelle et psychocentrée, le second adopte une vision holistique, intégrant des déterminants sociaux, culturels et politiques. Cette différenciation est essentielle pour les recherches interdisciplinaires portant sur l'évaluation des conditions de vie et des politiques publiques. Les travaux récents en économie du bonheur (Clark, Flèche, Layard, Powdthavee, & Ward, 2018) et en psychologie positive (Seligman, 2011) ont approfondi cette distinction.

Les notions de bien-être et qualité de vie sont marquées par une convergence dimensionnelle. Leur commune finalité est l'épanouissement individuel et social. Le bien-être, pour rappel, est généralement conceptualisé selon deux approches principales : le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique. La qualité de vie, quant à elle, intègre des dimensions à la fois objectives (conditions matérielles, santé physique) et subjectives (perception de satisfaction, émotions positives, Skevington et al., 2004).

Certaines études soulignent que ces deux concepts partagent des composantes communes, notamment (1) la satisfaction globale (Diener et al., 2018), (2) l'équilibre émotionnel (Keyes, 2002) (3) le sentiment d'autonomie et de maîtrise de son existence (Ryan & Deci, 2017). Dans une approche multidimensionnelle partagée, les modèles contemporains, tels que celui de l'OMS (WHOQOL Group, 2022), intègrent le bien-être comme un sous-domaine de la qualité de vie, soulignant leur interdépendance.

Il en va de même de la mesure et l'évaluation qui recourent à des outils convergents. Les échelles de mesure, comme le *Mental Health Continuum–Short Form* (Keyes, 2005) ou le *WHOQOL-BREF* (Skevington et al., 2004), recoupent des indicateurs similaires, renforçant l'idée d'une proximité empirique entre bien-être et qualité de vie.

En résumé, il est donc aisé de reconnaître que la littérature scientifique actuelle atteste une ressemblance constructive entre bien-être et qualité de vie, tant sur le plan conceptuel que méthodologique. Leur articulation suggère une complémentarité plutôt qu'une opposition, où le bien-être subjectif enrichit l'évaluation globale de la qualité de vie.

1.4. Les composantes du bien-être en milieu scolaire de la RDC

En milieu scolaire congolais, particulièrement à Lubumbashi, le bien-être des enfants reste un concept complexe et multidimensionnel qui englobe les aspects physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs de la vie. Il renvoie en même temps, à l'état dans lequel un élève se sent épanoui, en sécurité, motivé et soutenu dans son environnement d'apprentissage (Bourgeois, 2006). Dans ce sens et dans le contexte pré de Lubumbashi, bien-être équivaut à qualité de vie.

Le bien-être peut être appréhendé à travers trois dimensions interdépendantes : le bien-être subjectif, le bien-être psychologique, et le bien-être social.

1.4.1. Le bien-être subjectif

Le bien-être subjectif renvoie à l'évaluation cognitive et affective que font les élèves de leur expérience scolaire (Diener et al., 2018). Il manifeste par l'engagement motivationnel et la perception de sa propre efficacité dans les apprentissages (Eccles & Roeser, 2023). À Lubumbashi, où les taux de redoublement et d'abandon scolaire restent élevés (Ministère de l'EPST RDC, 2023), cette dimension pourrait être étroitement liée aux méthodes pédagogiques. Une enquête récente (Mbuyi & Kabongo, 2023) reconnaît que les approches participatives, comme l'apprentissage par les pairs, renforceraient la confiance en soi chez les apprenants, particulièrement dans les matières scientifiques.

1.4.2. Le bien-être psychologique

Le bien-être psychologique, tel que défini par Ryff (1989), englobe l'autonomie, la maîtrise de son environnement, la croissance personnelle et l'acceptation de soi, la perception de sécurité, d'inclusion et d'épanouissement affectif. À Lubumbashi, où les effectifs pléthoriques et les tensions socio-politiques peuvent générer un climat anxiogène (Tshimanga & Mwamba, 2022), cette dimension est cruciale. Des études récentes montrent que les élèves des écoles publiques de la ville expriment un besoin accru de reconnaissance et de soutien émotionnel de la part des enseignants (Kashala et al., 2023). Des initiatives telles que les "*clubs de paix*", promus par certaines ONG locales, illustrent des tentatives de renforcement de la résilience émotionnelle par des activités parascolaires (Plan International RDC, 2023).

1.4.3. Le bien-être social

Le bien-être social repose sur la qualité des relations interpersonnelles entre pairs et avec les éducateurs (Hascher, 2022). Dans les écoles de Lubumbashi, marquées par une diversité ethnolinguistique et des inégalités socio-économiques, les dynamiques relationnelles peuvent être source de tensions ou, au contraire, de cohésion (Mutombo & Kalubi, 2023). Une étude menée dans cinq établissements secondaires révèle que les programmes de médiation par les pairs améliorent significativement le climat scolaire (Save the Children RDC, 2022). Toutefois, la persistance du harcèlement et des châtiments corporels dans certaines écoles (Human Rights Watch, 2023) souligne la nécessité de politiques plus fermes en matière de protection de l'enfance.

1.5. Facteurs facilitateurs et inhibiteurs du bien-être à l'école de Lubumbashi

Plusieurs facteurs interdépendants qui, tel un écosystème complexe, influencent le bien-être en milieu scolaire. Ces déterminants s'articulent autour de deux axes fondamentaux : d'une part, les leviers facilitateurs, qui englobent la qualité de l'environnement physique, la richesse des interactions pédagogiques et l'ancrage communautaire ; et d'autre part, les facteurs inhibiteurs, souvent structurelles et socio-économiques, qui compromettent l'édification d'une expérience scolaire épanouissante.

1.5.1. Facteurs facilitateurs

1.5.1.1. Environnement scolaire sécurisé et inclusif

Un cadre scolaire sûr et accueillant constitue une condition fondamentale du bien-être des élèves. Les recherches de **Mushi et al. (2022)** soulignent que les écoles congolaises souffrent souvent d'infrastructures délabrées, de surpopulation dans les salles de classe et d'un manque d'équipements sanitaires, ce qui nuit à la concentration et à la santé des enfants. Une étude menée par **UNICEF RDC (2023)** confirme que les établissements dotés d'espaces verts, de points d'eau potable et de latrines fonctionnelles enregistrent une meilleure assiduité et une diminution des maladies hydriques.

Par ailleurs, l'inclusion des enfants vulnérables (handicapés, déplacés internes, orphelins) reste un défi. **Kayembe et Nkulu (2021)** montrent que les programmes de sensibilisation à la non-discrimination et l'adaptation des méthodes pédagogiques améliorent significativement le sentiment d'appartenance et la performance scolaire.

1.5.1.2. Qualité de la relation enseignant-élève et pédagogie adaptée

La relation affective entre enseignants et élèves joue un rôle déterminant dans le bien-être psychologique des enfants. **Tshibangu (2023)** met en évidence que les enseignants formés aux techniques de communication bienveillante et à la gestion des émotions favorisent un climat de classe apaisé, réduisant ainsi l'anxiété et le décrochage. De plus, une pédagogie active et participative, telle que préconisée par **Mbayo et Kazadi (2022)**, stimule l'engagement des élèves. L'intégration de jeux éducatifs, de travaux de groupe et d'activités artistiques renforce leur motivation et leur estime de soi.

1.5.1.3. Implication des parents et de la communauté

Le soutien familial et communautaire est un pilier essentiel pour le bien-être scolaire. **Nzongola-Ntalaja (2020)** observe que dans les régions où les associations de parents d'élèves (APE) sont actives, les écoles bénéficient d'un meilleur encadrement et d'un suivi individualisé des enfants. Les programmes de sensibilisation des familles sur l'importance de l'éducation, notamment des filles (**Mbuyi & Bashige, 2023**), contribuent à réduire les abandons précoces.

1.5.1.4. Politiques éducatives et soutien psychosocial

Enfin, les initiatives gouvernementales et non gouvernementales jouent un rôle clé. Le Plan Stratégique Sectoriel de l'Éducation (2021-2025) de la RDC vise à renforcer l'accès à une éducation de qualité, mais des lacunes persistent dans sa mise en œuvre (Banque Mondiale, 2023). Par ailleurs, les projets intégrant un volet psychosocial, comme ceux de l'ONG War Child Holland (2022) dans l'Est du pays, démontrent que des espaces de parole et des activités récréatives aident les enfants affectés par les conflits à retrouver un équilibre émotionnel.

1.5.2. Les facteurs inhibiteurs

1.5.2.1. Les insuffisances infrastructurelles et matérielles

Les établissements scolaires en RDC souffrent souvent d'un déficit criant en infrastructures de base (salles de classe insalubres, absence d'eau potable, sanitaires défectueux), ce qui nuit considérablement aux conditions d'apprentissage (UNICEF, 2022). Une étude menée par Mvuezolo et al. (2023) dans les provinces du Kwilu et du Kasai révèle que 67% des écoles ne disposent pas de mobilier adapté, contraignant les élèves à suivre les cours dans des positions inconfortables, affectant ainsi leur concentration et leur santé physique.

1.5.2.2. La pauvreté socio-économique des familles

La pauvreté structurelle constitue un obstacle majeur au bien-être éducatif à Lubumbashi. Selon la Banque Mondiale (2022), plus de 70 % de la population de la RDC vit sous le seuil de pauvreté, une réalité qui se répercute directement sur les écoles. Les élèves issus de ménages précaires manquent souvent de matériel pédagogique (cahiers, manuels), tandis que les enseignants, confrontés à des salaires irréguliers (parfois moins de 100 USD/mois), peinent à maintenir leur motivation (Sylla & Kazadi, 2023).

Les disparités économiques se traduisent également par un accès inégal aux cours supplémentaires, creusant les écarts de réussite. Une enquête menée par l'ONG *Éducation Pour Tous* (2023) montre que seuls 15 % des élèves des quartiers périphériques de Lubumbashi bénéficient de soutien scolaire privé, contre 45 % dans les zones résidentielles aisées. Ces inégalités nourrissent un sentiment d'injustice, affectant l'estime de soi et la persévérance scolaire (Sen, 1999).

1. Les inégalités d'accès et les disparités genre

Le bien-être des élèves à Lubumbashi est fortement stratifié selon des logiques socio-démographiques. Le genre, par exemple, joue un rôle crucial : les jeunes filles subissent des pressions accrues en raison de normes traditionnelles (mariages précoces, charge domestique), ce qui peut nuire à leur performance scolaire (UNICEF RDC, 2021). Une étude de Nkulu et al. (2023) révèle que 62 % des adolescentes interrogées dans les écoles publiques de Lubumbashi déclarent ressentir un stress lié aux attentes familiales, contre 38 % chez les garçons.

Par ailleurs, les dynamiques migratoires (exode rural vers Lubumbashi) exacerbent les vulnérabilités. Les enfants issus de familles déplacées font face à des discriminations systémiques, notamment en matière d'accès aux cantines scolaires ou aux bourses d'étude (Mbuyi & Tshibangu, 2021).

2. La malnutrition et ses impacts cognitifs

La précarité alimentaire affecte près de 30% des écoliers congolais (Programme Alimentaire Mondial [PAM], 2023). Les carences nutritionnelles chroniques entravent leurs capacités cognitives et leur assiduité scolaire. Une étude longitudinale menée par Tshimanga et al. (2022) dans la province du Kongo Central démontre que les enfants souffrant de malnutrition obtiennent des résultats scolaires inférieurs de 20% à ceux des enfants bénéficiant d'une alimentation équilibrée.

3. Le manque de formation des enseignants et la surcharge des classes

La qualité de l'enseignement pâtit d'un manque criant de personnel qualifié et de classes surpeuplées (parfois plus de 80 élèves par enseignant selon le Ministère de l'EPST, 2023). Cette situation engendre un épuisement professionnel chez les enseignants et une pédagogie peu différenciée, ne répondant pas aux besoins individuels des élèves (Kazadi, 2023).

4. Normes disciplinaires rigides et climat scolaire

Le système éducatif congolais reste empreint d'une tradition disciplinaire stricte, héritée en partie du modèle colonial et renforcée par des perceptions culturelles de l'autorité (Banza & Ilunga, 2021). Si certaines pratiques visent à instaurer un cadre propice aux apprentissages, d'autres, en revanche, basculent dans une logique coercitive contreproductive.

- Les châtiments corporels, bien qu'officiellement prohibés par la loi (Code de l'Enfant congolais, 2009), persistent dans certaines régions, générant un sentiment de peur et de défiance chez les élèves (Tshibanda, 2023).
- Les méthodes pédagogiques verticales, où l'enseignant incarne une autorité incontestable, tendent à étouffer la créativité et l'esprit critique des apprenants (Kalombo, 2022).

Une étude menée par Mbuyi & Kayembe (2024) dans les écoles de Kinshasa démontre que ces approches répressives contribuent à une détérioration du climat scolaire, se traduisant par des taux élevés d'abandon et de désintérêt pour les études auprès des élèves. Le quatrième chapitre intègre une publication scientifique sur cette question.

1.6. Indicateurs du bien-être en milieu scolaire

Le bien-être en milieu scolaire constitue un écosystème complexe où interagissent des facteurs physiques, psychologiques, sociaux et environnementaux, directement corrélés à la rétention scolaire, aux performances cognitives et à l'épanouissement global de l'enfant (OCDE, 2021). Dans le contexte particulier des écoles primaires de Lubumbashi, une approche est donc impérative pour appréhender et mesurer le bien-être, se structure autour des indicateurs fondamentaux suivants :

- 1. La Santé** qui est un pilier fondamental du développement cognitif et émotionnel de l'enfant (OMS & UNICEF, 2021).

La santé, tant physique que mentale, est la pierre angulaire du potentiel de l'apprenant (Bundy et al., 2018). La définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) semble plus complète et fait l'unanimité au sein de nombreux chercheurs et spécialistes. En effet, dans sa Constitution

signée le 22 juillet 1946 entrée en vigueur le 7 avril 1948 (Godfryd, 2005), l'OMS définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et non pas seulement l'absence de maladie et d'infirmité ». Dans de nombreux contextes scolaires, particulièrement à Lubumbashi, les défis sont doubles : combler les lacunes des systèmes de santé publique et répondre aux besoins spécifiques en milieu éducatif.

Les indicateurs clés de la santé en milieu scolaire en milieu scolaire se déclinent en : (i) **l'accès aux soins de santé primaire** qui implique la disponibilité d'une infirmerie scolaire, de personnel de santé formé, de partenariats avec des centres de santé locaux et de programmes de dépistage (vue, ouïe, parasitoses) ; (ii) **la santé mentale et bien-être psychosocial** (Graham et al., 2021) qui renvoie à la prévalence du stress, de l'anxiété, des symptômes dépressifs et des mécanismes d'adaptation (coping). La présence d'un encadrement psychosocial ou de programmes de médiation est un indicateur positif ; (iii) **la prévention et gestion des maladies** (Bundy et al., 2018) qui suppose l'existence de programmes d'éducation sanitaire, de campagnes de vaccination et de protocoles pour gérer les maladies chroniques (asthme, diabète, paludisme) et les endémies locales.

2. **L'alimentation** pourrait être considérée comme le carburant de l'apprentissage et de la croissance.

Une alimentation adéquate et équilibrée est un déterminant critique de la concentration, de la mémorisation et de la résistance aux maladies. La malnutrition, qu'elle soit par carence (sous-nutrition, carences en micronutriments) ou par excès, reste un frein majeur au développement du capital humain (UNESCO, 2022). L'alimentation pourrait se mesurer à travers : (i) **la sécurité alimentaire et les programmes de repas scolaires** (existence et qualité d'un programme de repas scolaires équilibrés, garantissant un apport calorique et nutritionnel quotidien minimum, ainsi que le taux de couverture des élèves bénéficiaires) ; (ii) **l'état nutritionnel des élèves** (suivi de la prévalence de la malnutrition aiguë et chronique : retard de croissance, émaciation, et des carences en micronutriments : anémie ferriprive, carence en vitamine A ; (iii) **l'éducation nutritionnelle** intégrant de modules sur les habitudes alimentaires saines dans le curriculum et impliquant la communauté, à travers certaines initiatives telles que les jardins scolaires potagers, le poulailler, etc.).

3. **L'hygiène et assainissement**

Un environnement d'apprentissage salubre est non seulement un droit fondamental mais aussi un facteur décisif dans la fréquentation scolaire (OMS & UNICEF, 2021), notamment pour les jeunes filles. L'accès à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène est une priorité absolue (RDC, 2018). L'hygiène en milieu scolaire inclut : (i) **les infrastructures d'eau, d'assainissement et**

d'hygiène (EAH), ainsi que **les latrines ventilées améliorées (LVA)** fonctionnelles et adaptées selon le genre, avec intimité et dispositifs de lavage des mains (savon ou cendre) ; **les pratiques d'hygiène effective** (adoption des bonnes pratiques : lavage des mains au savon aux moments critiques, utilisation correcte des latrines, gestion hygiénique des poubelles et des déchets) ; (iii) la **propreté et maintenance des infrastructures** (état général de propreté des salles de classe, des cours et des installations sanitaires).

4. La sécurité

L'école devrait être un sanctuaire protecteur, libéré de toute forme de violence, de menace ou de danger. La sécurité physique et psychologique est une condition préalable à tout apprentissage efficace et à l'épanouissement de l'enfant (UNESCO, 2024). Les indicateurs de cette variable sont : (i) la **sécurité physique et la prévention des accidents** (le moyen de transport, la personne qui accompagne, l'architecture intentionnelle et dispositifs de sécurité) ; (ii) la **violence en milieu scolaire (VMS)** : toutes les formes de violence (physique, psychologique, verbale, harcèlement, châtiments corporels) et de discrimination, y compris la violence basée sur le genre (Cf. publication scientifique sur la maltraitance en milieu scolaire) ; (iii) le **climat scolaire et sentiment de sécurité** : le climat relationnel, l'existence de mécanismes de signalement confidentiels et de comités de médiation pour résoudre les conflits pacifiquement.

1.7. Modèles explicatifs du bien-être en milieu scolaire

La problématique du bien-être à l'école, dans un pays comme la RDC, s'est imposée comme un objet de recherche central, dépassant la focalisation historique sur l'accès et la rétention scolaires. On reconnaît désormais qu'un état de complet d'épanouissement physique, mental et social est à la fois une condition et une finalité de l'apprentissage. Plusieurs modèles ont été développés pour expliquer ce phénomène multifacétique, notamment, la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943) avec sa pyramide de besoins qui conserve une valeur métaphorique puissante pour appréhender la complexité des motivations humaines, le modèle de l'épanouissement psychologique, élaboré par Carol Ryff (1989), la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), pour ne citer que ceux-là. Mais, dans le cadre de ce travail, s'invite une imbrication de modèles explicatifs théoriques dont l'analyse s'articule selon une logique dialectique ascendante. Cette logique passe progressivement des cadres conceptuels les plus universels qui offrent une assise notionnelle essentielle, mais générale, aux modèles les plus contextualisés, afin de saisir la complexité de la qualité de vie en milieu scolaire *lushois* dans ses réalités les plus spécifiques telles les inégalités structurelles, la pauvreté socio-économique, le conditionnement culturel local, les représentations sociales de

la réussite et de l'épanouissement, ainsi l'influence des ressources pédagogiques limitées. Cette option permet ainsi de penser un modèle explicatif intégré et pleinement contextualisé, où le bien-être n'est plus une abstraction mais une variable médiatrice, modelée par l'interaction dynamique entre l'individu, l'institution scolaire et son environnement socio-culturel spécifique.

1.7.1. Le Modèle écologique et systémique

Le cadre le plus influent pour appréhender le bien-être scolaire est le modèle écologique théorisé par Bronfenbrenner (1979), qui situe l'élève au centre de systèmes interactifs et emboîtés. Cette approche propose une lecture multidimensionnelle des dynamiques qui façonnent le développement de l'individu au sein de son environnement éducatif. Enrichie par des travaux contemporains (Guimard, 2020 ; Janosz et al., 2023), elle postule que la qualité de vie perçue par l'élève émerge d'une interaction complexe entre des facteurs micro-systémiques (classe, pairs, enseignants) et macro-systémiques (politiques éducatives, normes socioculturelles), en passant par l'exosystème. Elle s'inscrit ainsi dans une vision holistique, où l'expérience scolaire est appréhendée comme un construit dynamique, évoluant en fonction des configurations contextuelles (Duru-Bellat, 2022).

Le Microsystème (niveau individuel et scolaire) qui inclut la qualité des interactions élève-enseignant, le climat de la classe, le harcèlement scolaire et la santé physique de l'enfant (notamment la nutrition et les parasitoses). Les recherches récentes mettent en exergue l'impact crucial de la santé psychologique des enseignants (épuisement professionnel, motivation) sur leur capacité à instaurer un climat positif (Opoku et al., 2021).

L'Exosystème (niveau communautaire et des politiques) qui englobe les infrastructures scolaires (accès à l'eau potable, sanitaires adéquats), l'implication des parents (souvent entravée par l'analphabétisme ou la nécessité de travailler), et la sécurité du trajet vers l'école. La disponibilité de repas scolaires est un facteur explicatif direct du bien-être physique et de la capacité attentionnelle (UNESCO, 2021).

Le Macrosystème (niveau sociétal et culturel), tel que conceptualisé par Bronfenbrenner, structure en profondeur l'expérience scolaire. Les normes culturelles, notamment concernant le genre (Buchmann et al., 2008), et le bilinguisme sont des facteurs déterminants. Les travaux récents sur le *translanguaging* (García et al., 2017) montrent que la relation entre langue maternelle et langue d'instruction est un enjeu central qui dépasse la simple pédagogie pour toucher aux questions identitaires et de pouvoir. Par ailleurs, les séquelles de conflits ou de crises politiques, qui reconfigurent l'ensemble de l'écosystème éducatif (Hale, 2020), ainsi que les pressions pour performer, sont vécues de manière très différenciée selon ces contextes culturels et politiques larges.

Le modèle écosystémique, réactualisé par Slee (2023), insiste sur l'imbrication des différents systèmes (micro-, méso-, exo- et macrosystèmes) dans la construction du bien-être scolaire. En RDC, cette approche permet de comprendre comment des facteurs externes à l'école – tels que les conditions socio-économiques des familles, l'instabilité politique ou les disparités régionales en matière d'infrastructures éducatives – influencent la qualité de vie à l'école (Mbayo, 2021). Par exemple, dans les provinces en conflit comme le Nord-Kivu, la fermeture répétée des écoles due à l'insécurité perturbe non seulement l'apprentissage, mais aussi le sentiment de sécurité des élèves (UNICEF, 2023). De même, les politiques éducatives nationales, souvent inadaptées aux réalités locales, exacerbent les inégalités d'accès à un environnement scolaire épanouissant (Banque Mondiale, 2022).

1.7.2. Le Modèle des Capabilités d'Amartya Sen

Ce modèle est appliqué à l'éducation par des auteurs comme Melanie Walker (2019), ce modèle dépasse les indicateurs purement quantitatifs (taux de réussite) pour se focaliser sur les "capabilités" – les libertés réelles qu'un individu a de choisir la vie qu'il souhaite mener (Walker & Boni, 2020 ; Wilson-Strydom, 2015). Le bien-être scolaire est ainsi expliqué par la capacité de l'école à élargir les opportunités des élèves. En effet, les enfants ne sont plus perçus comme des réceptacles passifs de leur environnement mais comme des acteurs capables de négocier et de contribuer à leur propre bien-être.

Un curriculum pertinent qui connecte les apprentissages à la vie quotidienne et aux défis locaux (agriculture, santé) améliore le sentiment d'agentivité et de bien-être. Inversement, un curriculum perçu comme étranger ou inutile peut générer de l'aliénation. Ce modèle explique pourquoi des investissements matériels, sans attention aux "capabilités" pédagogiques et curriculaires, peuvent échouer à améliorer le bien-être substantiel des apprenants (Tao, 2019)

1.7.3. Le modèle psychosocial contemporain

Ce modèle explique la santé mentale à travers l'interaction dynamique entre les processus internes de l'individu et ses ressources environnementales. Il se focalise sur la capacité d'adaptation (coping), conceptualisée non comme un trait fixe mais comme un ensemble de stratégies flexibles (Kobylińska & Kusev, 2019), et sur la résilience, comprise comme la résultante positive du fonctionnement d'un réseau de systèmes adaptatifs fondamentaux (comme la régulation émotionnelle ou le soutien social) (Masten, 2021). Cette perspective examine comment les individus parviennent à maintenir un équilibre psychologique et à se développer malgré l'adversité (Southwick et al., 2023)

Selon ce modèle, la présence de soutien social (des pairs, des enseignants, de la famille) est un prédicteur majeur de résilience et de bien-être mental. Dans des contextes marqués par le stress toxique (violence communautaire, extrême pauvreté), les programmes scolaires intégrant l'apprentissage socio-émotionnel et des mécanismes de soutien psychosocial deviennent des variables explicatives cruciales. Ils agissent comme des facteurs de protection modérateurs (Kim et al., 2022).

1.7.4. Le modèle holistique africain

Développé par Nsamenang (2022), le modèle holistique africain propose un cadre conceptuel puissant qui contraste avec les approches occidentales souvent centrées sur l'individu. Ce modèle met en lumière l'interdépendance fondamentale entre l'épanouissement personnel et l'harmonie collective, une valeur cardinale des sociétés africaines, dont la République Démocratique du Congo est un parfait exemple.

Au cœur de ce modèle réside l'idée que le bien-être individuel se construit au travers et grâce à la communauté. Il souligne ainsi le rôle déterminant des rituels collectifs, du soutien de la famille élargie et de la transmission intergénérationnelle des savoirs et des valeurs pour instaurer un climat scolaire positif et stimulant (Mbuyi, 2023). Une illustration concrète de cette dynamique peut être observée dans certaines écoles rurales du Katanga, où l'implication active d'anciens élèves et de leaders communautaires dans des cérémonies de motivation renforce significativement le sentiment d'appartenance et la motivation des élèves (Kalubi, 2023).

Néanmoins, la pérennité de ces mécanismes sociaux traditionnels est aujourd'hui mise à l'épreuve. L'urbanisation accélérée et l'érosion progressive des structures communautaires traditionnelles, documentées par Tshibanda (2022), menacent de fragiliser ces pratiques ancestrales. Face à cette transition socio-culturelle, il devient impératif d'opérer une réappropriation critique de ce modèle. L'enjeu est de taille : il s'agit de réussir une synthèse harmonieuse qui intègre les richesses des valeurs africaines – comme la solidarité et le collectif – aux exigences pédagogiques et structurelles d'un système éducatif moderne et évolutif.

En résumé, les modèles explicatifs contextualisés du bien-être en milieu scolaire dévoilent une réalité multidimensionnelle et dynamique. Celle-ci est le produit d'une interaction dialectique entre, d'une part, des contraintes exosystémiques – telles que la précarité socio-économique des familles, l'inadéquation des infrastructures ou la pression des politiques éducatives standardisées – et, d'autre part, la richesse potentielle des dynamiques micro et macrosystémiques (Roffey, 2020). Ces dernières englobent la qualité des relations enseignant-élève- pairs (microsystème), le climat scolaire, ainsi que les valeurs culturelles et la reconnaissance du droit au bien-être portées par la société (macrosystème).

1.7.5. Les modèles congolais

L'évolution de la recherche sur la corrélation entre bien-être et réussite scolaire en RDC témoigne d'un parcours intellectuel allant de la pathologie vers la promotion de la santé positive. D'abord envisagé comme l'absence de troubles comportementaux, le bien-être est désormais appréhendé comme un construit complexe, déterminé par un entrelacs de facteurs structurels (infrastructures, pauvreté), relationnels (climat scolaire) et individuels (résilience).

1) L'approche clinique et psychopathologique de Mutinga (2004)

Cette approche s'intéresse aux **troubles de comportement** chez l'enfant et l'adolescent à Kinshasa. Selon ce modèle l'école n'est pas un espace neutre ; elle peut être à la fois génératrice de pathologies et un lieu privilégié de dépistage et d'intervention. Mais, la limite de cette approche réside dans un cadre conceptuel centré sur le "mal-être", sans véritablement explorer les déterminants positifs du bien-être.

2) Influence des facteurs contextuels

L'étude la plus marquante et la plus représentative de cette transition est celle de Kabasela Bukasa (2011). Elle explore les conditions de vie et d'études des élèves dans une perspective plus sociologique. Elle met en lumière l'impact délétère de facteurs structurels tels que la précarité économique des familles, l'insalubrité des infrastructures scolaires, la surcharge des classes et la faible formation des enseignants sur la qualité de vie à l'école.

Ces recherches élargissent la perspective au-delà de la clinique individuelle pour inscrire le bien-être dans un écosystème plus large. Elles soulignent à juste titre que les politiques éducatives et les conditions matérielles sont les piliers sans lesquels toute discussion sur le bien-psychologique est vaine. Le bien-être est ici perçu comme une conséquence de conditions externes favorables.

3) Le rôle central du climat scolaire

Une approche plus intégrative et positive, s'inspirant des modèles internationaux, est celle adoptée par Mbelu Mpanya (2019) qui en lumière le climat scolaire – englobant les relations enseignants-élèves, les relations entre pairs, le sentiment de sécurité et de justice.

4) Diversification des Approches

De 2020 à nos jours, les études se diversifient, explorant des facettes plus spécifiques du bien-être, souvent en lien avec des programmes d'intervention (UNICEF RDC & Ministère de l'EPST, 2021) avec le focus sur la petite enfance et l'impact de la pandémie COVID-19. Cette période est caractérisée par une plus grande perméabilité aux influences internationales

(concepts de résilience, de pédagogie sensible au conflit, d'éducation psychosociale) et une volonté de lier la recherche à l'action sur le terrain, via des projets pilotes.

1.8. Conclusion

En définitive, ce premier chapitre s'est attaché à retracer la généalogie intellectuelle et la structuration conceptuelle de la notion de bien-être, depuis ses fondements antiques jusqu'à ses déclinaisons contemporaines les plus actuelles. L'analyse a révélé que loin d'être une entité anhistorique et unidimensionnelle, le bien-être constitue une construction polymorphe, perpétuellement négociée au gré des paradigmes philosophiques, scientifiques et politiques successifs.

Notre exploration a mis en lumière la fécondité de la pensée grecque antique, qui posa les jalons des grands modèles interprétatifs – eudémonisme et hédonisme – en inscrivant le bien-être (*eudaimonia*) dans une quête d'harmonie cosmique et d'excellence éthique. Le Moyen Âge opéra une subordination de cet idéal à une finalité transcendante, articulant l'équilibre terrestre à l'espérance d'une béatitude divine. La Renaissance, puis les Lumières, marquèrent un retour à l'humain, célébrant l'autonomie rationnelle du sujet et esquissant les prémices d'une conception politique et socio-économique du bien-être collectif.

L'ère contemporaine a quant à elle opéré une double révolution : d'une part, la psychologie positive, les neurosciences affectives et l'économie du bonheur ont érigé le bien-être en objet scientifique légitime, le dotant de modèles multidimensionnels (PERMA, capacités) ; d'autre part, les organismes internationaux en ont fait un axe central de gouvernance, promouvant une approche holistique transcendant les seuls indicateurs économiques.

C'est sur ce socle théorique riche et complexe que s'est articulée la distinction conceptuelle entre bien-être, état psychologique et subjectif, et qualité de vie, concept plus englobant intégrant des facteurs objectifs et contextuels. Cette distinction, bien que nuancée par d'évidentes convergences, s'avère heuristique pour appréhender la réalité scolaire.

L'application de ces concepts au milieu éducatif a permis d'en identifier les composantes essentielles – subjectives, psychologiques et sociales – ainsi qu'un écosystème complexe de facteurs facilitateurs et inhibiteurs. L'environnement physique, la qualité des interactions pédagogiques, le soutien psychosocial et l'implication communautaire y jouent un rôle déterminant, souvent entravé par des contraintes structurelles telles que la précarité socio-économique, les insuffisances infrastructurelles ou des normes disciplinaires contre-productives.

Pour appréhender cette complexité, des modèles explicatifs contextualisés se sont révélés indispensables. Le modèle écologique de Bronfenbrenner permet de saisir l'imbrication des niveaux micro-, méso-et macrosystémiques qui façonnent l'expérience scolaire. Le modèle des capacités de Sen et Nussbaum offre un cadre éthique pour penser l'épanouissement comme élargissement des libertés réelles. Enfin, le modèle holistique africain rappelle avec pertinence l'importance des interdépendances communautaires et des ancrages culturels dans la construction d'un bien-être authentique.

En conclusion, ce chapitre établit que le bien-être en milieu scolaire n'est ni un luxe ni un simple adjuvant aux apprentissages, mais la condition sine qua non d'une éducation véritablement qualitative, équitable et inclusive.

Chapitre 2. Réussite et apprentissage scolaire

2.1. Introduction

La réussite scolaire et les mécanismes d'apprentissage représentent des objets principaux d'étude en sciences de l'éducation, interrogeant à la fois les processus cognitifs individuels que les dynamiques sociales et institutionnelles qui les encadrent. Traditionnellement associée à des indicateurs de performance scolaire – notes, diplômes ou classements –, la notion de réussite s'est progressivement élargie pour intégrer une dimension holistique, incluant l'épanouissement personnel, le développement de compétences socio-émotionnelles et l'adaptabilité à un monde en mutation (Cosnefroy & Carré, 2021 ; OCDE, 2018).

Ce chapitre vise à explorer les cadres théoriques et les déterminants de la réussite scolaire, tout en questionnant les paradigmes pédagogiques qui sous-tendent les apprentissages. La première partie analyse la notion de réussite scolaire et ses principales théories explicatives, depuis les approches psychopédagogiques – influencées par les avancées en neurosciences éducatives – jusqu'aux perspectives sociocritiques, qui soulignent les inégalités structurelles et les effets de contexte. La deuxième partie aborde la notion d'apprentissage scolaire et ses différents, reflétant ainsi l'évolution des conceptions éducatives. Une attention particulière est accordée aux typologies pédagogiques contemporaines – apprentissage par objectifs, par compétences, par projets ou par situations – et à leur pertinence face à des défis tels que l'hétérogénéité des publics ou la transition numérique. La troisième se centre sur la question des pratiques évaluatives dans le système scolaire de Lubumbashi. Enfin, est abordée la relation dialectique entre réussite scolaire et bien-être de l'apprenant, mettant en évidence l'équilibre entre exigence scolaire et épanouissement personnel de l'apprenant.

2.2. Notion de réussite scolaire

La réussite scolaire se veut être le paramètre le plus ordinaire de l'évaluation des systèmes éducatifs. Elle pourrait se définir comme l'acquisition effective des savoirs fondamentaux et des compétences disciplinaires, évaluée à travers les performances scolaires (notes, examens, certifications). Elle repose ainsi sur la capacité de l'apprenant à déployer des connaissances, à résoudre des problèmes complexes et à répondre aux exigences du système éducatif (Duru-Bellat & Suchaut, 2022). Cette conception de la réussite scolaire semble réduire celle-ci à des indicateurs quantitatifs – obtention de diplômes, performances scolaires mesurables en termes de notes (Duru-Bellat, Farges, & van Zanten, 2022). Toutefois, la notion a évolué aussi bien dans sa sémantique que dans sa conceptualisation. Elle intègre désormais des dimensions beaucoup plus larges, englobant l'épanouissement personnel, le développement de

compétences cognitives et socio-émotionnelles (Cosnefroy & Carré, 2021), et la préparation à une insertion sociale, voire professionnelle (Bernard, 2017 ; Morlaix & Suchaut, 2022). Elle renvoie ainsi à un processus où l'élève développe des compétences transversales (autonomie, esprit critique, persévérance) lui permettant de s'insérer harmonieusement dans la société (Galand & Vanlede, 2021).

La saisie notionnelle de la réussite scolaire varie selon les contextes culturels, les attentes institutionnelles et les finalités éducatives de chaque système. De manière générale, deux conceptions principales s'opposent et se complètent :

Une vision scolaire traditionnelle, centrée sur la maîtrise des savoirs fondamentaux et la validation des compétences attendues par le système éducatif (Duru-Bellat & Suchaut, 2022 ; OCDE, 2023). Cette approche, encore dominante dans les évaluations standardisées (PISA, TIMSS), privilégie les résultats mesurables et comparables à l'échelle internationale.

Une perspective élargie, inspirée par les travaux sur les compétences (OCDE, 2018 ; Pelletier, 2023), qui intègre des aptitudes transversales : esprit critique, adaptabilité, collaboration, résilience face à l'échec. Cette approche met en exergue l'importance du bien-être psychologique de l'élève (Guimard & Florin, 2021).

Les recherches récentes soulignent que la réussite ne se limite pas à l'excellence disciplinaire. Plusieurs travaux (Bautier & Rayou, 2022 ; Tupin & Totereau, 2023) démontrent que les compétences socioaffectives – estime de soi, régulation émotionnelle, persévérance – jouent un rôle déterminant dans le parcours scolaire, particulièrement chez les élèves issus de milieux défavorisés.

Par ailleurs, l'émergence des neurosciences éducatives (Houdé, 2021 ; Dehaene, 2018) a permis de mieux comprendre les mécanismes cognitifs sous-jacents à l'apprentissage, remettant en question certaines pratiques pédagogiques rigidifiées. Une école véritablement inclusive devrait ainsi concilier exigence intellectuelle et bienveillance éducative (Meirieu, 2022), afin de réduire d'éduquer à la fois l'intellectuel et le citoyen (Van Zanten, 2020).

2.3. Théories de la réussite scolaire

La réussite scolaire repose sur plusieurs théories qui se dépassent et se complètent. Ces théories fondent la légitimité de la réussite scolaire selon les cadres contextuels et les orientations des systèmes éducatifs.

2.3.1. Approches psychopédagogiques

L'appréhension des mécanismes de la réussite scolaire a connu une évolution paradigmatique significative, s'éloignant des modèles exclusivement behavioristes ou constructivistes pour embrasser une perspective résolument intégrative. Celle-ci procède de la confluence de plusieurs champs de recherche, où les apports fondamentaux de la psychologie du développement se voient réinterprétés et enrichis par les éclairages novateurs des sciences cognitives et affectives. Cette approche holistique, qui place le fonctionnement cérébral et les processus psychologiques de l'apprenant au cœur de sa réflexion, permet de modéliser la performance académique non plus comme un simple produit, mais comme le résultat d'une dynamique complexe. Les développements qui suivent entendent précisément exposer les soubassements théoriques de ce cadre, en articulant les découvertes des neurosciences éducatives, les principes de la motivation autodéterminée et le rôle régulateur des dimensions affectives et métacognitives.

2.3.1.1. Neurosciences cognitives, affectives et sociales

Les fondements piagétien (1950) et vygotskien (1978) ont été réinterprétés à la lumière des neurosciences cognitives, affectives et sociales pour expliquer la réussite scolaire, à partir du fonctionnement du cerveau de l'apprenant. Les travaux de Dehaene (2018, 2021) sur les piliers de l'apprentissage tels que l'attention et la concentration soutenue, l'engagement actif, le retour d'information (feedback), la consolidation mnésique et les écosystèmes facilitateurs de la réussite, sont plus illustratifs. Ces piliers sont explicitement présentés au quatrième chapitre, particulièrement dans le contexte de classes pléthoriques dans l'enseignement primaire de Lubumbashi.

Les méta-analyses récentes (Hattie, 2023 ; Marope, 2022) démontrent que cette approche holistique améliore non seulement les performances scolaires à long terme (+17% selon l'étude longitudinale *Educ360*), mais aussi la résilience psychosociale des apprenants (Garcia, 2023). Néanmoins, son implémentation requiert une reconfiguration des curricula (Vincent-Lancrin, 2023) et une formation renouvelée des enseignants (Meirieu, 2024).

Dans cette perspective, la réussite scolaire repose sur une optimisation des réseaux neuronaux associés à la mémoire de travail et aux fonctions exécutives (Dumontheil, 2022). Les études longitudinales en neuroéducation (Dumontheil, 2022 ; Houdé, 2023) et les recherches en neuro-imagerie (Houdé, 2023) révèlent, par ailleurs, le rôle inhibiteur des biais cognitifs dans les apprentissages complexes¹.

¹ Les **biais cognitifs** dans les apprentissages complexes désignent des tendances systématiques de la pensée qui peuvent fausser la perception, le raisonnement ou la prise de décision lors de l'acquisition de connaissances difficiles. Ils influencent la façon dont les apprenants traitent

- Une optimisation de la mémoire de travail (dorsolatéral préfrontal cortex) ;
- Une inhibition efficace des biais cognitifs (via le cortex cingulaire antérieur) ;
- Une flexibilité mentale accrue (réseau saillance)².

2.3.1.2. L'autodétermination

Le modèle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2020) a été enrichi par la distinction entre motivation autonome (intrinsèque et intégrée) et contrôle externe (régulation introjectée). Les méta-analyses récentes d'Howard et al. (2021) confirment une corrélation de 0,42 entre motivation autonome et performance scolaire. Parallèlement, le concept d'auto-efficacité (Bandura, 2007) a évolué vers une approche dynamique (Usher & Pajares, 2022) intégrant les influences contextuelles (climat de classe, feedback formatif) dans lesquelles : (1) les croyances d'efficacité sont modulées par le climat de classe (approche mastery vs. performance, selon Linnenbrink-Garcia et al., 2023) ; (2) les feedbacks formatifs (Hattie & Clarke, 2023) renforcent la persistance face aux défis ; et (3) les rôles de genre et stéréotypes (Eccles & Wang, 2022) influencent les trajectoires motivationnelles.

2.3.1.3. Dimensions affectives et métacognition

Cette approche souligne les interactions entre émotions, cognition et réussite scolaire. Le modèle des émotions scolaires (Pekrun, 2017, 2022) démontre, selon la méta-analyse de von der Embse et al. (2023) que l'anxiété réduit les capacités de traitement de l'information, à travers une surcharge du cortex préfrontal ; tandis que la curiosité épistémique active favorise l'apprentissage profond (Grossnickle, 2020). Les compétences métacognitives (planification, auto-évaluation) émergent comme médiatrices clés entre affect et réussite (Veenman, 2021).

2.3.2. Perspectives sociocritiques

L'analyse des déterminants sociaux de la réussite scolaire ne saurait se limiter à une approche unidimensionnelle. Elle requiert, au contraire, une appréhension nuancée et multifocale des mécanismes à l'œuvre, qui articule les héritages structurels aux logiques interactionnelles. Les développements théoriques récents, enrichissant les fondations posées par la sociologie de la reproduction, invitent à penser la complexité des dispositions individuelles et la centralité des capacités dans le processus d'apprentissage. Pourtant, cette sophistication conceptuelle contraste avec la persistance tenace, voire l'aggravation, des inégalités éducatives, comme en

l'information, souvent de manière irrationnelle ou inefficace. Les biais cognitifs ont été formalisés par les psychologues Daniel Kahneman et Amos Tversky (1979), pionniers de l'économie comportementale.

² Les réseaux de saillance ou *saliency networks* jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires en influençant la manière dont le cerveau traite et priorise les informations. Conceptualisés dans les années 2000, notamment grâce aux progrès de l'IRM fonctionnelle (IRMf). Menon et Uddin (2010) en sont des principaux contributeurs.

attestent les comparaisons internationales. Ce paysage paradoxal appelle à examiner de concert trois ordres de facteurs interdépendants : l'impact du capital culturel et des structures ségrégatives, l'effet propre de la composition sociale des établissements, et le rôle fondamental des pratiques pédagogiques dans la production – ou la réduction – des injustices épistémiques. C'est à cette exploration systémique que se consacre la présente section.

2.3.2.1. Capital culturel et inégalités structurelles

La théorie de la reproduction culturelle, initialement formulée par Bourdieu et Passeron (1970), a connu des réinterprétations significatives à travers le concept d'« *habitus clivé* » (Lahire, 2019), qui souligne la complexité des dispositions sociales chez les individus issus de milieux défavorisés. Cette approche est complétée par le cadre des capacités (Sen, 1999 ; Bonvin & Farvaque, 2021), qui met l'accent sur les opportunités réelles d'apprentissage plutôt que sur les seules ressources disponibles. Les données du PISA 2022 révèlent une fracture scolaire particulièrement marquée en France, où l'écart de performance entre élèves favorisés et défavorisés atteint 104 points, contre une moyenne de 88 dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2023). Cette disparité s'explique par des mécanismes structurels de ségrégation, notamment la concentration des ressources éducatives dans les zones privilégiées et les stratégies différenciées d'orientation (Felouzis & Charmillot, 2023). Une étude récente en Italie, montre également que les politiques de mixité sociale peinent à compenser ces inégalités en raison de résistances locales et de logiques de contournement (Oberti & Savina, 2023).

2.3.2.2. Effets-établissement et ségrégation scolaire

Les analyses multiniveaux (Dupriez et al., 2022) démontrent que près de 18 % de la variance des résultats scolaires s'explique par la composition sociale des établissements, un chiffre qui s'élève à 25 % dans les zones urbaines ségréguées (Ben Ayed & Broccolichi, 2023). Le concept de « *marché scolaire* » (van Zanten, 2021) permet de saisir les logiques concurrentielles qui exacerbent ces disparités : les familles dotées d'un capital culturel élevé adoptent des stratégies d'évitement des établissements perçus comme moins performants, renforçant ainsi la polarisation scolaire (Barrault-Stella & Weixler, 2023). Par ailleurs, les travaux de Riegert (2023) soulignent l'émergence d'une « *ségrégation douce* » à travers les options pédagogiques (classes bilingues, sections européennes), qui contribuent à une différenciation précoce des parcours.

2.3.2.3. Interactions pédagogiques et justice épistémique

Si l'effet Pygmalion³ (Rosenthal & Jacobson, 1968) a longtemps été étudié sous l'angle des attentes explicites des enseignants, les recherches récentes mettent en lumière ses manifestations implicites, notamment à travers les biais de genre et d'origine sociale dans les évaluations (Garcia & Huguet, 2022). Les pédagogies anti-biais, fondées sur des protocoles standardisés et une réflexivité accrue des praticiens, permettent de réduire les écarts de performance de 0,40 à 0,25 écart-type (Goigoux & Cèbe, 2023). Dans une perspective plus radicale, la pédagogie critique (hooks, 1994 ; Kergel & Heidkamp, 2022) propose une déconstruction des rapports de savoir, en intégrant les savoirs minorisés et en interrogeant les biais épistémiques des curricula (Delgado-Bernal et al., 2023). Une étude récente sur les pratiques enseignantes en milieu pluriel (Duroisin & Clerc, 2025) montre que les approches dialogiques et délibératives favorisent une reconnaissance mutuelle des légitimités cognitives, essentielle à une éducation véritablement inclusive.

2.3.3. Modèles intégratifs

L'évolution des sociétés contemporaines, marquée par des mutations profondes d'ordre sanitaire, environnemental et technologique, impose une relecture des cadres théoriques et des dispositifs pratiques en sciences de l'éducation. Loin de constituer des champs d'étude isolés, les approches bioécologiques, la résilience éducative et l'intégration du numérique interrogent de manière synergique les conditions indispensables au développement et à la réussite de l'apprenant dans un monde complexe. Les développements récents de la recherche, en actualisant les modèles fondateurs, mettent en lumière l'impérieuse nécessité de penser l'éducation de manière systémique. Ils soulignent le rôle déterminant des interactions entre l'individu et les multiples écosystèmes – familial, scolaire, communautaire et digital – dans lesquels il s'inscrit. C'est à l'examen de ces dynamiques interdépendantes, de leurs potentielles fragilités comme des leviers de protection et d'équité qu'elles peuvent offrir, que sont consacrées les analyses suivantes.

2.3.3.1. Approche bioécologique et politiques éducatives

Le modèle *Processus-Personne-Contexte-Temps* (PPCT) de Bronfenbrenner (2005), pierre angulaire des approches systémiques en éducation, a connu une réactualisation majeure sous

³ Cette théorie a été démontrée par **Rosenthal & Jacobson (1968)** dans une étude où des enseignants ont été informés (à tort) que certains élèves avaient un fort potentiel intellectuel. Ces élèves, choisis au hasard, ont finalement progressé davantage simplement parce que les professeurs les ont traités différemment. L'effet Pygmalion souligne l'importance des croyances positives dans l'apprentissage, encourageant les enseignants à avoir des attentes élevées pour tous les élèves, sans favoritisme ni préjugés. Il montre que la réussite scolaire dépend en partie des interactions sociales et pas seulement des capacités innées. L'effet Pygmalion met en lumière le pouvoir des attentes et de l'environnement éducatif sur la progression des élèves.

l'impulsion de Tudge et al. (2022). Ces derniers y intègrent désormais les défis posés par les crises sanitaires (e.g., pandémie de COVID-19) et climatiques, soulignant leur impact sur les dynamiques développementales. Cette évolution théorique s'accompagne d'un intérêt croissant pour les *écosystèmes apprenants* (Albero & Thievenaz, 2023), qui conceptualisent l'éducation comme un réseau d'interactions entre espaces formels (école, université) et informels (famille, tiers-lieux, environnements numériques).

Une illustration concrète en est le programme "*École étendue*" (MENJ, 2023), où les apprentissages scolaires sont renforcés par des partenariats avec des acteurs culturels et scientifiques, favorisant ainsi une continuité éducative. Ces travaux rejoignent également les conclusions de Barron (2023) sur la "*connected learning theory*", qui postule que la qualité des liens entre ces différents écosystèmes détermine en grande partie la persistance des apprentissages.

2.3.3.2. Résilience éducative et facteurs de protection

Le modèle pionnier de Masten (2014) sur la résilience développementale a été récemment enrichi par l'apport du *capital psychologique* (Luthans et al., 2021), un construit multidimensionnel intégrant l'espoir, l'efficacité personnelle, l'optimisme et la résilience. Cette approche permet de mieux comprendre comment certains apprenant surmontent les adversités socio-économiques ou traumatiques (Masten & Barnes, 2023) en vue de la réussite.

Les méta-analyses récentes (DuBois et al., 2023) confirment l'efficacité des programmes tutoraux fondés sur des preuves (*evidence-based mentoring*), avec un gain moyen de **0,33 écart-type (SD)** sur la réussite scolaire. Par exemple, le dispositif "*Réussite pour tous*" (CNETCO, 2022), combinant mentorat individualisé et renforcement des compétences socio-émotionnelles, a réduit le décrochage dans certains établissements. Ces résultats corroborent l'hypothèse d'Ungar (2023) selon laquelle la résilience repose sur un "*écosystème de soutien*" incluant pairs, enseignants, famille et communauté.

La résilience éducative est un **sous-ensemble** ou une **application spécifique** de la résilience développementale. Elle désigne la capacité d'un **élève** issu d'un milieu défavorisé ou confronté à des adversités, à obtenir de **bons résultats scolaires** et à s'épanouir dans le système éducatif *malgré* des prédictions statistiques défavorables. Dans ce cas, c'est la réussite scolaire qui favorise le bien-être psychologique de l'apprenant.

2.3.3.3. Numérique éducatif et équité

Les études comparatives (Jézégou, 2022 ; OCDE, 2023) révèlent un effet contrasté des technologies numériques sur les apprentissages. Si les élèves favorisés en tirent un bénéfice significatif, ceux issus de milieux défavorisés subissent au contraire un effet négatif, creusant

ainsi un *"fossé numérique secondaire"* (Selwyn, 2022). Ce phénomène ne tient pas seulement à l'accès matériel, mais aussi aux *usages différenciés* (Bourdieu & Passeron, 2023), où les premiers développent des compétences métacognitives (autorégulation, recherche critique), tandis que les seconds se limitent souvent à des usages récréatifs ou superficiels.

Le rapport *"Éducation numérique inclusive"* (UNESCO, 2023) préconise dès lors une approche systémique, combinant : (1) infrastructures équitables (plan France Très Haut Débit, 2025) ; (2) formation des enseignants à la pédagogie hybride (Peraya & Bonfils, 2023) ; (3) médiation parentale (programme *"Familles connectées"*, Réseau Canopé, 2024).

Ces mesures visent à transformer le numérique en véritable levier d'équité, conformément au cadre théorique des *"capabilités"* (Sen, 2023 [éd. augm.]), où la technologie doit permettre à chacun d'exercer son droit à apprendre.

2.4. Les déterminants de la réussite scolaire

Les déterminants de la réussite scolaire sont des facteurs individuels, liés à l'individu, structurels, liés à l'institution, et environnementaux, liés aux contextes de vie de l'apprenant.

2.4.1. Facteurs individuels

Les facteurs individuels s'articulent en capacités cognitives et métacognitives, en motivation en estime de soi.

1) Les capacités cognitives et métacognitives

Au cœur de la réussite scolaire réside une constellation de facteurs individuels, où se conjuguent dispositions cognitives et dynamiques psychologiques. La mémoire de travail, ce mécanisme cérébral essentiel à la résolution de problèmes complexes (Diamond, 2020), la flexibilité cognitive, cette capacité à adapter sa pensée en fonction des exigences contextuelles, ainsi que le raisonnement logique, constituent les assises invisibles mais fondamentales de tout apprentissage réussi. Par ailleurs, les stratégies métacognitives – la capacité autoréguler et évaluer son apprentissage – favorisent une meilleure assimilation des savoirs (Dignath & Büttner, 2018).

2) La motivation et l'estime de soi

Les facultés intellectuelles ne suffisent pas à elles seules à garantir la réussite. La motivation, qu'elle soit intrinsèque – nourrie par une curiosité authentique et un désir de maîtrise – ou extrinsèque – stimulée par des récompenses ou une reconnaissance sociale –, joue un rôle déterminant dans la persévérance scolaire (Deci & Ryan, 2020). Par ailleurs, l'**estime de soi**,

cette perception éminemment subjective de sa propre valeur et de ses capacités (Bandura, 2018), agit comme un catalyseur essentiel dans la capacité à surmonter les obstacles et à rebondir face à l'échec.

2.4.2. Facteurs structurels ou environnementaux

1) La famille ou la communauté

Les performances scolaires ne dépendent pas uniquement des dispositifs pédagogiques mis en œuvre ; elles sont également tributaires de l'environnement familial et communautaire dans lequel l'élève évolue (Epstein, 2018 ; Bernard, 2021). L'enfant n'apprend pas en vase clos, mais dans un écosystème familial et communautaire complexe où interagissent multiples influences. L'environnement familial joue un rôle primordial, à travers ce que Bourdieu et Passeron (2021) ont nommé *le capital culturel* – cet ensemble de savoirs, de pratiques langagières et de références culturelles transmis au sein de la famille, qui prédispose à la réussite ou, au contraire, à la reproduction des inégalités. L'implication des parents dans le suivi scolaire, à travers l'aide aux devoirs et la valorisation de l'enseignement, renforce significativement les performances des enfants (Epstein, 2018). Une étude de l'OCDE (2021) confirme que les élèves dont les parents manifestent un intérêt soutenu pour leur scolarité obtiennent de meilleurs résultats.

Une autre étude longitudinale menée par Hill & Tyson (2020) démontre que les enfants bénéficiant d'un accompagnement parental régulier (aide aux devoirs, encouragement, participation aux activités scolaires) obtiennent de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques. Ce soutien, lorsqu'il est adapté, renforce non seulement les compétences scolaires, mais aussi la motivation intrinsèque de l'élève (Pomerantz et al., 2022).

En somme au-delà de l'aspect cognitif, le climat émotionnel au sein de la famille influence significativement les capacités d'apprentissage. Un environnement sécurisant, caractérisé par des interactions bienveillantes, favorise le développement de l'estime de soi et de la persévérance scolaire (Grolnick & Raftery-Helmer, 2021). À l'inverse, les tensions familiales (conflits parentaux, stress économique) peuvent engendrer des difficultés attentionnelles et comportementales, nuisant aux apprentissages (Repetti et al., 2019).

La communauté locale joue également un rôle de médiateur dans la réussite scolaire, notamment à travers les structures d'accompagnement (centres sociaux, bibliothèques, associations). Une étude de Jeynes (2023) montre que les enfants issus de milieux défavorisés mais intégrés dans un réseau communautaire solide (mentorat, activités parascolaires) présentent une meilleure résilience scolaire. Ces espaces offrent un complément éducatif essentiel, palliant parfois les inégalités d'accès aux ressources culturelles. Si la qualité des

interactions parentales forge les bases motivationnelles et affectives des apprentissages, l'appui communautaire offre un filet de sécurité pour les élèves les plus vulnérables

2) L'école

L'institution scolaire, à travers ses infrastructures, le professionnalisme des enseignants et le climat relationnel et social, reste un facteur important de la réussite scolaire.

3) Infrastructures

Les infrastructures et les ressources scolaires constituent des piliers fondamentaux dans la qualité de l'enseignement, influençant directement les performances scolaires, le bien-être des apprenants et l'efficacité pédagogique des enseignants (Gunter & Hall, 2023). Une école bien équipée, dotée de salles de classe spacieuses, de laboratoires scientifiques, de bibliothèques fournies et d'outils numériques performants, favorise un environnement propice aux apprentissages (OECD, 2022). À l'inverse, des bâtiments vétustes, un manque de matériel didactique ou des conditions sanitaires précaires entravent non seulement la motivation des élèves, mais aussi celle des enseignants (UNESCO, 2021).

Plusieurs études empiriques démontrent qu'un environnement scolaire adéquat améliore significativement les résultats scolaires, notamment dans les disciplines scientifiques et technologiques (Hanushek & Woessmann, 2020). Cependant, l'efficacité de ces infrastructures dépend également de leur utilisation optimale par les acteurs éducatifs, ce qui implique une formation adéquate des enseignants (Fullan, 2022).

L'importance des infrastructures dépasse le cadre purement scolaire : des espaces verts, des installations sportives et des cantines scolaires contribuent au développement physique et psychosocial des élèves (Chaudhury et al., 2023). Ainsi, investir dans les infrastructures éducatives n'est pas seulement une question budgétaire, mais un impératif moral et social pour garantir une éducation équitable et inclusive (OCDE, 2023). Le quatrième chapitre qui traite des classes pléthoriques à Lubumbashi, développe en détail la question des infrastructures scolaires.

4) Professionnalisme des enseignants et climat scolaire

Des pédagogies différenciées, un feedback constructif et régulier (Hattie, 2023), une attention soutenue à la diversité des profils d'apprentissage : autant de leviers pour une éducation plus équitable et plus inclusive (Dubet, 2022). La qualité de la relation enseignant-élève et le climat scolaire influencent significativement la motivation et la persévérance des élèves (Pianta et al., 2012). Les études montrent que les pratiques enseignantes efficaces intègrent une évaluation formative régulière (Hattie, 2017) et une approche bienveillante favorisant l'estime de soi (Bressoux, 2021). Il en va de même de l'efficacité pédagogique qui repose sur des méthodes

différenciées, adaptées aux besoins des élèves, et sur la clarté des consignes, et des pratiques enseignantes favorisant l'interactivité (travail en groupe, feedback constructif) qui améliorent les apprentissages (Slavin, 2014). Bref, un environnement bienveillant, caractérisé par des relations positives entre enseignants et élèves, réduit le stress et favorise l'engagement de l'apprenant (Cornell et al., 2013). *Al contrario*, un climat anxigène (harcèlement, sanctions excessives) nuit à la performance scolaire (Wang & Degol, 2016).

Sur le plan de la socialisation, l'influence des pairs reste un déterminant important de la réussite des apprentissages. Les interactions avec des camarades motivés peuvent stimuler l'émulation, tandis qu'un entourage désengagé risque de démobiliser l'élève (Wentzel, 2017).

5) La société

La réussite scolaire ne saurait être réduite à une simple question de mérite individuel ou de dispositions cognitives innées. Elle s'inscrit dans un cadre social complexe, où les structures économiques, culturelles et institutionnelles jouent un rôle déterminant (Duru-Bellat, 2021). En effet, les inégalités scolaires reflètent et reproduisent souvent les inégalités sociales préexistantes, comme l'ont montré les travaux récents en sociologie de l'éducation (Felouzis & Charmillot, 2023).

Les recherches soulignent que l'origine sociale des élèves conditionne fortement leurs trajectoires scolaires. Le capital économique des familles permet un accès différencié aux ressources éducatives (soutien scolaire, écoles privées, activités culturelles), tandis que le capital social facilite l'obtention d'informations stratégiques sur le système scolaire (van Zanten, 2022). Bourdieu (1979) avait déjà mis en lumière ce mécanisme, mais les études contemporaines confirment sa persistance, voire son renforcement dans un contexte de marchandisation croissante de l'éducation (Ball, 2023).

Les attentes et représentations sociales liées à la scolarité varient selon les milieux. Les familles favorisées tendent à intérioriser et à transmettre des codes en adéquation avec les exigences scolaires, ce qui favorise la réussite de leurs enfants (Lahire, 2021). À l'inverse, les élèves issus de milieux populaires peuvent subir une forme de « dissonance culturelle » (Bernstein, 2007), bien que certains travaux récents nuancent cette vision en soulignant des stratégies actives d'adaptation (Payet, 2022).

6) Les politiques éducatives

Les politiques éducatives constituent un déterminant institutionnel de la réussite scolaire. Par elles, les systèmes scolaires, loin d'être neutres, participent à la reproduction ou à la réduction des inégalités dans l'accès aux ressources éducatives. Les études comparatives internationales, notamment celles menées par l'OCDE (2023), soulignent une corrélation significative entre la

faible ségrégation sociale inter-établissements et une meilleure équité des résultats scolaires. À cet égard, des systèmes éducatifs comme celui de la Finlande, caractérisé par une forte mixité sociale et une décentralisation des moyens en faveur des établissements défavorisés, illustrent l'efficacité d'une politique éducative inclusive (Sahlberg, 2021). Mais, en France, malgré la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire (REP), les inégalités scolaires persistent en raison d'un sous-financement structurel et d'une allocation des ressources insuffisamment ciblée (Ben Ayed, 2023 ; Fouquet-Chauprade & Suchaut, 2022).

Les recherches empiriques démontrent que les politiques éducatives les plus efficaces combinent un encadrement pédagogique renforcé, une dotation en équipements didactiques adaptés et une réduction des effectifs par classe, tout en investissant dans la formation initiale et continue des enseignants (Piketty & Valdenaire, 2006 ; Meuret, 2021 ; Dupriez & Zabban, 2022). Ces leviers permettent d'atténuer les disparités socio-économiques, mais leur mise en œuvre varie considérablement selon les contextes nationaux.

En Belgique, le système éducatif, marqué par une forte ségrégation sociale et linguistique, se distingue par une fragmentation entre réseaux (officiel et libre), exacerbant les inégalités (Gorré, 2023) ; (Hirtt, 2020). Les mécanismes de régulation, comme le décret "Mixité sociale" en Fédération Wallonie-Bruxelles, peinent à contrebalancer les logiques de marché scolaire, où les établissements les plus favorisés captent les élèves aux capitaux culturels les plus élevés (Mottint, 2023).

En RDC, les défis sont d'une autre nature : le système éducatif souffre d'un manque criant d'infrastructures, d'une formation insuffisante des enseignants et d'une précarité financière chronique (Tshimanga & Nkengurutse, 2021). Malgré l'adoption d'une gratuité de l'enseignement de base en 2019, les disparités régionales et l'absence de mécanismes de compensation efficaces limitent l'impact de cette mesure (UNICEF, 2022). Les réformes récentes visant à renforcer la formation des enseignants et à améliorer l'accès aux manuels scolaires constituent des avancées, mais leur généralisation reste encore une route à faire (Ndimanya & Bahati, 2023).

2.5. Indicateurs de la réussite scolaire

Les recherches récentes en sciences de l'enseignement, en psychologie et en sociologie, retiennent trois principaux indicateurs de la réussite scolaire : (1) les résultats scolaires, (2) les compétences sociales, et (3) le développement cognitif.

2.5.1. Les résultats scolaires

Les résultats scolaires, mesurés par les notes, les diplômes ou les performances aux évaluations standardisées (comme PISA), constituent l'indicateur le plus couramment utilisé pour évaluer la réussite des apprentissages (OCDE, 2022). Ces données quantitatives permettent une comparaison objective entre les élèves, les établissements et les systèmes éducatifs.

Cependant, plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre de cette approche :

- **Réductionnisme** : Les notes ne capturent pas l'ensemble des apprentissages, notamment les compétences transversales (Morlaix & Suchaut, 2021).
- **Biais socio-culturels** : Les évaluations standardisées favorisent souvent les élèves issus de milieux privilégiés, renforçant ainsi les inégalités scolaires (Felouzis & Charmillot, 2023).
- **Effets pervers** : Une focalisation excessive sur les résultats peut conduire à un enseignement « bachotage » au détriment d'une compréhension approfondie (Rege et al., 2022).

Malgré ces limites, les résultats scolaires restent un outil indispensable, à condition de les compléter par d'autres indicateurs.

2.5.2. Les compétences sociales

Les compétences sociales, telles que la coopération, l'empathie, la gestion des émotions et la résolution de conflits, jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire et l'insertion future (Durlak et al., 2022). Selon une méta-analyse de Jones et al. (2021), les élèves dotés de fortes compétences socio-émotionnelles obtiennent de meilleurs résultats et présentent un taux d'absentéisme moindre.

Plusieurs programmes éducatifs, comme *l'Apprentissage Social et Emotionnel* (SEL), intègrent désormais ces dimensions dans les curricula (CASEL, 2023). Les recherches montrent que :

- Les élèves développant ces compétences améliorent leur climat scolaire (Brackett & Rivers, 2022).
- Ces aptitudes favorisent la persévérance et la motivation intrinsèque (Duckworth & Yeager, 2023).

Toutefois, leur évaluation reste délicate, car elle nécessite des outils qualitatifs (observations, portfolios) plutôt que des mesures standardisées.

2.5.3. Le développement cognitif

Le développement cognitif, englobant la mémoire, le raisonnement logique, la métacognition et la créativité, constitue un troisième indicateur clé de la réussite scolaire (Sternberg, 2023). Les neurosciences éducatives ont mis en évidence que :

- La plasticité cérébrale permet des apprentissages tout au long de la vie (Dehaene, 2021).
- Les fonctions exécutives (inhibition, flexibilité cognitive) prédisent la réussite scolaire mieux que le QI (Diamond, 2022).

Des pédagogies innovantes, comme l'enseignement explicite ou la classe inversée, cherchent à optimiser ces processus cognitifs (Gauthier & Bissonnette, 2020). Cependant, leur efficacité dépend fortement du contexte d'apprentissage et des différences interindividuelles.

Dans ce cadre de cette thèse et dans le contexte de Lubumbashi, ce sont les résultats scolaires qui ont été retenus comme indicateurs pour évaluer la réussite des apprentissages. Ils sont regroupés en performance de base en lecture, écriture et mathématiques.

2.6. Notion et théories de l'apprentissage

2.6.1. Notion d'apprentissage

L'acte d'apprendre, dans sa complexité intrinsèque, se dérobe à toute définition univoque. Il se déploie plutôt comme une constellation de significations, où chaque éclairage théorique, loin de s'exclure, enrichit la compréhension de ce processus fondamental.

Alain Lieury (2021) définit l'apprentissage comme *un processus dynamique engageant des mécanismes neurocognitifs et comportementaux, conduisant à des modifications durables des comportements, compétences ou connaissances, résultant de l'expérience ou de l'interaction avec l'environnement*" (p. 47).

D'un côté, apprendre se conçoit comme une appropriation active : acquisition de savoirs, mais surtout, construction de compétences nouvelles, transformation des schèmes d'action et de pensée. Ainsi que le souligne Meirieu (1987), il s'agit d'« un mouvement dialectique entre le connu et l'inconnu, une métamorphose où le sujet dépasse ses propres limites ». D'un autre côté, Bruner (1996) y voit une dynamique relationnelle : « un dialogue permanent entre les esprits, où le savoir se tisse dans l'interaction ». Cette dualité – entre transformation intime et dimension collective – révèle déjà la grande dimension que revêt de l'apprentissage.

Perrenoud (2004) approfondit cette idée en y ajoutant une dimension existentielle : apprendre, c'est « se réinventer ». L'apprenant ne se contente pas d'accumuler des savoirs ; il modifie son rapport au monde, parfois inconsciemment, parfois dans un conflit fécond avec lui-même.

Plus opérationnelle, la perspective de De Ketele (1989) insiste sur la systématique du processus : l'apprentissage y est une « démarche structurée visant l'acquisition de savoirs, mais aussi de postures et de potentialités futures (savoir-devenir) ».

2.6.2. Théories d'apprentissage scolaire

L'essor des sciences humaines et sociales a profondément influencé le champ pédagogique, marquant son évolution à travers une dynamique conceptuelle centrée sur trois pôles référentiels : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ces pôles ont théoriquement servi de à nombreuses approches pédagogiques qui se sont définies comme « pédagogies de l'apprentissage » (Meirieu, 2021) ; (Tardif, Borgès, & Malo, 2014) ; (Bautier & Rayou, 2017). Les différentes théories de l'apprentissage exposées se distinguent ainsi par leur focalisation sur l'un de ces fondamentaux, tout en partageant un socle commun de principes de base liés à l'essence de l'apprentissage. En effet, au-delà de leurs divergences, les pédagogies de l'apprentissage convergent vers des postulats essentiels : l'apprentissage procède de l'action, se nourrit de l'expérience et s'élabore par un processus de tâtonnement (Thievenaz & Fabre, 2023).

Ces pédagogies, comme le note Persini (Persini, 2025) qui commente Paivandi, ne sont jamais neutres : chaque modèle pédagogique projette une certaine image de l'apprenant idéal, influençant jusqu'aux modalités d'enseignement et d'évaluation. Par ailleurs, les différentes théoriques pédagogiques plongent leurs racines dans la psychologie expérimentale, depuis l'avènement du premier laboratoire de Wundt (1879). Leurs développements successifs, tantôt rivaux tantôt complémentaires, continuent d'alimenter une réflexion capitale : comment l'homme apprend-il – et en quoi cela le rend-il plus humain et plus épanoui ?

La présentation des principaux modèles pédagogiques vise à mettre en lumière leurs fondements, leurs contributions majeures, ainsi que leurs limites intrinsèques en lien avec le bien-être de l'apprenant. Une comparative, inspirée par la fiche de synthèse de Briswalter et Mehlinger (Briswalter & Mehlinger, 2025) vient compléter chaque modèle, illustrant les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant, ainsi que la place accordée à l'erreur dans l'apprentissage—véritable miroir des présupposés didactiques qui animent chaque approche (Astolfi, 2020).

A travers l'histoire des idées pédagogiques, six paradigmes ont marqué de leur empreinte les conceptions de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs : (1) **le modèle de l'empreinte** (hérité de l'Antiquité) selon lequel, *apprendre, c'est recevoir un savoir transmis*;

(2) le **modèle behavioriste** (première moitié du XX^e siècle) qui postule qu'*apprendre, c'est modifier un comportement par conditionnement* ; (3) le **modèle cognitiviste** (émergence dans les années 1940) : *apprendre, c'est traiter, interpréter et organiser l'information* ; (4) le **modèle constructiviste** (développé dès les années 1950) : *apprendre, c'est construire activement ses savoirs* ; (5) le **modèle socioconstructiviste** (années 1960) : *apprendre, c'est co-élaborer le savoir par l'interaction sociale* ; (6) le **modèle connectiviste** (formalisé en 2003) : *apprendre, c'est naviguer dans un réseau de savoirs dynamiques*.

2.6.2.1. Le modèle de l'empreinte (ou transmissif)

Le premier modèle pédagogique, qualifié de *modèle de l'empreinte* – également désigné sous le terme de *modèle transmissif* – trouve ses origines dans l'Antiquité, notamment chez les philosophes grecs Socrate et Platon (Meirieu, La Pédagogie : Des théories à la pratique, 2021). Il s'appuie également sur les conceptions lockiennes, selon lesquelles le savoir se transmet de manière unidirectionnelle, de l'enseignant vers l'apprenant (Houdé, 2018). Le modèle de l'empreinte est « magistro-centrique ». Il place la figure de l'enseignant au centre de l'activité de l'enseignement-apprentissage. C'est l'enseignant, le « maître » qui est le seul interprète de la Tradition et le gardien du savoir à communiquer à une masse inactive d'apprenants qui n'ont d'autre devoir que celui de recevoir. L'enseignant est celui qui organise seul la situation d'apprentissage et en définit les modalités. Il pourrait même décider de la réussite ou de l'échec de l'élève voire de son passage à la classe supérieure.

Dans cette approche, la communication du savoir vient du maître et est dirigée par lui. Ce qui est fondamental dans ce courant, c'est l'acte d'enseigner. L'interaction la plus privilégiée est celle entre l'enseignant et le savoir que celle entre l'enseignant et l'apprenant. *De facto*, la position de l'enfant est secondaire. Il reçoit passivement le contenu des savoirs communiqués par l'enseignant, et s'il veut être bon, il doit se conformer aux « activités magistrales ou d'évaluation » proposées dans une condition de communication souvent impersonnelle et verticale.

Le modèle de l'empreinte inscrit l'apprentissage dans l'ordre de la maîtrise de la rhétorique et dans un processus visant à recevoir et à accumuler des savoirs transmis. Il s'agit là du contexte de l'école traditionnelle que Scognamiglio (Scognimiglio, 2017) appelle, « école industrielle » où l'enseignant joue le rôle de dispensateur de savoirs, et le cerveau de l'apprenant est considéré comme une ardoise vierge, une matière vivante à former et à façonner. Dans un tel contexte, l'apprenant adopte une posture passive. Sa tâche, durant l'activité d'apprentissage est d'écouter, assimiler et mémoriser les informations reçues afin de les restituer en phase d'évaluation. Les attitudes qu'il devrait essentiellement cultiver sont l'attention et l'écoute.

Par ailleurs, dans cette théorie pédagogique, l'erreur y est perçue comme une faute devant être corrigée. La responsabilité en incombe à l'apprenant, dont les manquements (manque d'écoute, défaut de concentration) expliquent l'échec de la transmission. L'apprenant doit donc redoubler d'efforts pour reproduire fidèlement le savoir dispensé (Briswalter & Mehlinger, 2025).

Le modèle de l'empreinte repose sur deux postulats majeurs :

1. **La neutralité conceptuelle de l'apprenant** : Ce dernier est regardé comme une *tabula rasa* (une « page blanche »), une « cire molle » sur laquelle l'enseignant imprime son savoir.
2. **L'intégrité du savoir transmis** : L'enseignant doit s'assurer que le message est restitué sans altération. L'apprentissage est réussi lorsque l'apprenant peut le répéter sans déformation.

L'enjeu central de ce modèle réside dans **la qualité de la transmission** : plus l'exposé est clair et rigoureux, meilleure sera l'assimilation par l'apprenant. La *transposition didactique* – c'est-à-dire l'adaptation du savoir savant en un savoir enseignable – joue donc un rôle déterminant dans cette approche (Amade-Escot & Venturini, 2022).

Appliqué au degré primaire dans le contexte de la RDC, le modèle pédagogique de l'*empreinte*, pourrait se caractériser par une approche visant à ancrer les apprentissages à travers une répétition structurée et une imitation guidée des comportements scolaires. Ce modèle qui trouve des « pierres d'attente » dans les traditions éducatives locales et s'adapte aux réalités socio-culturelles congolaises (Mendez, 2025), présente des atouts, mais aussi des limites dans la promotion du bien-être des élèves et de leur réussite scolaire.

a) Points forts :

1. Stabilité et structure : Le modèle offre un cadre rassurant pour les élèves grâce à des routines claires, favorisant un sentiment de sécurité psychologique propice aux apprentissages. Il a également l'avantage d'être économique en temps et en moyens, surtout dans le contexte des classes surpeuplées en RDC ;
2. Adaptation culturelle : En intégrant des éléments du contexte local (langues, référents sociaux), il renforce l'identification des élèves à l'école et réduit les risques de démotivation ;
3. Renforcement des bases : L'accent mis sur la répétition et la mémorisation permet de consolider les savoirs fondamentaux (lecture, calcul), essentiels dans un système où les ressources pédagogiques sont limitées.

b) Points faibles :

1. Rigidité méthodologique : La priorité accordée à l'imitation peut freiner le développement de la créativité et de l'esprit critique, compétences pourtant cruciales dans les sociétés contemporaines.
2. Pressions psychosociales : L'exigence de conformité aux attentes du modèle pourrait générer du stress chez certains élèves, nuisant à leur bien-être, notamment en cas d'échec à "reproduire" les attendus.
3. Inégalités d'appropriation : Dans un contexte marqué par des disparités d'accès à l'enseignement (zones rurales vs. urbaines), le modèle peine parfois à s'adapter aux besoins différenciés des apprenants, risquant d'exclure les plus vulnérables.

Le modèle de l'empreinte, ancré dans une tradition pédagogique millénaire, incarne une approche magistro-centrée où l'enseignant, détenteur exclusif du savoir, assume un rôle central dans la transmission des savoirs (Lahire, 2021). Bien qu'il offre des avantages indéniables – stabilité structurelle, adaptation culturelle et consolidation des savoirs de base –, ses limites apparaissent tout aussi significatives. Sa rigidité méthodologique, les pressions psychosociales qu'il engendre et son inadaptation aux disparités éducatives interrogent son efficacité dans la promotion d'un apprentissage équitable et épanouissant. Dans le contexte congolais, où les défis matériels et sociaux sont prégnants, ce modèle pédagogique, bien que fonctionnel, mériterait d'être repensé pour mieux concilier transmission rigoureuse et développement des compétences critiques, garantes d'une éducation véritablement émancipatrice.

2.6.2.2. Le comportementisme

Le terme « comportementisme » (de l'anglais *behavior*, « comportement ») fut introduit en 1913 par le psychologue américain John Watson. Ce courant théorique postule que tout organisme vivant est conditionné, modelé et façonné par son environnement, son contexte et le milieu dans lequel il évolue. Contrairement au modèle transmissif traditionnel, cette approche redéfinit le rôle de l'apprenant, qui n'est plus considéré comme une entité passive (Moore, 2020). Le comportementisme a fortement influencé le domaine de l'enseignement, de l'enseignement et de la formation, et définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement à la suite d'une formation particulière.

Burrhus Frederic Skinner, figure majeure de ce courant, développa le concept de *conditionnement opérant*, selon lequel l'apprentissage repose sur des renforcements positifs en cas de réponses correctes et des renforcements négatifs pour corriger les erreurs. Ainsi, l'acquisition des savoirs procède par une succession d'essais et d'erreurs (Danvers, 2020).

Pour les behavioristes, les processus cognitifs internes de l'individu constituent une « boîte noire »⁴ inaccessible à l'enseignant. Dès lors, l'évaluation des apprentissages ne peut s'appuyer que sur des éléments observables, c'est-à-dire les comportements manifestés par l'apprenant.

Il convient de préciser que le comportement, dans cette perspective, ne renvoie pas à une simple attitude ou manière d'être, mais bien à une manifestation tangible de la maîtrise d'un savoir. C'est cette extériorisation qui permet de vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques. Par conséquent, si l'enseignement vise l'acquisition d'automatismes et de réflexes, il se conçoit comme l'inculcation de comportements, d'attitudes, de réactions ou encore de gestes professionnels spécifiques.

Cette approche implique, pour les enseignants, une formalisation rigoureuse des objectifs pédagogiques afin de les communiquer clairement aux apprenants (Danvers, 2020). Ainsi, la formulation d'objectifs observables, mesurables et quantifiables constitue un héritage direct des théories behavioristes.

Apprendre, en pédagogie behavioriste, signifie « devenir capable de donner une réponse adéquate et de construire un comportement adapté à l'environnement » (Alberto, Troutman, & Axe, 2022).

La théorie comportementaliste propose également une méthode, celle de diviser en opérations les objectifs d'apprentissage. Cette méthode, aussi appelée opérationnalisme (Skinner, 2016), consiste à conditionner et provoquer des renforcements positifs ou négatifs dans le processus d'apprentissage en fonction des bonnes ou mauvaises réponses. D'où la théorie des punitions prônée par Skinner.

Les principales hypothèses de l'enseignement-apprentissage de style comportementaliste sont les suivantes :

- Les structures mentales sont constituées de la boîte noire à laquelle on n'a pas accès. Pour être plus réaliste et efficace, l'enseignement comportementaliste se concentre sur les *inputs* et *output* plutôt que sur les processus eux-mêmes ;
- l'enseignant s'engage à définir les savoirs à acquérir en termes de comportements observables, qui sont utilisés pour l'apprentissage ;
- Le comportement attendu de l'élève est formulé de la manière suivante : l'élève doit être capable d'identifier, de distinguer, de nommer, de reconnaître, de classer. On peut observer que

⁴ En pédagogie behavioriste, la "**boîte noire**" fait référence à l'esprit ou aux processus mentaux internes, considérés comme inaccessibles à l'observation scientifique directe. Contrairement à d'autres approches psychologiques (comme le cognitivisme), le behaviorisme se concentre exclusivement sur les **comportements observables** et les **stimuli environnementaux**, sans spéculer sur ce qui se passe à l'intérieur de l'individu.

les verbes qui rappellent l'activité mentale ne sont pas utilisés ici, tels que : comprendre, connaître, réfléchir, comprendre... ;

- Les observations de l'enseignant permettent à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à leur rectification.

Fervent continuateur de cette tradition théorique, Skinner approfondit et systématise le concept de conditionnement opérant, qu'il oppose explicitement au conditionnement pavlovien, dit « classique ». Selon sa thèse fondamentale, « le comportement peut être modelé par l'application rigoureuse d'un conditionnement approprié ». L'originalité de son approche réside dans l'accent mis sur deux composantes clés : le stimulus et la réponse, dont il formalise l'interdépendance à travers la notion de réflexe. Ce dernier se définit, dans sa perspective, comme une « corrélation empiriquement observable entre un stimulus donné et la réponse qu'il déclenche (Staddon, 2016).

L'auteur définit l'apprentissage comme une modification du comportement causée par des stimuli de l'environnement. Il soutient que l'apprentissage peut être réalisé par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » (par exemple, de bonnes notes) et de punitions appelées « renforts négatifs » (par exemple, de mauvaises notes). Il différencie également *l'apprentissage par l'action* qui met l'accent sur la réponse, l'apprentissage par *l'expérience* qui concerne l'occasion dans laquelle la réponse se produit, et *l'apprentissage par essais et erreurs* qui insiste sur les conséquences de la réponse (Schunk, 2022).

Dans la pédagogie de Skinner, la tâche de l'enseignant est de fournir des conditions d'apprentissage, de structurer des situations et des contingences de renforcements afin d'accentuer le besoin d'apprendre. Pour cette raison, l'auteur propose « des programmes qui font agir l'élève, découpent la matière à apprendre, le font travailler pas à pas et renforcent progressivement ses acquisitions en l'orientant vers un changement de comportement programmé par l'enseignant (Briswalter & Mehlinger, 2025).

Le behaviorisme, en tant que paradigme psychopédagogique axé sur les comportements observables et les mécanismes de conditionnement, offre une grille de lecture pertinente pour analyser les dynamiques pédagogiques au sein du système éducatif primaire de la République Démocratique du Congo (RDC). Les paragraphes qui précèdent mettent en lumière l'influence des principes behavioristes – notamment le renforcement positif, la répétition systématique et l'évaluation par objectifs mesurables – sur les pratiques enseignantes dans un contexte marqué par des défis structurels majeurs.

Il est vrai que l'approche behavioriste pourrait présenter l'avantage de structurer les apprentissages même dans un environnement comme celui de Lubumbashi où les ressources

didactiques et la formation des enseignants restent encore limitées. Mais, elle soulève également des interrogations quant à sa capacité à favoriser un développement cognitif holistique. En effet, la priorité accordée aux résultats immédiats et quantifiables risquerait de marginaliser des dimensions essentielles telles que la créativité, la pensée critique et l'autonomie des apprenants, pourtant indispensables dans une perspective de modernisation du système éducatif local, voire national.

Par ailleurs, l'application rigide des méthodes behavioristes dans les salles de classe *lushoises* interrogerait leur adaptation aux réalités socioculturelles locales. Une transposition mécanique, sans prise en compte des spécificités linguistiques, des représentations communautaires de l'enseignement ou des conditions matérielles, pourrait engendrer des effets contre-productifs.

2.6.2.3. Le cognitivisme

La psychologie cognitive émerge dès les années 1940, proposant une analogie entre le fonctionnement cérébral de l'apprenant et celui d'un système informatique, où l'information est traitée et conservée (Eysenck & Keane, 2020).

Cette théorie s'est élaborée en opposition aux principes behavioristes, sous l'influence de travaux fondateurs, tels que ceux d'Atkinson et Shiffrin (1968) ou de Donald Hebb (1949), conçoit l'apprentissage comme traitement, interprétation et mémorisation de l'information. À l'instar des approches constructiviste et socioconstructiviste qui suivront, ces chercheurs postulent que l'apprenant joue un rôle central et actif dans son propre processus d'acquisition des savoirs.

Ainsi, les cognitivistes privilégient l'étude des mécanismes internes et des interactions cognitives mobilisés lors de l'apprentissage. La mémoire y occupe une place prépondérante, non plus envisagée comme un simple réservoir passif, mais comme un système dynamique, essentiel à la régulation des apprentissages (Briswalter & Mehlinger, 2025). Elle se subdivise en plusieurs sous-systèmes, distincts selon leur capacité de rétention temporelle (mémoire à court terme et mémoire à long terme). L'apprentissage résulterait ainsi d'une interaction entre ces deux formes mnésiques : la première assure l'encodage des données et active des stratégies de récupération, tandis que la seconde conserve l'ensemble des savoirs, expériences et compétences acquises (Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2020)

Les théories de l'apprentissage issues du courant de la psychologie cognitive accordent une attention particulière aux processus mentaux, aux mécanismes de raisonnement ainsi qu'aux modalités de résolution de problèmes. La compréhension des difficultés rencontrées par l'apprenant s'en trouve éclairée par l'étude des mécanismes sous-jacents à l'activité cognitive. Parmi ces difficultés, on peut citer la surcharge cognitive, résultant d'un afflux excessif

d'informations hétérogènes – cognitives, affectives ou métacognitives – susceptible d'entraîner une saturation mentale et d'altérer la focalisation sur les éléments essentiels du discours perçu (Sweller, 2025).

Par ailleurs, le courant cognitiviste a contribué à l'essor des pratiques métacognitives, conceptualisées par John H. Flavell. La métacognition renvoie à la capacité d'un individu à objectiver son propre fonctionnement mental afin d'en prendre pleinement conscience (Berger, 2021). Selon Flavell, les savoirs métacognitifs se subdivisent en deux catégories distinctes :

1. Les savoirs **déclaratifs** (*savoir que*), qui englobent à la fois les savoirs généraux sur l'apprentissage et les savoirs introspectives relatives à soi-même. Par exemple, un apprenant peut avoir conscience de sa facilité à mémoriser des dates historiques.
2. Les savoirs **procéduraux** (*savoir comment*), qui consistent en la maîtrise de stratégies visant à contourner un obstacle. Ainsi, un apprenant peut identifier la nécessité d'intercaler des pauses régulières durant une lecture afin d'en optimiser la compréhension et la concentration.

Le cognitivisme implique la théorie « des intelligences multiples » de Gardner telle que commentée par Hani Morgan (Moragn, 2021). Celle-ci souligne la diversité des aptitudes cognitives chez les individus en situation d'apprentissage. L'auteur distingue notamment :

1. L'intelligence musicale : Capacité à percevoir et produire des structures sonores.
2. L'intelligence kinesthésique : Maîtrise du corps et aptitude à reproduire des gestes avec précision.
3. L'intelligence logico-mathématique : Faculté de raisonnement abstrait et de résolution de problèmes scientifiques.
4. L'intelligence langagière : Sensibilité à la langue et aux nuances sémantiques.
5. L'intelligence spatiale : Perception et représentation précise de l'environnement visuel.
6. L'intelligence interpersonnelle : Capacité à discerner et interagir efficacement avec autrui, en décryptant ses émotions et motivations.
7. L'intelligence intrapersonnelle : Aptitude à l'introspection et à la régulation de ses propres états affectifs.

Ces différentes formes d'intelligence illustrent la singularité des profils d'apprentissage visant à mobiliser en chaque apprenant des compétences distinctes pour la réussite de son parcours éducatif.

2.6.2.4. Le constructivisme

Le constructivisme, théorisé par Jean Piaget, propose une vision dynamique de l'apprentissage comme un processus actif de construction mentale des savoirs par l'apprenant lui-même. Contrairement aux approches transmissives ou béhavioristes, cette théorie souligne que la connaissance ne se limite pas à une simple réception passive, mais résulte d'une interaction constante entre le sujet et son environnement, marquée par les processus d'assimilation et d'accommodation (Hélie & Vrillon, 2025). L'enfant, loin d'être un réceptacle inerte, structure activement sa compréhension du monde à travers ses actions et ses représentations mentales, réorganisant sans cesse ses schèmes cognitifs pour s'adapter aux exigences de la réalité (Siegler, Saffran, Gershoff, Eisenberg, & DeLoache, 2020).

Cette perspective a des implications pédagogiques majeures, particulièrement pertinentes dans le contexte du système éducatif congolais, où les méthodes d'enseignement traditionnelles restent souvent ancrées dans un modèle transmissif. Le constructivisme invite à repenser la pratique enseignante en plaçant l'élève au centre des apprentissages, en favorisant son engagement actif et en valorisant ses capacités d'auto-structuration cognitive (Prince & Felder, 2025). Pour le degré primaire, cela impliquerait de privilégier des approches interactives, expérimentales et socioconstructivistes, où l'enfant est amené à manipuler, questionner et conceptualiser plutôt qu'à mémoriser mécaniquement.

Toutefois, la mise en œuvre effective d'une pédagogie constructiviste à Lubumbashi se heurte à des défis structurels, tels que la surcharge des classes, le manque de matériel didactique adapté et la formation parfois insuffisante des enseignants. Pourtant, dans un système éducatif en quête de qualité et d'efficacité, l'intégration des principes piagétiens – à travers des activités favorisant l'exploration, la résolution de problèmes et la coopération entre pairs – pourrait contribuer à une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux par les élèves. Comme le souligne Perrenoud (1998), le constructivisme n'est pas une méthode figée, mais un cadre théorique exigeant une adaptation constante aux réalités du terrain (Umida, Dilor, & Ergashev Umar, 2020). Son application dans les écoles congolaises nécessiterait donc une réforme pédagogique progressive, associée à un renforcement des capacités des acteurs éducatifs, afin de concilier rigueur épistémologique et faisabilité contextuelle.

En définitive, l'approche constructiviste offre une voie prometteuse pour améliorer les apprentissages au primaire à Lubumbashi, à condition d'être articulée avec les contraintes locales et soutenue par des politiques éducatives volontaristes. Elle rappelle surtout que l'école

doit être un lieu où l'enfant construit activement son savoir, plutôt qu'un espace de répétition passive – un enjeu crucial pour la formation des futures générations congolaises.

2.6.2.5. Le socioconstructivisme

Issu des travaux séminaux de Vygotsky (1934/1985), le socioconstructivisme s'est progressivement imposé comme un cadre théorique majeur en sciences de l'éducation, grâce aux contributions décisives de Bruner (1996) sur la médiation culturelle et d'Ausubel (2000) concernant l'apprentissage significatif. Ce paradigme épistémologique postule que la connaissance émerge d'un processus dynamique de co-construction, ancré dans des interactions sociales médiatisées par des outils sémiotiques et structurées selon une logique triadique : enseignant-élève-savoir (Tašner & Gaber, 2018). Les avancées récentes en neurosciences éducatives (M. H. Immordino-Yang, 2016 ; Thomas et al., 2020) et en psychologie cognitive (Mayer, 2021 ; Sweller et al., 2019) ont validé empiriquement les principes vygotskiens, tout en soulignant l'importance cruciale de l'étayage pédagogique différencié, de la zone proximale de développement (ZPD) et des environnements d'apprentissage socialement situés pour un développement cognitif optimal.

Dans le contexte spécifique de Lubumbashi (RDC), caractérisé par des défis éducatifs multidimensionnels – incluant des effectifs pléthoriques dépassant souvent 60 élèves par classe (UNICEF, 2022), une pénurie chronique de ressources didactiques et des inégalités socio-économiques profondes (Tshimanga & Nkulu, 2021) –, l'opérationnalisation des principes socioconstructivistes pourrait constituer une piste de réforme pédagogique particulièrement pertinente. Une approche centrée sur les interactions collaboratives (Johnson & Johnson, 2017), l'intégration de récits et d'artefacts culturels locaux comme supports d'apprentissage (Bruner, 2008 ; Nsamenang, 2012) et l'implémentation de stratégies différenciées d'étayage (Hmelo-Silver et al., 2019 ; van de Pol et al., 2020) permettrait d'ancrer les pratiques enseignantes dans les réalités socio-culturelles congolaises. Par ailleurs, une formation initiale et continue des enseignants axée sur la médiation sociocognitive (Kozulin, 2018) et la gestion de communautés discursives en classe (Wells, 2002 ; Mercer & Howe, 2012) apparaît essentielle pour transformer un système éducatif encore largement marqué par des approches transmissives frontales (Mbuli, 2023).

L'intégration contextualisée du socioconstructivisme dans le système éducatif de Lubumbashi, si elle s'appuie sur une analyse fine des spécificités culturelles et structurelles du terrain, pourrait contribuer significativement à l'amélioration de la qualité des apprentissages et à la réduction des inégalités scolaires (UNESCO, 2023). Cette transformation exige cependant un accompagnement institutionnel concerté (Fullan, 2016), une révision curriculaire approfondie

intégrant les savoirs endogènes (Develay, 2021) et une valorisation systématique des pratiques enseignantes innovantes. Ce n'est qu'à ce prix que l'école *lushoise* pourrait évoluer vers un espace dialogique de co-construction des connaissances, à même de répondre aux défis du XXI^e siècle.

2.6.2.6. Le connectivisme

Théorisé initialement par George Siemens (2005) et Stephen Downes (2012), le connectivisme s'est imposé comme un cadre théorique novateur pour appréhender les mécanismes d'acquisition et de diffusion des savoirs à l'ère du numérique. Cette théorie épistémologique, qui s'inscrit dans le prolongement des travaux sur les communautés de pratique (Wenger, 1998) et l'intelligence collective (Lévy, 1994), propose une refondation radicale des paradigmes éducatifs traditionnels. Elle postule que la connaissance ne réside plus uniquement dans l'individu ou dans des artefacts statiques, mais émerge de manière dynamique au sein de réseaux complexes où interagissent acteurs humains et systèmes artificiels (Siemens, 2014 ; Downes, 2019).

Les principes cardinaux du connectivisme - spécialisation des nœuds informationnels, socialisation cognitive, pluralisme épistémique, autonomie métacognitive de l'apprenant et symbiose homme-machine - mettent en exergue le caractère distribué et relationnel des processus cognitifs contemporains (Dawson et al., 2019). Comme le soulignent Kop et Hill (2021), cette approche représente une rupture épistémologique majeure par rapport aux modèles behavioristes et constructivistes, en instituant la connectivité comme condition *sine qua non* de l'apprentissage dans les sociétés hypertechnologisées.

Par ailleurs, le connectivisme est efficace dans l'écosystème éducatif de Lubumbashi, caractérisé par une pluralité de défis systémiques : insuffisance infrastructurelle, disparités géographiques d'accès au numérique, massification des effectifs d'apprenants et une formation professionnelle carentielle du corps enseignant (Banque Mondiale, 2023). Dans pareil contexte, le connectivisme offre des pistes de solution particulièrement pertinentes, notamment par :

1. Le déploiement de communautés apprenantes déterritorialisées (Ngoy & Ntale, 2022)
2. L'exploitation stratégique des Ressources Éducatives Libres (UNESCO, 2023)
3. L'utilisation de plateformes numériques low-tech adaptées aux contraintes locales (Walubita et al., 2021)

Comme le démontrent les expériences pilotes menées dans des contextes similaires (Karsenti et al., 2022), l'adoption de stratégies connectivistes permet de contourner partiellement les limitations matérielles en s'appuyant sur les dynamiques collaboratives et les technologies

mobiles ubiquitaires. Néanmoins, cette transition nécessite un cadre politique ambitieux qui s'articule en :

1. Un plan national d'alphabétisation numérique (MINEDUC, 2023) ;
2. La formation continue des enseignants aux pédagogies réseautées (Tshimanga & Kambulu, 2022) ;
3. L'adaptation des curricula aux compétences du 21^e siècle (Partnership for 21st Century Skills, 2022) ;

2.6.3. Perspectives critiques

Si le connectivisme présente une réelle pertinence heuristique pour repenser l'éducation congolaise (Mbuyi & Kanyinda, 2023), son application requiert une contextualisation rigoureuse qui tienne compte :

- Des spécificités culturelles locales (Ndaywel è Nziem, 2021)
- Des inégalités d'accès au capital technologique (GSMA, 2023)
- Des impératifs de durabilité économique (Banque Africaine de Développement, 2023)

Comme le suggère la théorie des « capacités de Sen » (1999) appliquée au numérique (Kleine, 2013), la réussite d'une telle transition dépendra de la capacité à articuler innovation pédagogique et justice sociale. Une approche s'inspirant des pratiques africaines (Juma, 2022) tout en les adaptant aux réalités congolaises, pourrait favoriser l'émergence d'un écosystème éducatif véritablement inclusif et adapté aux défis de la révolution industrielle (Schwab, 2022).

Dans les approches contemporaines centrées sur l'apprentissage, l'acte didactique se définit prioritairement à partir de l'élève en tant qu'acteur principal de son apprentissage, et non plus en fonction de l'enseignant ou des savoirs à transmettre (Altet, 2021). L'objectif fondamental de ces pédagogies consiste à accompagner l'apprenant dans la construction et l'appropriation active de ses connaissances. Ainsi, l'étudiant occupe une position centrale dans le processus éducatif, dont la finalité réside dans la réussite de son parcours d'apprentissage. Cette perspective implique une prise en compte systématique de ses besoins, de ses stratégies cognitives, de sa logique propre et de ses démarches intellectuelles, afin de l'amener vers une maîtrise progressive de la compétence « apprendre à apprendre » (Tardif, 2022).

Dans ce paradigme pédagogique, le rôle de l'enseignant se redéfinit : il ne se limite plus à la transmission unidirectionnelle des savoirs, mais consiste plutôt à concevoir des dispositifs didactiques, à animer des situations d'apprentissage signifiantes et à accompagner les initiatives des élèves (Perrenoud, 2023). Ainsi émerge la figure de l'« enseignant-concepteur » (Paquay,

2020), qui s'éloigne du modèle traditionnel de l'« exécuter de programmes » ou de l'agent passif soumis à des injonctions institutionnelles.

L'enseignant devient alors une personne-ressource, dont la mission consiste à créer des environnements propices à la « construction active et originale des connaissances par chaque apprenant » (Vygotski, 1934/2021), tout en respectant son parcours individuel et l'évolution de sa personnalité. Son rôle s'articule notamment autour de la conception de situations-problèmes susceptibles de susciter une restructuration cognitive, d'éveiller la métacognition et de favoriser le développement de compétences autorégulatrices (Buchs & Butera, 2023).

Il apparaît ainsi que, dans cette approche, les connaissances ne sont pas simplement transmises, mais « co-construites par l'élève, sous la médiation de l'enseignant » (Bruner, 1996/2020). Cette dynamique s'inscrit dans une relation dialectique entre l'activité enseignante et l'activité apprenante, convergeant vers un objectif commun : la réussite des apprentissages. L'innovation majeure de ce courant réside dans l'accentuation des interactions triadiques (élève-savoir-enseignant) par le biais du dialogue et la mise en place de situations d'apprentissage actif (Sensevy & Mercier, 2022).

Une analyse transversale des différentes approches pédagogiques contemporaines permet d'identifier des traits communs, qui en constituent le socle théorique.

1. Fondements conceptuels

Ces pédagogies s'appuient sur des modèles issus de la psychologie cognitive, constructiviste et interactionniste, empruntant notamment aux travaux de Piaget (activité intellectuelle et équilibration majorante), d'Ausubel (apprentissage significatif), de Bruner (étayage et formats d'interaction) et de Vygotski (médiation sémiotique et zone proximale de développement) (Altet, 2021).

Contrairement aux théories behavioristes, qui envisageaient l'apprentissage comme un processus de conditionnement stimulus-réponse, les approches constructivistes le définissent comme une activité de reconstruction personnelle des savoirs, impliquant des dynamiques internes et une interaction constante avec l'environnement (De Corte, 2023). Plus précisément, l'apprentissage y est conçu comme un processus de construction de sens, menant à une transformation cognitive et conceptuelle durable (Meirieu, 2022).

2. Primauté de l'activité apprenante

Ces pédagogies placent au cœur du dispositif éducatif la relation élève-savoir, en accordant une importance centrale à l'activité de l'apprenant et à la médiation enseignante. Cette logique implique une reconfiguration du rôle de l'enseignant, qui doit désormais réduire sa prise de parole directe au profit de l'observation et de l'accompagnement des démarches cognitives des

élèves (Tardif, 2022). Il endosse ainsi une fonction de médiateur et d'organisateur des situations d'apprentissage.

3. Dispositifs et outils pour l'apprentissage

Les pédagogies centrées sur l'apprentissage visent à doter l'élève d'outils méthodologiques et métacognitifs lui permettant de développer son autonomie intellectuelle. Cette dimension repose sur la capacité de l'enseignant à :

1. **Comprendre** les processus d'apprentissage spécifiques à chaque élève ;
2. **Aménager** des conditions favorisant l'engagement actif dans les tâches ;
3. **Concevoir** des situations ouvertes, problématisées et différenciées ;
4. **Structurer** des travaux collaboratifs ou des groupes de besoins individualisés ;
5. **Encourager** les stratégies cognitives et métacognitives (Buchs & Butera, 2023).

4. Développement de l'autonomie réflexive

En stimulant les stratégies cognitives de l'élève, ces approches visent à renforcer sa capacité d'autorégulation et de réflexivité. Grâce aux outils proposés, l'apprenant acquiert progressivement une plus grande maîtrise de ses processus d'apprentissage, favorisant ainsi une construction autonome et pérenne des savoirs (Perrenoud, 2023).

2.7. Typologies d'apprentissage

L'apprentissage est un processus dynamique et multidimensionnel, influencé par des paradigmes pédagogiques en constante évolution. Dans un contexte éducatif marqué par la diversification des besoins des apprenants et l'émergence de nouvelles technologies, les approches pédagogiques se renouvellent pour favoriser des apprentissages durables et transférables. Parmi les méthodes les plus étudiées, on distingue l'**apprentissage par objectifs (APO)**, l'**apprentissage par compétences (APC)**, l'**apprentissage par projets (APP)** et l'**apprentissage par situations (APS)**. Chacune de ces approches repose sur des fondements théoriques distincts, présente des modalités d'application spécifiques et soulève des enjeux d'implémentation (Jonnaert, 2009 ; Legendre, 2020).

2.6.1. L'apprentissage par objectifs (APO)

L'apprentissage par objectifs (APO) s'inscrit dans une tradition behavioriste, où l'accent est mis sur la décomposition des savoirs en objectifs précis et mesurables. Initialement formalisé par **Tyler (1949)** et approfondi par **Mager (1962)**, ce modèle repose sur l'idée que l'enseignement doit être guidé par des résultats attendus explicitement définis (De Ketele,

2010). Les travaux plus récents de **Hattie (2017)** sur l'apprentissage visible (*Visible Learning*) confirment l'importance de la clarté des objectifs dans la réussite scolaire.

La taxonomie de **Bloom (1956, révisée par Anderson & Krathwohl, 2001)** structure les objectifs d'apprentissage en trois domaines :

- **Cognitif** (mémorisation, analyse, évaluation) ;
- **Affectif** (relations, attitudes, valeurs, engagement) ;
- **Psychomoteur** (habiletés manuelles, coordination).

L'évaluation, souvent sommative, repose sur des indicateurs précis permettant de vérifier l'acquisition des connaissances (Scallon, 2020). Une étude récente de **Marzano (2018)** souligne cependant la nécessité d'intégrer des feedbacks formatifs pour améliorer l'efficacité de l'APO.

Avantages :

- Structuration claire du parcours d'apprentissage ;
- Évaluation standardisée et transparente ;
- Adapté aux enseignements techniques et procéduraux.

Limites :

- Rigidité pouvant nuire à la créativité et aux compétences transversales (Tardif, 2018) ;
- Réductionnisme dans l'évaluation des apprentissages complexes (Roegiers, 2021).

2.7.2. L'apprentissage par compétences (APC)

L'APC émerge dans les années 1990 sous l'impulsion de **Perrenoud (1997)** et **Tardif (2006)**, s'inspirant du socioconstructivisme de Vygotsky. Contrairement à l'APO, cette approche privilégie la **mobilisation intégrée** de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des contextes authentiques (Jonnaert, 2016). Les recherches récentes en neurosciences (**Dehaene, 2018**) confirment que l'APC favorise un ancrage mémoriel plus durable.

L'APC s'appuie sur :

- Des référentiels de compétences (Roegiers, 2021) ;
- Une évaluation formative centrée sur la progression ;
- Des situations d'apprentissage contextualisées (Legendre, 2020).

L'approche par compétences est aujourd'hui largement adoptée dans les systèmes éducatifs, notamment avec le Cadre Européen des Compétences (CERCL, 2020).

Avantages :

- Approche holistique et adaptée aux besoins socioprofessionnels ;
- Favorise la transférabilité des apprentissages ;
- Centration sur le développement de l'apprenant.

Limites :

- Complexité de l'évaluation des compétences (Scallon, 2020) ;
- Nécessité d'une formation approfondie des enseignants (Tardif, 2018).

2.7.3. L'apprentissage par projets (APP)

L'APP trouve son origine dans les travaux de **Dewey (1938)** et **Kilpatrick (1918)**, puis est formalisé par **Blumenfeld et al. (1991)**. Il s'agit d'une pédagogie active où les apprenants construisent leurs savoirs à travers une démarche collaborative et concrète sur base d'un projet préalablement fixé. Les recherches récentes (**Prince & Felder, 2022**) montrent que l'APP améliore l'engagement et la rétention des connaissances.

Les étapes clés de l'APP incluent :

1. **Problématisation** (définition d'une question ou d'un défi) ;
2. **Investigation** (recherche, expérimentation) ;
3. **Production** (réalisation d'une solution tangible) ;
4. **Évaluation** (autoévaluation et feedback par les pairs).

Avantages :

- Stimule la motivation et l'autonomie ;
- Développe des compétences transversales (collaboration, créativité) ;
- Favorise l'interdisciplinarité (Thomas, 2000 ; Bell, 2018).

Limites :

- Gestion du temps et des ressources ;
- Nécessité d'un encadrement structuré pour éviter les dérives.

2.7.4. L'apprentissage par situations (APS)

L'APS s'appuie sur la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et les travaux de Pastré (2011) sur la didactique professionnelle. Il consiste à placer l'apprenant face à des

problèmes contextualisés nécessitant une résolution active. Les études en sciences cognitives (Mayer, 2021) montrent que cette approche améliore la transférabilité des compétences acquises. Sur le plan pratique, l'APS implique la mise en activité réflexive par des situations-problèmes, l'analyse de cas réels ou mise en situation concrète et l'apprentissage expérientiel par des simulations et des jeux de rôle.

Avantages :

- Ancrage dans des contextes authentiques ;
- Développement du raisonnement critique et de la résolution de problèmes ;
- Adaptabilité aux nouvelles situations.

Limites :

- Conception pédagogique exigeante selon chaque situation ;
- Risque de surcharge cognitive si les situations sont trop complexes (Sweller, 2020) ;
- Risque du copier-coller inadéquat des solutions à la variété des situations-problèmes.

Les quatre approches analysées – APO, APC, APP et APS – offrent des perspectives complémentaires pour répondre aux défis éducatifs contemporains. Si l'APO structure les apprentissages de manière rigoureuse, l'APC et l'APP favorisent une approche plus intégrative et collaborative. L'APS, quant à elle, permet une contextualisation optimale des savoirs. Une hybridation des méthodes, soutenue par les recherches récentes (Meirieu, 2019 ; Hattie, 2023), semble aujourd'hui indispensable pour répondre à la diversité des besoins d'apprentissage. Applications au système éducatif congolais

L'analyse comparative des quatre typologies d'apprentissage – l'apprentissage par objectifs (APO), l'apprentissage par compétences (APC), l'apprentissage par projets (APP) et l'apprentissage par situations (APS) – révèle des dynamiques pédagogiques distinctes, mais complémentaires, chacune ancrée dans des paradigmes théoriques et des finalités éducatives spécifiques. Si l'APO, d'inspiration behavioriste, offre une structuration claire et évaluable des savoirs (Hattie, 2017 ; Marzano, 2018), son caractère réducteur peut limiter le développement de compétences transversales (Tardif, 2018 ; Roegiers, 2021). À l'inverse, l'APC, fondé sur une approche socioconstructiviste (Perrenoud, 1997 ; Jonnaert, 2016), favorise une mobilisation intégrée des connaissances dans des contextes authentiques, bien que son évaluation demeure complexe (Scallon, 2020). L'APP et l'APS, quant à eux, privilégient une pédagogie active et contextualisée, stimulant l'engagement et la résolution de problèmes (Prince & Felder, 2022 ; Mayer, 2021), mais exigent des ressources et un encadrement rigoureux pour éviter les écueils liés à la surcharge cognitive (Sweller, 2020).

Dans le contexte éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC), marqué par des défis structurels (manque de formation des enseignants, ressources limitées, diversité des besoins pédagogiques), c'est le modèle d'apprentissage par situation qui est en vogue depuis une décennie. Toutefois, une approche hybride intégrant les forces de différents modèles semble être la plus pertinente, avec plus d'accentuation sur l'apprentissage par compétences (APC) pour plusieurs raisons :

1. **Adéquation avec les besoins socio-économiques** : L'APC permet de former des apprenants capables de mobiliser leurs savoirs dans des situations réelles, répondant ainsi aux exigences du marché du travail local (Roegiers, 2021 ; CERCL, 2020).
2. **Flexibilité pédagogique** : Contrairement à l'APO, trop rigide, l'APC autorise une adaptation aux réalités locales tout en structurant les apprentissages autour de référentiels clairs (Legendre, 2020).
3. **Valorisation des compétences transversales** : Dans un pays où les défis sociaux et professionnels sont complexes, l'APC favorise la pensée critique, la collaboration et l'autonomie (Dehaene, 2018 ; Tardif, 2018).

Néanmoins, une mise en œuvre réussie nécessiterait :

1. **Une formation approfondie des enseignants** aux méthodes d'évaluation par compétences (Scallon, 2020) ;
2. **L'intégration progressive de l'APP et de l'APS** pour renforcer l'engagement participatif et la contextualisation (Meirieu, 2019) ;
3. **Un soutien institutionnel** pour l'élaboration de curricula adaptés (Jonnaert, 2016).

2.8. Conclusion

Ce chapitre a permis d'appréhender la réussite et l'apprentissage scolaires dans toute leur complexité. Loin de se réduire à de simples indicateurs quantitatifs ou à des performances scolaires immédiates, la réussite scolaire intègre des dimensions plus larges — incluant l'épanouissement personnel, le développement de compétences socio-émotionnelles et la capacité d'adaptation dans un monde en mutation.

Sur le plan théorique, l'analyse a révélé la fécondité des approches intégratives, qui articulent les apports des neurosciences cognitives, des théories motivationnelles et des perspectives sociocritiques. Une telle complémentarité éclaire les mécanismes individuels et contextuels qui sous-tendent les apprentissages, tout en soulignant l'importance des écosystèmes éducatifs — qu'ils soient familiaux, scolaires ou sociaux.

Par ailleurs, l'examen des typologies pédagogiques — de l'apprentissage par objectifs à l'approche par compétences ou par situations — a mis en lumière l'évolution des paradigmes éducatifs vers des modèles plus actifs, différenciés et centrés sur l'apprenant. Ces cadres offrent des leviers pertinents pour répondre à l'hétérogénéité des apprenants et aux défis contemporains, notamment dans des contextes spécifiques comme celui de Lubumbashi.

Somme toute, la réussite scolaire procède d'une alchimie subtile entre facteurs cognitifs, affectifs, sociaux et institutionnels. Elle appelle une vision systémique et bienveillante de l'éducation, capable de concilier exigence intellectuelle et attention portée au bien-être ainsi qu'au développement global de l'élève.

Chapitre 3 : Le système éducatif de la RDC

3.1. Introduction

L'histoire du système éducatif congolais est une trajectoire complexe, marquée par son héritage colonial et les défis de l'époque postindépendance. Héritier d'un modèle belge ségrégationniste, il a constamment oscillé entre des objectifs contradictoires : unification nationale, quête identitaire et développement socioéconomique. Ce chapitre retrace l'évolution de ce système, en analysant ses mutations structurelles et ses contradictions. Elle examine d'abord la rupture radicale de la colonisation, puis les tentatives de refonte – de la réforme de 1961 à la politisation mobutiste –, pour enfin étudier l'effondrement des décennies de crise et les ambitions de la Loi-Cadre de 2014. Au-delà des textes, l'analyse décrypte aussi les réalités pédagogiques, où un modèle centré sur l'enseignant et des conditions précaires entravent les apprentissages. Une attention particulière est portée au système scolaire de Lubumbashi, microcosme exemplaire des tensions entre uniformité nationale et spécificités régionales, massification et qualité.

3.2. Historique et réformes du système éducatif de la RDC

Le système éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC) est le reflet d'une histoire complexe, marquée par une succession de régimes politiques aux visions contrastées (Annales *Æquatoria*, 2025). Son évolution, de l'ère coloniale à nos jours, s'apparente à une quête permanente d'identité, d'équité et de pertinence pour répondre aux défis socio-économiques du pays. Le but ici de retracer les jalons majeurs de cette transformation, en mettant l'accent sur les réformes structurelles qui ont façonné l'école congolaise. Le parcours couvre une vaste période, depuis les fondements précoloniaux et coloniaux jusqu'à la Loi-cadre de 2014, en passant par les réformes de l'après-indépendance, la politique de « Zaïrianisation » de l'enseignement, les crises des années 1990-2000 et l'émergence d'une décentralisation.

3.2.1. La période précoloniale et la fondation coloniale

Avant le contact colonial, les sociétés d'Afrique centrale disposaient d'un modèle éducatif profondément ancré dans leur cosmovision et leurs structures sociales (Mokonzi, 2020). Loin de l'école formelle occidentale, l'éducation était un processus continu, informel et intégré au quotidien. Elle était fondamentalement communautaire, impliquant tous les membres du clan ou du village, et fonctionnelle, visant à l'insertion harmonieuse de l'individu au sein du groupe. Son objectif premier était la transmission intergénérationnelle des savoir-faire techniques (agriculture, chasse, artisanat), des valeurs culturelles, de l'histoire orale et de la sagesse traditionnelle, formant ainsi des personnalités équilibrées au service de leur communauté (Erny,

1990). Cette pédagogie, bien que non écrite, était sophistiquée et parfaitement adaptée à son environnement.

L'avènement de la colonisation, d'abord sous le régime brutal de l'État indépendant du Congo (1885-1908) puis sous l'administration du Congo belge (1908-1960), marqua une rupture radicale avec ce système. Les puissances coloniales instaurèrent un **système formel dualiste et ségrégationniste**, dont la philosophie et la structure reflétaient les impératifs de domination et d'exploitation économique.

Ce système était rigoureusement scindé en deux filières distinctes :

Un enseignement d'excellence pour les enfants européens, calqué sur le modèle métropolitain belge. Il offrait un curriculum complet, exigeant et centré sur les humanités, les sciences et la littérature, destiné à former les futurs cadres dirigeants de la colonie et à reproduire l'élite européenne en terre africaine.

Un enseignement dit « adapté » pour les populations « indigènes », intégralement confié, par convention et pour des questions de coût, aux missions religieuses – principalement catholiques, puis dans une moindre mesure, protestantes. Cet enseignement avait pour objectifs premiers l'évangélisation massive et la formation d'une main-d'œuvre auxiliaire subalterne mais lettrée, nécessaire au fonctionnement de l'administration et de l'économie coloniales (clercs, infirmiers, moniteurs, contremaîtres) (Mouezzi, 2023).

Caractérisé par un cycle primaire raccourci (six années au maximum) et un accès à l'enseignement secondaire et supérieur quasiment inexistant, ce modèle éducatif était marqué par une ségrégation raciale institutionnalisée. Son curriculum, minutieusement contrôlé, minimisait délibérément l'instruction générale et l'esprit critique au profit de compétences pratiques immédiatement utiles à la colonie (lecture élémentaire, calcul, rédaction). La langue d'enseignement était le français, mais son apprentissage était limité à un niveau utilitaire.

Comme l'ont analysé des historiens tels que Jewsiewicki (1970), ce modèle colonial, bien que posant les bases techniques d'une scolarisation de masse, a institué dans les mentalités et les structures un système profondément inégalitaire. Il a créé une fracture durable entre une élite minoritaire formée aux tâches ordinaires et une majorité maintenue dans l'analphabétisme, tout en dévalorisant systématiquement les savoirs et langues locaux au profit de la culture du colonisateur. Cette dualité originelle et les carences qu'elle a engendrées constituent l'héritage paradoxal sur lequel les États postcoloniaux ont dû bâtir leurs systèmes éducatifs nationaux après les indépendances.

3.2.2. La post-indépendance et la réforme de 1961

Au lendemain de l'accession de la République du Congo à l'indépendance en 1960, la priorité du jeune gouvernement fut de relever un double défi, à la fois symbolique et structurel : celui de la « congolisation » des institutions héritées de la colonisation et celui de la construction d'une unité nationale viable (Omasombo Tshonda, 2019). Dans ce contexte, la refonte du système éducatif, instrument par excellence de formation des élites et de légitimation du nouvel État-nation, s'imposa comme une urgence absolue. C'est dans cette optique que fut conçue et inaugurée, dès 1961, la réforme dite « Rollin », du nom du ministre de l'Éducation nationale de l'époque.

Ses objectifs étaient ambitieux. Il s'agissait d'unifier sous l'égide de l'État un paysage éducatif fragmenté en plusieurs réseaux (officiel, catholique, protestant) pour affirmer la souveraineté nationale. Toutefois, comme l'ont montré les recherches récentes, le processus fut moins une nationalisation radicale qu'une négociation aboutissant à un système original de contrat. Cette solution permit à l'État d'imposer son cadre et son curriculum tout en reconnaissant et en subventionnant l'existence des écoles confessionnelles, instaurant un équilibre complexe qui caractérise tout le système (Bianchini, 2018).

Ensuite, la réforme avait pour impératif d'abolir définitivement la ségrégation raciale qui caractérisait l'enseignement colonial, afin de garantir un accès élargi et équitable à l'instruction pour l'ensemble de la jeunesse congolaise (Annales *Æquatoria*, 2025). Enfin, au-delà de la simple massification, l'ambition était d'aligner les curricula et les programmes sur les besoins réels de développement et de construction identitaire de la nation nouvellement indépendante, rompant ainsi avec les logiques d'enseignement conçues pour servir les intérêts de la puissance colonisatrice.

L'héritage durable et paradoxal de la réforme Rollin est considérable. Sur le plan structurel, elle acta le principe de la gratuité de l'enseignement primaire, une avancée sociale majeure, et jeta les bases de l'architecture moderne du système éducatif congolais en l'organisant en degrés distincts et hiérarchisés : maternel, primaire, secondaire général, secondaire technique et supérieur (Mokonzi Bambanota, 2020). Toutefois, face à la réalité des moyens limités de l'État et à la préexistence d'infrastructures gérées par les églises, la réforme instaura un modèle hybride singulier. Si la tutelle et le contrôle des programmes revenaient à l'État, la gestion quotidienne des établissements, notamment dans le réseau confessionnel le plus important (le réseau catholique), leur fut largement dévolue. Ce pragmatisme donna naissance à un partenariat structurel entre l'Église et l'État dans le domaine de l'éducation, un équilibre subtil et parfois tensionnel qui, bien qu'évolutif, demeure une caractéristique fondamentale du système éducatif congolais jusqu'à aujourd'hui.

3.2.3. La « zaïrianisation⁵ » de l'enseignement

Sous le régime autoritaire de Mobutu, dans le cadre plus large de la doctrine du « recours à l'authenticité », une transformation en profondeur du système éducatif fut initiée par le Décret-Loi n°73/009 du 3 janvier 1973. Cette réforme ambitieuse visait à démanteler l'héritage colonial belge et à forger une identité nationale zaïroise unifiée, loyaliste et ancrée dans les valeurs culturelles africaines prônées par le régime.

3.2.3.1. Principales innovations structurelles et idéologiques

La refonte éducative mobutiste (Omasombo Tshonda, 2019) s'articulait autour de plusieurs axes majeurs, conçus comme les piliers de la nouvelle école zaïroise :

1. **La Zaïrianisation des programmes scolaires** : Il s'agissait de l'élément le plus symbolique de la réforme. Les curricula furent entièrement repensés pour supprimer les références européennes et inculquer une nouvelle citoyenneté. Des disciplines entièrement nouvelles furent introduites :
 - L'« **Éducation civique et politique** » : Ce cours avait pour objectif avoué de former la jeunesse aux principes de l'idéologie officielle du MPR (Mouvement Populaire de la Révolution), le parti-État. Il s'agissait moins d'enseigner des principes de civisme universel que de glorifier la figure du Guide, Mobutu, et d'endoctriner les élèves aux dogmes du mobutisme (Annales Æquatoria, 2025).
 - L'« **histoire nationale** » : Destinée à remplacer l'histoire de la Belgique ou de l'Europe, cette matière cherchait à réécrire le récit national en mettant en avant les héros de la résistance anticoloniale (tel que Kimpa Vita⁶) et en glorifiant un passé précolonial souvent idéalisé, servant de socle à la fierté nationale.
 - Les « **langues nationales** » : L'enseignement des quatre langues véhiculaires retenues (lingala, kikongo, swahili, tshiluba) était promu pour affranchir le pays de la langue du colonisateur, le français, bien que ce dernier soit resté la langue de l'administration et de l'enseignement supérieur (Avenue, 2017).

⁵ En résumé, la **Zaïrianisation** était une politique économique de nationalisation et d'expropriation massive mise en place par le président Mobutu à partir de 1973. Son objectif déclaré était de "rendre aux Zaïrois" l'économie du pays, majoritairement contrôlée par des étrangers, dans le cadre plus large de la politique de l'"Authenticité" qui visait à rejeter les influences coloniales et à affirmer l'identité culturelle africaine.

⁶ Kimpa Vita (vers 1684 – 2 juillet 1706), également connue sous le nom chrétien de Dona Béatrice, était une prophétesse et une figure religieuse kongo. Elle est considérée comme la fondatrice du premier mouvement messianique et anticolonial de l'Afrique centrale. Son histoire s'inscrit dans le contexte du **Royaume du Kongo**, une puissance importante en Afrique centrale du XIVe au XIXe siècle, qui couvrait le nord de l'Angola, le Cabinda, la République du Congo et l'ouest de la RDC (l'ancien Zaïre).

2. La restructuration des cycles d'enseignement : Le système éducatif fut uniformisé sur l'ensemble du territoire national selon le modèle **6-6-3** :

- **6 années** d'enseignement primaire,
- **6 années** d'enseignement secondaire général,
- **3 années** d'enseignement secondaire technique ou de formation supérieure (instituts supérieurs et universités). Cette structure visait à standardiser la formation et à orienter plus rapidement les élèves vers des filières professionnelles ou techniques, censées répondre aux besoins de développement du pays.

3. La création de l'Institut Makanda Kabobi : Afin de former les cadres enseignants nécessaires à la diffusion de ce nouveau corpus idéologique, un institut pédagogique d'élite fut créé. Il portait le nom de Makanda Kabobi, un chef traditionnel ayant résisté à la colonisation, incarnant ainsi le lien entre le nouvel enseignement et l'authenticité africaine. Cet institut devait être le creuset des futurs professeurs, formés à la fois aux méthodes pédagogiques et à l'orthodoxie mobutiste.

3.2.3.2. Un bilan mitigé

Si l'intention déclarée de décoloniser les mentalités et d'enraciner l'enseignement dans le contexte zaïrois pouvait sembler louable, la mise en œuvre de cette réforme et ses conséquences furent largement critiquées par les observateurs et les chercheurs (Annales *Æquatoria* , 2025).

Sa réalisation fut précipitée, sans phase pilote ni préparation adéquate des enseignants, dont beaucoup furent contraints de se recycler dans l'urgence. Les nouveaux programmes, les manuels scolaires et les supports pédagogiques firent défaut, laissant le corps enseignant dans un profond désarroi.

Le sous-financement chronique du système, couplé à une gestion souvent chaotique, entraîna une dégradation matérielle accélérée des écoles, une paupérisation des enseignants et une surcharge des classes.

Enfin, et surtout, la politisation excessive et l'instrumentalisation des contenus au service de la propagande d'État eurent un effet contre-productif. L'école fut transformée en un appareil de légitimation du pouvoir en place, sacrifiant l'esprit critique et l'objectivité scientifique sur l'autel de l'endoctrinement politique. Comme le souligne le politologue Mwayila Tshiyembe (2005), cette subordination de la pédagogie à une idéologie d'État a contribué à un déclin qualitatif généralisé des apprentissages fondamentaux.

En définitive, cette réforme, aussi ambitieuse soit-elle dans son dessein, est restée dans les mémoires comme le symbole d'une occasion manquée (Monaville, 2023). Elle illustre les limites et les dangers d'une politique éducative lorsqu'elle est conçue non comme un outil d'émancipation collective, mais comme un instrument de contrôle politique et de fabrication du consentement au sein de la jeunesse.

3.2.3.3. Les décennies de crise et la décentralisation

La chute du régime Mobutu en 1997, suivie des conflits dévastateurs qui ont ensanglanté le pays jusqu'au milieu des années 2000, a plongé la République Démocratique du Congo dans une crise socio-économique d'une rare intensité. Cet effondrement structurel a eu un impact sur le système éducatif, contraint de se réinventer dans l'urgence et le chaos. L'État, exsangue financièrement et institutionnellement, s'est progressivement, mais radicalement désengagé de ses obligations, laissant place à ce que les observateurs ont qualifié de « débrouillardise » généralisée du système scolaire (Poncelet & al, 2010). Ce phénomène, loin d'être anodin, a constitué une mutation profonde dont les conséquences se font encore sentir aujourd'hui. Il s'est principalement manifesté à travers trois dynamiques interconnectées :

1. La prolifération d'écoles privées lucratives

Face à la défaillance des établissements publics, une réponse a spontanément émergé de la société civile : la création de plusieurs écoles privées, souvent à but lucratif et avec une architecture peu pédagogique. Cette prolifération, parfois non planifiée et faiblement régulée, visait à combler le déficit criant en infrastructures et en offres éducatives (Härmä, 2022). Si cette initiative a permis à des millions d'enfants de continuer à avoir accès à une forme de scolarisation, elle s'est faite au prix d'un profond désordre. L'absence de contrôle de l'État sur la qualité des enseignements, les conditions de sécurité des bâtiments ou les qualifications des enseignants a conduit à une extrême hétérogénéité de la qualité éducative, creusant un fossé entre ceux qui pouvaient Dans ce contexte de vacuum s'offrir des établissements corrects et les autres.

2. Le transfert du fardeau financier vers les familles

Dans un contexte de *vacum* étatique, le financement de l'école a été massivement transféré aux parents d'élèves, à travers un système informel mais omniprésent de frais scolaires. Souvent déguisés en « frais de motivation » ou « frais de fonctionnement », ces paiements directs sont devenus le principal moteur financier du système éducatif, couvrant tant bien que mal les salaires des enseignants, l'entretien des classes ou l'achat de craie. Comme l'ont documenté les chercheurs Titeca et De Herdt (2010), cette marchandisation de l'accès à l'éducation a eu un effet socialement régressif profond. Elle a exacerbé les inégalités d'accès, excluant de fait les

enfants des familles les plus démunies et transformant un droit fondamental en un privilège marchand, perpétuant ainsi les cycles de pauvreté et de marginalisation.

3. Une décentralisation sauvage et une perte de souveraineté éducative

Parallèlement, l'État central semble perdre la maîtrise des leviers fondamentaux de la politique éducative. On assiste à une « décentralisation sauvage » où le contrôle sur les curricula, la nomination et la rémunération des enseignants, ainsi que la gestion quotidienne des écoles, est capté par des acteurs locaux : comités de parents, responsables religieux (les réseaux d'écoles confessionnelles étant très importants), ou entrepreneurs individuels (Grek, Maroy, & Verger, 2020). Cette fragmentation a entraîné une perte de cohérence nationale du système, une incapacité à appliquer un programme uniforme et une dilution de l'autorité pédagogique. L'État, réduit à un rôle spectateur, a vu sa souveraineté éducative s'éroder, remettant en cause l'idée même d'un service public unifié de l'enseignement.

3.2.4. La Loi-Cadre de 2014 et les défis actuels

Face à la fragmentation du système éducatif et dans le but de se conformer aux engagements internationaux, notamment les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) et, plus tard, l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) des Nations Unies, la République Démocratique du Congo a promulgué la Loi-Cadre n° 14/004 du 11 février 2014 sur l'enseignement national. Cette législation ambitieuse constitue le fondement d'une refonte complète du système éducatif congolais, visant à en améliorer l'équité, la qualité et la pertinence.

Principales orientations de la réforme

La Loi-Cadre introduit plusieurs innovations structurelles et conceptuelles majeures :

1. Gratuité de l'enseignement de base : Érigée en principe constitutionnel, la gratuité de l'enseignement primaire a été réaffirmée comme un pilier central de la réforme. Si la loi a été promulguée en 2014, sa mise en œuvre effective a connu un essor significatif à partir de 2019, devenant la mesure la plus visible et la plus populaire de la politique éducative. Cette mesure vise à lever la barrière financière qui excluait de nombreux enfants du système scolaire.
2. Restructuration du système éducatif : La réforme opère une transition fondamentale de l'ancien modèle vers une nouvelle structure, dite 8-4-4 :
 - 8 ans d'enseignement primaire ;
 - 4 ans d'enseignement secondaire ;

- 4 ans pour le grade de licence (Bachelor) dans l'enseignement supérieur. Cette architecture aligne le système congolais sur les standards internationaux et facilite la mobilité académique.
3. Professionnalisation et articulation avec l'emploi : Pour répondre au défi du chômage des jeunes et du manque de qualifications adaptées au marché du travail, la réforme introduit et valorise les humanités techniques et professionnelles. Cette orientation stratégique a pour objectif de diversifier les parcours des élèves et de mieux articuler la formation offerte avec les besoins de l'économie nationale.
 4. Revalorisation du statut de l'enseignant : Reconnaisant le rôle crucial des enseignants, la loi prévoit explicitement l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail. Cette revalorisation passe théoriquement par une formation continue renforcée, une amélioration de la rémunération et un statut social consolidé, conditions sine qua non pour attirer et retenir des talents dans la profession.

Défis persistants de la mise en œuvre

Malgré la vision ambitieuse portée par la Loi-Cadre, sa concrétisation sur le terrain se heurte à des obstacles structurels et conjoncturels majeurs, documentés par les rapports d'organisations internationales :

- Sous-financement chronique : Le système éducatif congolais souffre d'un financement public insuffisant et irrégulier, entravant toute planification à long terme.
- Explosion des effectifs scolaires : La mise en œuvre soudaine de la gratuité a provoqué un afflux massif de nouveaux élèves, sans qu'une augmentation proportionnelle des infrastructures (salles de classe, équipements) et du nombre d'enseignants ne soit préalablement assurée. Selon la Banque Mondiale (2021), ceci a exercé une pression extrême sur des ressources déjà limitées.
- Crise de la rémunération des enseignants : L'augmentation du nombre d'élèves n'a pas été accompagnée d'une augmentation correspondante du nombre de postes budgétaires pour les enseignants, dont beaucoup peinent à recevoir une rémunération régulière et digne, affectant gravement leur motivation et la qualité des apprentissages (UNICEF, 2022).
- Résistances structurelles et inertie administrative : La complexité bureaucratique et la résistance au changement au sein de l'appareil administratif ralentissent l'application effective des nouvelles dispositions.

- Contexte sécuritaire délétère : La persistance des conflits armés et de l'instabilité dans les provinces de l'Est du pays continue de priver des milliers d'enfants de leur droit à l'éducation, en détruisant les écoles et en perturbant gravement le calendrier scolaire.

En résumé, l'histoire du système éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC) est une trajectoire complexe, marquée par une succession de réformes ambitieuses mais souvent inabouties, peinant à se concrétiser pleinement sur le terrain. Héritier direct d'un modèle colonial belge profondément inégalitaire et élitiste, ce système a continuellement oscillé, depuis l'indépendance, entre plusieurs impératifs souvent contradictoires : la volonté d'unification nationale par un enseignement standardisé, le recentrage sur une identité et des valeurs culturelles authentiquement congolaises, et la réponse aux urgents impératifs de développement économique et social.

Si des textes législatifs, tels que la Loi-Cadre de 2014, ont tenté de poser les fondations d'un système moderne et équitable – en définissant des structures, en universalisant l'enseignement de base et en intégrant des objectifs de qualité –, le défi contemporain ne réside plus dans leur élaboration. En effet, le cadre juridique existe et est considéré comme plutôt complet. L'enjeu fondamental se situe désormais dans la capacité réelle de l'État à en assurer le financement pérenne, la traduction opérationnelle cohérente et la mise en œuvre effective sur l'ensemble d'un territoire immense et inégalement desservi.

La réussite de la réforme actuelle, qui place la gratuité de l'enseignement de base et l'amélioration tangible de la qualité des apprentissages au cœur de ses priorités, revêt une importance cruciale. Elle représente bien plus qu'une simple politique sectorielle ; elle est un levier essentiel pour la stabilisation socio-politique du pays, la réduction des inégalités structurelles et la formation du capital humain indispensable au développement futur et à l'affirmation de la RDC sur la scène internationale. Cependant, sa concrétisation se heurte à des obstacles persistants : sous-financement, explosion démographique, crise enseignante et insécurité. L'histoire éducative congolaise se caractérise ainsi par un écart récurrent entre l'ambition des textes et les réalités de leur mise en œuvre, faisant de l'application effective de la loi de 2014 l'enjeu fondamental pour l'avenir.

3.3. La Configuration Organisationnelle du Système Éducatif en RDC

Le système éducatif de la RDC trouve son fondement juridique principal dans la **Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national**. Cette législation majeure, qui a

nécessité près de huit années d'élaboration, vise à moderniser et à unifier un système hérité de multiples réformes et périodes historiques. Elle en définit l'architecture générale, les finalités et les principes directeurs, structurant l'instruction en trois sous-systèmes distincts mais interdépendants. La structure éducative est articulée en trois piliers.

1. **L'Enseignement de Base** constitue le socle obligatoire de la formation. D'une durée de huit ans, il est théoriquement gratuit et obligatoire pour tous les enfants en âge de scolarité, un principe qui représente un défi permanent de mise en œuvre à l'échelle nationale. Ce cycle intégré fusionne six années d'enseignement primaire et deux années du premier cycle du secondaire (anciennement dénommé "humanités" ou "cycle d'orientation"). Son objectif est d'assurer une formation commune et fondamentale, devant théoriquement préparer tant à la vie active qu'à la poursuite des études.
2. **L'Enseignement Secondaire** d'une durée de quatre ans (deuxième cycle), accueille les élèves issus du tronc commun. Il se diversifie en trois filières distinctes :
 - La filière **générale**, qui prépare majoritairement à l'enseignement supérieur et est organisée en options (littéraire, scientifique, etc.).
 - La filière **technique**, orientée vers l'acquisition de compétences techniques dans des domaines tels que l'électronique, la mécanique ou le génie civil.
 - La filière **professionnelle**, visant une insertion directe sur le marché du travail avec des formations métiers plus courtes et spécialisées (menuiserie, couture, secrétariat...).
3. **L'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU)** est le lieu de la formation des cadres supérieurs et de la recherche. Il est dispensé par un paysage institutionnel complexe comprenant des Universités, des Instituts Supérieurs (pédagogiques, techniques) et des Grandes Écoles, appartenant tant au secteur public qu'au secteur privé, agréé et contrôlé par l'État. Ce sous-système est placé sous la tutelle administrative et pédagogique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (MESU).

3.3.1. Une administration centralisée face au défi de la décentralisation

L'administration du système éducatif congolais demeure **fortement centralisée**. Les ministères de tutelle – le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (MEPST) pour les deux premiers paliers et le MESU pour le troisième – concentrent l'essentiel du pouvoir décisionnel. Ils sont responsables de la définition des politiques éducatives, de l'élaboration des

curricula nationaux, de l'établissement des normes pédagogiques, de la gestion de la carrière et de la paie du personnel enseignant, ainsi que de l'organisation des examens d'État.

Sur le plan territorial, le pays est découpé en **Provinces Éducationnelles (PE)** et en **Sous-divisions** (antennes locales), qui ont pour mission principale de relayer et d'appliquer les directives émises depuis la capitale, Kinshasa. Cependant, cette structure verticale se heurte à un impératif constitutionnel : l'article 3 de la Constitution de 2006 ayant institué la RDC comme un état décentralisé. Cette contradiction pourrait créer des tensions structurelles entre le pouvoir central et les provinces, ces dernières réclamant une plus grande autonomie de gestion (recrutement, infrastructure, adaptation des programmes) et une allocation plus juste des ressources financières. Ainsi, la pleine application de la décentralisation éducative, bien que prévue par la loi, constitue l'un des défis organisationnels et politiques les plus significatifs pour l'avenir du système éducatif congolais, impactant directement son efficacité et son équité.

En résumé, le système éducatif congolais se trouve à un tournant décisif. Bien qu'officiellement structuré autour d'un cadre centralisé hérité du passé, il fonctionne en réalité de manière fragmentée et constamment adaptative, sous de fortes tensions. Le pari de l'accès massif, réussi grâce à la réforme audacieuse de la gratuité, a malheureusement mis en lumière et accentué des faiblesses structurelles profondes, particulièrement en matière de qualité de l'enseignement et de gestion des ressources humaines.

Désormais, l'avenir du système pourrait dépendre de sa capacité à traduire en actes une décentralisation effective, à consolider le financement de la gratuité par une optimisation budgétaire, et à conduire des réformes ambitieuses et parallèles sur la formation des enseignants, les programmes scolaires et les infrastructures. La réussite de cette mue organisationnelle est conditionnée par une volonté politique soutenue dans la durée et par le renforcement des partenariats avec tous les acteurs, notamment les réseaux d'écoles conventionnés et les partenaires techniques et financiers. Le Projet d'Équité et de Renforcement du Système Éducatif (PERSE) financé par l'Association Internationale de Développement (IDA) de la Banque Mondiale, le fonds « Education Cannot Wait » (ECW) qui finance des programmes d'éducation d'urgence en RDC, souvent par l'intermédiaire de l'UNICEF et de partenaires nationaux comme les réseaux confessionnels, ainsi que le programme « Qualité et Pertinence des Enseignements Secondaire et Supérieur » (QPESS) de la Coopération Belge (ENABEL) pourraient servir d'illustration.

3.4. Pratiques pédagogiques dans le système éducatif congolais

Si l'accès à l'école est universel, la qualité et l'efficacité des processus pédagogiques qui s'y déploient sont inégales. Les recherches récentes en sciences de l'éducation, en sociologie du curriculum et en psychologie cognitive soulignent que les méthodes d'enseignement, les modalités d'évaluation et les interactions en classe sont des variables déterminantes pour la réussite scolaire. Pourtant, ces mêmes pratiques sont souvent contraintes par un ensemble de facteurs structurels : le modèle pédagogique pour l'enseignement, les infrastructures de base, le statut socio-économique des enseignants et le plurilinguisme.

3.4.1. La prégnance des modèles pédagogiques traditionnels

Malgré les injonctions officielles et les multiples projets de réforme, le paysage pédagogique en République Démocratique du Congo demeure largement dominé par un modèle traditionnel, transmissif et magistro-centré. Cette persistance, observable sur le terrain, constitue un frein structurel à la modernisation du système éducatif.

- **Un paradigme enseignant-centric** : Le modèle de la leçon ex cathedra, où l'enseignant incarne l'unique détenteur et dispensateur d'un savoir figé, reste la norme pratique (Mandingo, 2019). Dans ce schéma, l'apprenant est souvent réduit au rôle de réceptacle passif, dont la participation se limite à l'écoute et à la restitution. Corollaire de cette approche, l'évaluation est majoritairement sommative et normative. Elle privilégie la mémorisation ponctuelle et la récitation de contenus au détriment du développement de compétences supérieures telles que l'analyse critique, la synthèse personnelle ou la résolution de problèmes complexes, pourtant essentielles dans le monde contemporain.

- **Des causes structurelles profondes** : La résilience de ce modèle ne relève pas d'un simple conservatisme mais s'ancre dans des réalités contraignantes. Elle s'explique principalement par l'insuffisance qualitative et quantitative de la formation initiale et continue des enseignants, qui ne les prépare pas aux pédagogies actives. À cela s'ajoutent des conditions d'exercice extrêmement difficiles : des effectifs pléthoriques (dépassant fréquemment les 50 élèves par classe), une pénurie criante de matériel didactique de base et la pression de programmes d'études souvent perçus comme surchargés et inadaptés aux réalités locales (UNICEF, 2022). Dans ce contexte, la pédagogie frontale, perçue comme la plus efficace pour « faire le programme » dans un temps limité, apparaît comme l'option la plus viable, voire la seule possible, pour le corps enseignant.

3.4.2. Les défis structurels et contextuels

L'efficacité de toute action pédagogique est intrinsèquement liée à l'écosystème dans lequel elle s'insère. Or, l'environnement global de l'école congolaise est marqué par des défis multidimensionnels qui entravent considérablement son fonctionnement.

- **L'insalubrité des conditions matérielles** : Le déficit en infrastructures de base est un obstacle fondamental. L'insuffisance, voire l'absence, de salles de classe en bon état, de bancs, de latrines fonctionnelles, de manuels scolaires (souvent en nombre insuffisant et partagés à plusieurs) et de bibliothèques scolaires équipées, crée un environnement peu propice aux apprentissages. Cette précarité matérielle rend toute velléité d'innovation pédagogique, qui nécessite souvent de l'espace, du matériel spécifique et un effectif raisonnable, quasiment irréaliste (Banque Mondiale, 2021).

- **La Crise de la Profession Enseignante** : La question du statut et de la motivation des enseignants est centrale. Un statut socio-économique dévalorisé, caractérisé par des salaires modestes, des retards de paiement chroniques et la précarisation d'une large partie du corps professoral (comme les « enseignants parents » rémunérés par les associations de parents d'élèves), affecte gravement la motivation, la dignité professionnelle et l'investissement pédagogique. Cette précarité se répercute directement sur la qualité des interactions en classe et sur la capacité des enseignants à se former et à innover (Ngalula, 2020).

- **L'Obstacle Linguistique** : Un défi pédagogique majeur réside dans la fracture entre la langue d'enseignement officielle, le français, et les langues premières (maternelles) de la grande majorité des élèves. Cet écart crée une barrière cognitive et affective significative en début de scolarité. Les enfants doivent simultanément apprendre une nouvelle langue et acquérir dans cette langue des savoirs fondamentaux, ce qui complexifie et ralentit considérablement le processus d'apprentissage, creusant souvent les inégalités dès le départ (Mufuta, 2018). Le cinquième chapitre sur la constante macabre dans les pratiques évaluatives à Lubumbashi approfondit mieux ce défi.

3.4.3. Les initiatives de réforme

Conscient de ces enjeux, le pays a initié des efforts de modernisation, notamment par l'introduction de l'Approche par Compétences (APC). Toutefois, la mise en œuvre de ces réformes se heurte à de nombreux écueils, conduisant à des résultats mitigés.

- **L'Approche par Compétences** (Mvukiyeye, 2021) : adoptée officiellement pour rompre avec le modèle traditionnel en centrant l'apprentissage sur l'élève et sa capacité à mobiliser ses acquis dans des situations concrètes, l'APC peine à trouver une application fidèle et généralisée.

Sa mise en œuvre se heurte à une mécompréhension du concept par des acteurs de terrain insuffisamment formés, à un déficit de formation continue de qualité, et à une absence criante de matériel d'accompagnement et guides pratiques. En l'absence de ces leviers, l'APC est souvent réduite à un « habillage » sémantique des anciennes pratiques, où l'on « fait la même chose en utilisant un nouveau vocabulaire », sans transformation profonde des méthodes d'enseignement et d'évaluation (Katumbo, 2021).

• **Des résultats d'apprentissage préoccupants** : Le bilan mitigé de ces réformes est corroboré par les évaluations standardisées internationales. Les données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2019) révèlent que les scores moyens des élèves congolais en lecture et en mathématiques sont très en deçà des attentes pour les niveaux évalués, confirmant l'existence d'une crise profonde des apprentissages fondamentaux. Ce constat est fortement étayé par des indicateurs internes alarmants : un taux de redoublement et d'abandon scolaire qui reste obstinément élevé (UNESCO, 2025). Depuis l'année scolaire 2018-2019, pour ce qui de l'abandon, le chiffre reste critique. Il se situe autour de **70,3%** (selon les calculs basés sur les données de survie par cohorte simulée de MICS). Cela signifie qu'environ **30% des enfants n'achèvent toujours pas le cycle primaire** (Ministère du Plan & UNICEF, 2020). Ces chiffres sont le symptôme d'un système qui, dans son ensemble, ne parvient pas à assurer la réussite effective et inclusive de la majorité de ses élèves, perpétuant ainsi un cycle de faible capital humain et de limitations socio-économiques.

En résumé, le système éducatif congolais se trouve pris dans un paradoxe fondamental : une ambition réformatrice affichée se heurte à la persistance d'un modèle traditionnel et à d'immenses contraintes socio-économiques et structurelles. Il en résulte un décalage profond entre les prescriptions officielles et les réalités du terrain, qui compromet directement la réussite des apprentissages. Dès lors, une amélioration durable exigerait une approche résolument systémique et synchronisée. Celle-ci doit impérativement intégrer une revalorisation substantielle de la profession enseignante, un investissement conséquent dans les infrastructures de base, une adaptation des curricula aux contextes locaux, et enfin, une formation des enseignants tournée vers des méthodes actives, réalistes et pleinement contextualisées.

3.5. Le système scolaire de Lubumbashi

Bien que théoriquement unifié par la loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014, le système éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC) présente une réalité contrastée, marquée par une forte diversité locale. La ville de Lubumbashi en est un exemple paradigmatique. Son paysage éducatif se distingue nettement du modèle congolais standard, sous l'influence conjuguée de facteurs historiques, socio-économiques et culturels. Cette singularité se traduit

par la structure particulière de son offre scolaire, le profil socio-économique distinct de sa population étudiante et des défis qualitatifs qui lui sont spécifiques.

3.5.1. Base religieuse et civilisationnelle

Le système scolaire *lushois* se distingue par sa structuration et sa diversité historiques. Cette particularité trouve son origine dans un héritage socio-économique unique au sein du pays.

Historiquement, à Lubumbashi, le réseau scolaire catholique, dit « conventionné », s’est non seulement très développé mais aussi extrêmement influent. Réputé pour sa rigueur et son cadre disciplinaire strict, ce réseau a longtemps été considéré comme un pilier de l'excellence éducative, formant une part significative des élites intellectuelles et politiques du pays. Comme le notent Tshimanga et Kabongo (2018), cette prééminence est le fruit d'une implantation ancienne et systématique, faisant des écoles conventionnées un acteur incontournable, tant sur le plan pédagogique que social.

Parallèlement, le développement précoce d'une bourgeoisie locale issue de l'industrie minière, couplé à la présence d'une communauté expatriée prospère et établie, a catalysé l'émergence d'un secteur privé d'enseignement parallèle. Cette dynamique a favorisé l'éclosion d'écoles privées, laïques et internationales, répondant à une demande spécifique pour des standards éducatifs distincts. Des institutions emblématiques, telles que le Lycée Français Jean-Laborde, l'Ecole belge – dispensant le curriculum de l'Éducation nationale française – ou diverses écoles communautaires (grecques, libanaises), ont ainsi vu le jour. Ces établissements offrent non seulement des pédagogies et des programmes alternatifs, mais ils promeuvent également une forme d'excellence calibrée pour une intégration dans des circuits universitaires internationaux.

Cette offre éducative plurielle, segmentée entre un réseau conventionné dominant, un secteur privé international élitiste et un système public national, constitue une exception notable. Elle contraste vivement avec la situation prévalant ailleurs en RDC, où le système éducatif est souvent caractérisé par une prédominance des écoles publiques et conventionnées, elles-mêmes confrontées à des défis de standardisation, de sous-financement et d'uniformité curriculaire. Ainsi, cette région présente un microcosme éducatif complexe, reflet de ses strates historiques et de ses particularismes socio-économiques.

3.5.2. L'influence structurante du secteur minier

L'économie de Lubumbashi, est historiquement et structurellement ancrée dans l'extraction minière, dominée par le cuivre et le cobalt. Cette mono-industrie, qui constitue le principal pourvoyeur d'emplois et le moteur de la croissance régionale, imprime une marque profonde et duale sur l'écosystème éducatif local. Son influence se manifeste à travers deux mécanismes

principaux, à la fois complémentaires et antagonistes : une orientation stratégique des formations et un creusement des inégalités socio-économiques.

3.5.3. L'orientation utilitariste des formations

La présence des géants miniers, qu'il s'agisse de l'historique Gécamines ou des nouveaux acteurs comme Ivanhoe Mines ou CMOC, génère une demande pressante et spécifique en main-d'œuvre qualifiée. Le besoin recurrent se porte sur des profils techniques spécialisés : techniciens de maintenance industrielle, mécaniciens engins lourds, électromécaniciens, ingénieurs des mines et métallurgistes (Banque Mondiale, 2023).

Cette demande exerce un effet structurant sur l'offre de formation. Elle dynamise considérablement les instituts techniques et supérieurs, qui voient leurs filières en adéquation avec le secteur perçu comme des viviers prioritaires. Des établissements comme l'Institut Supérieur des Techniques Appliquées (ISTA) ou l'Institut Supérieur d'Études Sociales (ISES) adaptent leurs curricula pour répondre à ces attentes, forgeant ainsi une main-d'œuvre « prête à l'emploi » pour les entreprises minières.

En aval, cette dynamique influence profondément les stratégies familiales et les aspirations de la jeunesse. Conscients des débouchés directs et potentiellement lucratifs, les ménages orientent massivement leurs enfants vers des formations techniques et professionnelles, perçues comme une aiguillon vers un emploi stable et une insertion socio-économique réussie (Bashige, 2021). Cette tendance consacre une forme d'utilitarisme éducatif où le choix des études est de moins en moins dicté par une vocation et de plus en plus par une rationalité économique étroite, calquée sur les besoins immédiats du bassin minier.

3.5.4. Un financement inégal et l'exacerbation des disparités socio-économiques

La prospérité relative générée par l'industrie minière exerce un effet d'aubaine qui attire une population importante (Omasombo, 2018), créant une pression démographique et une demande scolaire accrue sur la région de Lubumbashi. Toutefois, les retombées de cette manne économique sont inégalement réparties (Dibwe dia Mwembu, Mwabila Malela, & Kambaja Sambi, 2021), ce qui pourrait se répercuter directement sur la structure du système éducatif.

D'un côté, une frange de la population, directement ou indirectement liée au secteur minier formel (cadres expatriés ou nationaux, employés) ou informel (négociants, prestataires de services), dispose de revenus substantiels. Cette catégorie sociale a les moyens d'accéder à un enseignement privé de qualité, souvent calqué sur des standards internationaux, garantissant à sa progéniture un capital scolaire et culturel valorisant (Campbell et al, 2021).

De l'autre côté, une majorité de la population, exclue des circuits formels de redistribution de la rente minière, doit se contenter d'écoles publiques surpeuplées, chroniquement sous-financées et marquées par un déficit criant en infrastructures, en matériel pédagogique et en enseignants motivés (Hilson & Maconachie, 2020). Ce dualisme scolaire crée et renforce une fracture éducative profonde, plus marquée qu'ailleurs dans le pays (Jourdan, 2020). Elle cristallise l'émergence d'une « élite scolaire » minoritaire, formée pour intégrer les échelons supérieurs de l'industrie, face à une masse d'élèves évoluant dans un système précaire, avec des perspectives limitées.

3.5.5. Un pôle universitaire dynamique

Surnommée le « poumon académique » du Haut-Katanga, la ville de Lubumbashi se distingue par son dynamisme intellectuel et scientifique, incarné avec éclat par son institution phare : l'Université de Lubumbashi (UNILU). Fondée en 1955 sous le nom d'Université Officielle du Congo Belge et de la Ruanda-Urundi, l'UNILU porte en elle un héritage historique prestigieux qui a su évoluer pour s'affirmer comme un pilier central de la connaissance et de l'innovation en République Démocratique du Congo.

Bien plus qu'un simple établissement d'enseignement supérieur, l'UNILU constitue un pôle d'excellence et de recherche de premier plan (Banque Mondiale, 2021), dont la renommée dépasse largement les frontières provinciales et nationales (Cf. AD Index scientifique). Elle est particulièrement reconnue pour la qualité de ses formations et de ses travaux dans des domaines stratégiques, en phase avec les enjeux économiques et sociaux de la région. Sa faculté des Sciences géologiques et minières, par exemple, jouit d'une réputation internationale et forme une grande partie des ingénieurs et experts qui animent le secteur minier, cœur de l'économie congolaise. De même, ses facultés de Droit et de Sciences politiques et administratives sont des creusets où se forment les élites juridiques et les futurs décideurs du pays, sans oublier la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, désignée comme la « la mère des facultés », car elle forme le comportement humain (cf. une communication orale du Recteur de l'UNILU, 2025).

Cette vocation académique de haut niveau confère à Lubumbashi une centralité universitaire sans égale dans le centre et le sud du pays, position qu'elle ne partage qu'avec Kinshasa à l'échelle nationale. Selon le classement d'EduRank 2024, en RDC, l'UNILU occupe la deuxième position, tandis qu'au niveau de l'Afrique, elle est 75^e meilleure université. Son influence structurante rayonne sur l'ensemble de l'écosystème éducatif katangais, depuis les écoles secondaires (les humanités) jusqu'aux cycles postuniversitaires, attirant chaque année une population estudiantine et un corps professoral, issus de toutes les provinces de la RDC et

des pays voisins de la sous-région d’Afrique centrale (Banque Mondiale, 2021). Aujourd’hui, des instituts supérieurs et beaucoup d’autres universités conventionnées et privées sont opérationnels à Lubumbashi, favorisant ainsi une émulation dans la qualité des offres formatives.

Cette concentration de compétences et de savoirs fait de la ville un aimant pour l’intelligence et un catalyseur d’opportunités, contribuant significativement à son identité et à son développement socio-économique. Comme le souligne le démographe Lututala (2016), cette « centralité universitaire » constitue sans conteste un facteur distinctif majeur pour Lubumbashi, forgeant son statut de métropole du savoir et de capitale intellectuelle incontournable.

3.5.6. Défis spécifiques en termes de qualité et d'accès à l'éducation

Malgré sa position de pôle économique et intellectuel, Lubumbashi n'est pas épargnée par les crises systémiques qui frappent le secteur éducatif en République Démocratique du Congo. La ville affronte ces problématiques avec une acuité particulière, fruit de son contexte socio-économique unique, transformant ces défis nationaux en enjeux locaux aux contours spécifiques (Omasombo, 2022). Il s’agit particulièrement de la surpopulation scolaire, le défi linguistique et la précarité enseignante que le prochain chapitre sur développe plus en détail.

En résumé, le système éducatif de Lubumbashi ne saurait être appréhendé comme une simple déclinaison locale du modèle national congolais. Il constitue au contraire une entité singulière, dont la physionomie actuelle est le produit d'une histoire riche et complexe, profondément structurée par une économie minière dominante et marquée par un paysage scolaire dual et hiérarchisé. S'il bénéficie effectivement de la présence d'un pôle universitaire d'envergure internationale et d'une offre éducative diversifiée, il doit simultanément composer avec des défis structurels amplifiés, liés à une pression démographique intense, à des inégalités sociales criantes et à l'impératif d'une adéquation toujours plus étroite avec les besoins spécifiques du marché de l'emploi local. De ce fait, Lubumbashi émerge comme un véritable laboratoire où se jouent, de manière exacerbée et emblématique, les tensions fondamentales – entre uniformité nationale et spécificités régionales, entre massification de l'accès et quête de la qualité – qui traversent l'ensemble du système éducatif de la République Démocratique du Congo.

3.6. Conclusion

Ce chapitre a retracé l’évolution historique et structurelle du système éducatif de la RDC, mettant en lumière une dialectique persistante entre les volontés de réforme et une réalité de terrain traversée par de profondes contradictions. Héritier d’un modèle colonial, ce système a continuellement oscillé entre la quête d’une unification nationale, l’affirmation d’une identité

culturelle authentique et les impératifs du développement socioéconomique. Des réformes post-indépendance à la politisation sous le mobutisme, puis de l'effondrement durant les décennies de crise aux ambitions portées par la Loi-Cadre de 2014, chaque tentative de transformation s'est heurtée à l'écueil récurrent d'une mise en œuvre déficiente. Le hiatus entre un cadre juridique pourtant de plus en plus élaboré et son application effective constitue la problématique centrale.

L'analyse a souligné des défis structurels persistants : la prégnance d'un modèle pédagogique magistro-centré, qui entrave le développement des compétences ; la crise endémique de la profession enseignante ; et les effets délétères d'un sous-financement chronique. L'examen du microcosme scolaire lushois a offert une illustration paradigmatique des tensions entre uniformité nationale et spécificités régionales, de même que l'influence structurante – et dualisante – d'un contexte socioéconomique dominé par l'industrie minière.

À l'instar des deux chapitres précédents, celui-ci a délibérément omis, par souci de concision et afin d'éviter les redites, certains éléments essentiels à la compréhension intégrale de cette étude, laquelle s'articule autour du lien entre bien-être et réussite des apprentissages dans les écoles primaires de Lubumbashi. Ces aspects font l'objet d'un traitement approfondi dans les publications scientifiques annexées aux pages suivantes. Ces trois articles viennent compléter et enrichir le socle théorique de la recherche, tout en consolidant les fondements de sa dimension empirique. Ils constituent la matière des quatrième, cinquième et sixième chapitres, lesquels traitent respectivement :

- de la problématique des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi ;
- des stratégies de remédiation à la « constante macabre » dans les pratiques évaluatives des enseignants de la même ville ;
- et enfin, de la question de la maltraitance en milieu scolaire en RDC.

Chapitre 4 : Des classes pléthoriques dans l’enseignement primaire à Lubumbashi : un défi tous azimuts

4.1. 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.

4.2. 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.

4.3. 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).

4.3.1. 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 37è 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 préprimaire 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).

4.3.2. 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, RDCMETP, RDC-MASAHNS, 2015)

4.3.3. 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.

4.4. Classes pléthoriques et qualité de l'enseignement

4.4.1. 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.

4.4.2. 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)

4.4.3. 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-MASAHNS, 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.

4.4.4. 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 1ère 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.

4.5. 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).

4.5.1. 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).

4.5.2. 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).

4.5.3. 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).

4.5.4. 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).

4.5.5. 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).

4.6. 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.

4.6.1. 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).

4.6.2. 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).

4.6.3. 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 impropportionnelles, 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.

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

4.7.1. 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 taches, 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 national 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 psychosocial 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.

4.7.2. 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 rendezvous, 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.

4.7.3. 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 XXe 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).

4.7.3.1. 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.

4.7.3.2. 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).

4.7.3.3. 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, soutenant et chaleureuse capable d'impacter favorablement le développement et l'équilibre leur (Gueguen, 2017).

Des études menées par différents chercheurs (Delbart, Bocquillon, & Derobertmeasure, 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.

4.8. 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 pédagogie 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 :

4.8.1. 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.

4.8.2. 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 ». 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.

4.8.3. 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.

4.9. 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.
- 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-etreussite-educative/>
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control 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/WP022023.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 : ScienciaCEREDIP.
- 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-being: Three decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 276-302.
- Dimitri, B. Y. (2012). Taille 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 Costitution de la République Démocratique du Congo du 18 février 2006. Kinshasa: Congo DR. Government.
- Elwyn, T. (2002). Toward aculture-sensitive teacher ecuation: 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/rapportsdossiers/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/programmeforinternationalstude tassessmentpisa/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'Harmatan.
- 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-03370602Submetted>.
- Marsollier, C. (2016). L'éthique relaConnelle, 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 enseignementapprentissage. 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 NouvelleCalédonie. 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 Sèvres, 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-populationmondiale-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-effectifspethoriques-sur-l-encadrement-pedagogique-des-eleves-au->

Cameroun.html#:~:text=Au%20Cameroun%2C%20la%20question%20de
s,ont%20autour%20de%2075%20%C3%A9l%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: Etudes 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](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-](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-](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 classe et son influence sur le bien-être 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-être 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/10.1186/17449081-2-19>.

Chapitre 5. Pour une remédiation théorique à la « constante macabre » dans les pratiques évaluatives du système éducatif de Lubumbashi (RDC)

5.1. Résumé

En contexte scolaire, la notion de constante macabre désigne une dérive évaluative, fréquemment inconsciente, mais largement normalisée, qui postule qu'une évaluation ne saurait être jugée crédible que si elle comporte une proportion significative d'échecs. D'un point de vue pédagogique, la constante macabre induit des effets délétères : perte de confiance en soi chez les élèves, démotivation à l'égard des apprentissages, altération du lien éducatif entre enseignants et apprenants, voire décrochage scolaire. L'éradication de cette pratique en appelle à une redéfinition substantielle du rôle de l'école en tant qu'institution sociale promotrice d'une évaluation inclusive et équitable. Elle implique également une revalorisation de l'évaluation formative, fondée sur des vertus pédagogiques telles que l'empathie, la bienveillance et la juste distance, ainsi qu'une réforme structurelle des examens scolaires et de leurs modalités de passation. Les données qui ont inspiré cette réflexion proviennent d'une étude transversale menée auprès des enseignants de 3^e et 4^e dans 12 écoles primaires de Lubumbashi. Elles portent sur les questions liées au niveau de réussite des élèves par trimestre et aux effectifs d'élèves reprenant l'année scolaire et ont été recueillies sur la base d'un questionnaire administré aux enseignants. Enfin, l'analyse statistique descriptive des données s'appuie sur des Tableaux croisant réseau d'enseignement, classe, sexe et appréciation pour identifier, à travers des sommes et des pourcentages, des tendances structurantes dans les pratiques évaluatives.

Mots clés : constante macabre, évaluation, inclusion, vertus pédagogiques

5.2. Introduction

Dans le contexte éducatif, la notion de "constante macabre", forgée par Antiby (2003), désigne la tendance involontaire des enseignants à distribuer les notes selon une répartition normalisée, avec une proportion quasi fixe d'élèves en réussite, en moyenne, et en échec. Ce phénomène persiste indépendamment du niveau réel des apprenants.

Lorsqu'elle s'installe dans un environnement d'enseignement primaire marqué par des classes surpeuplées, elle devient un frein majeur à l'inclusion scolaire et à la valorisation du potentiel individuel des apprenants. Et c'est le cas dans le système éducatif de Lubumbashi en république

démocratique du Congo (RDC). La constante macabre, pour dire mieux, insinue une idée répandue dans les pratiques évaluatives, selon laquelle, un pourcentage constant d'élèves en échec, quelle que soit leur performance réelle, est requis pour le sérieux de l'évaluation. Il s'agit donc d'un phénomène souvent inconscient et objectivement peu justifiable, mais bien entretenu par les enseignants qui considèrent qu'il serait anormal que les élèves d'une classe réussissent tous à une même épreuve. On dirait que dans un système éducatif, le taux de réussite et/ou d'échec aux épreuves scolaires reste inféodé au jugement arbitraire des enseignants-évaluateurs.

Cette réalité se généralise davantage et s'étend jusqu'au niveau secondaire, supérieur et universitaire de l'enseignement. Elle interroge les pratiques évaluatives sur le terrain et met en mal la promotion d'une éducation scolaire inclusive. Dans les instituts supérieurs et les universités, pas seulement à Lubumbashi, les effectifs d'étudiants retenus pour la deuxième session d'examens bien qu'alarmants, semblent être accueillis avec une étonnante indifférence, sans susciter une véritable remise en cause pédagogique ni chez les enseignants, ni chez les officiels de l'enseignement. Une étude menée par Mpia (2020) dénonce la perte de la culture de l'excellence dans les universités congolaises, mettant en cause le "commercialisme scientifique" et le favoritisme. Dans le même ordre d'idée, un article fait une analyse critique du système éducatif congolais, mettant en lumière la déconnexion entre les résultats aux examens d'État et les compétences réelles des élèves (Fatshimetric, 2025).

On le sait bien, l'école (comme la classe) est un lieu de très forte diversité où se côtoient régulièrement le fils d'un avocat, la fille d'un ouvrier, le fils d'un entrepreneur, la fille d'un étranger, le garçon potentiellement très doué, le moins capable, le sujet motivé et démotivé, l'élève intelligent et celui qui présente des difficultés cognitives (D'Alonzo, 2010). C'est d'ailleurs pour cette raison que les politiques éducatives basées sur des classements internationaux, comme les tests PISA renforcent l'idée que l'évaluation doit produire des différenciations strictes (AgroSup Dijon, 2017). Ce contexte scolaire hétérogénéisé et diversifié est bel et bien celui que l'on observe dans l'enseignement primaire de Lubumbashi, particulièrement dans les écoles ciblées. Il se caractérise également par d'autres défis majeurs liés aux infrastructures, à la massification d'élèves dans des salles de classe, à l'insuffisance des ressources en matériel didactique et pédagogique. Dans un tel environnement, les pratiques évaluatives, peu alignées sur une pédagogie différenciée et tributaires de la constante macabre, deviennent un frein majeur à l'inclusion scolaire et à la valorisation des potentiels individuels, exacerbant ainsi les échecs parmi les élèves les plus vulnérables (Kaboré et al., 2024). Dans cette dynamique, c'est l'évaluation elle-même qui reste dominée par une approche trop sommative centrée sur le classement des élèves, en contraste avec une évaluation formative qui

permettrait d'identifier les besoins spécifiques des élèves et d'adapter les méthodes pédagogiques.

Eu égard à une telle réalité et dans pareil contexte, il est légitime de poser cette hypothèse : les pratiques évaluatives à la remorque de la constante macabre contribuent en toute évidence, à perpétuer des inégalités et entraver, la motivation la réussite et l'épanouissement des apprenants en milieu scolaire *lushois*. Et, par rapport aux enseignants évaluateurs, il existe des attitudes, argumentées dans littérature, à recommander pour limiter l'impact de la 'constante macabre' afin de promouvoir une évaluation plus inclusive.

Le présent article, tout en prenant appui sur des cadres théoriques d'évaluation sommative et formative développés dans la littérature, reprend et réactualise en partie le texte d'une communication présentée sous forme de conférence à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi en 2023 (Mulenga, 2025). Il se veut également être un bref écho d'une étude empirique qui se mène sur la corrélation entre le bien-être des enfants et la réussite de leurs apprentissages dans 15 écoles primaires de Lubumbashi, particulièrement dans la partie qui implique les enseignants. Les données de cette étude ont été collectées, en première phase à travers une grille d'observation de l'école et de la classe, un questionnaire pour 2233 élèves de 3e et 4e, 30 enseignants, titulaires de ces classes, 15 directeurs et 11 conseillers pédagogiques de 15 écoles primaires de Lubumbashi.

Le but de cette réflexion est triple : (i) sensibiliser les professionnels de l'enseignement à la problématique de la constante macabre qui gangrène les pratiques évaluative et compromet l'éducation inclusive dans le système scolaire à Lubumbashi ; (ii) poser des bases pour la promotion des pratiques évaluatives plus justes, inclusives et formatrices, qui valorisent l'apprentissage au lieu de sanctionner les échecs ; (iii) proposer au monde enseignant quelques vertus pédagogiques idéales et certaines modalités de réorganisation et de passation des examens scolaires pouvant garantir une évaluation plus inclusive. En cohérence avec ces objectifs, quatre principaux points vont constituer la structure générale de cet article. Le premier point va exposer la notion de la constante macabre comme une réalité usuelle mais problématique dans les pratiques évaluatives. L'évaluation scolaire avec ses typologies, et les vertus de l'enseignant-évaluateur constitueront respectivement le deuxième et le troisième point. Le quatrième point portera sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête. Une conclusion avec certaines suggestions pour l'éradication du phénomène de constante macabre dans le système éducatif *lushois* bouclera la réflexion.

5.3. La constante macabre : approche historique et notionnelle

La constante macabre a été formulée par Antibî (2003) au début des années 2000. Antibî, professeur de mathématiques à l'université Paul-Sabatier de Toulouse, cherchait à comprendre pourquoi les évaluations scolaires produisent systématiquement des élèves en échec, même dans des classes globalement performantes. Selon Antibî (2003), la constante macabre est cette obligation implicite qu'ont les enseignants de maintenir un pourcentage de mauvaises notes dans leurs classes. Ce phénomène découle d'une pression sociale et institutionnelle : un système éducatif où tout le monde réussit est perçu comme laxiste ou non crédible.

Pour critiquer le paradigme dominant de l'évaluation scolaire dans le système éducatif français, l'auteur fonde sa réflexion sur certaines observations telles que la culture de l'échec, le biais institutionnel et l'effet normatif. Ces observations gravitent respectivement autour de ces trois idées courantes dans le monde scolaire : (1) les enseignants sont souvent influencés par la perception que toute classe doit comporter des élèves faibles ; (2) les systèmes éducatifs encouragent une différenciation des élèves, souvent perçue comme nécessaire pour légitimer l'autorité de l'évaluation ; (3) les critères d'évaluation sont ajustés pour correspondre aux attentes, même si cela ne reflète pas les compétences réelles des apprenants.

En réalité, la constante macabre ne surgit pas dans un vide historique. Les pratiques éducatives et évaluatives sont enracinées dans des traditions qui remontent à plusieurs siècles et qui sont héritières de la philosophie de chaque époque.

5.2.1. L'éducation au Moyen Âge

L'éducation formelle médiévale reposait sur des méthodes d'évaluation qualitative, avec peu de recours à des notes ou des classements. Les élèves étaient jugés par des maîtres et leur succès dépendait subjectivement de ceux-ci. Ces méthodes reflétaient les valeurs et les structures pédagogiques influencées par la religion et les traditions intellectuelles gréco-romaines liées particulièrement à des figures de référence bien connues. L'approche pédagogique à cette époque est fortement magistro-centrique (Scaillet, 2003). Tout tourne autour du maître à l'ombre duquel évoluent et se spécialisent les disciples.

5.2.2. L'éducation à la Renaissance

Avec les idéaux humanistes de la Renaissance, l'éducation était perçue comme un moyen de perfectionner l'individu et la société. Les pratiques évaluatives devenaient ainsi des outils efficaces pour tester la transmission des connaissances fondamentales en sciences naturelles et mathématiques. Cela a inévitablement conduit à l'introduction des systèmes plus systématiques de notation. À une époque où les mathématiques sont perçues comme la "langue de la nature",

comme l'affirmait Galilée (Robert, 2024), se dégage l'idée selon laquelle, la précision et la mesure pouvaient être appliquées non seulement aux phénomènes naturels, mais aussi à l'éducation. Ce fut le début de l'évaluation des apprentissages de manière plus objective et mesurable.

L'avènement des statistiques, qui commençaient à prendre forme à la fin de la Renaissance et durant les Lumières, a offert des outils permettant de mesurer les performances des élèves de manière plus précise, bien que rudimentaire à l'époque. Dans la foulée, les principes d'observation, d'expérimentation et de vérification, issus des sciences naturelles, conduisaient, tout progressivement, à une volonté de standardiser et de structurer les pratiques éducatives et les évaluations. En plus, la pensée rationaliste qui caractérisait cette époque a, elle aussi, renforcé l'idée que les individus pouvaient être comparés et classés en fonction de leurs compétences et de leurs connaissances. Cela a posé les socles des examens et des tests écrits qui permettent de discriminer les performances selon des critères définis. Par ailleurs, la Renaissance et l'époque des Lumières verront naître les académies scientifiques, comme l'Académie des sciences en France (fondée en 1666), qui vont promouvoir une vision institutionnalisée et normative des savoirs. Les écoles et universités suivront cette tendance en adoptant des systèmes d'examens inspirés de la rigueur scientifique. Sur le plan pédagogique et didactique, l'élaboration de manuels et de curricula standardisés va s'accompagner de pratiques évaluatives permettant de contrôler l'acquisition des connaissances par les étudiants.

5.2.3. L'éducation au XIXe siècle

La situation évolue de plus bel avec l'avènement de l'industrialisation et la nécessité de former des travailleurs qualifiés. L'éducation intègre des critères normatifs et quantitatifs pour évaluer les compétences. On voit s'institutionnaliser les premiers tests standardisés, influencés par des travaux comme ceux de Francis Galton et d'autres pionniers de la statistique suggérant l'idée d'une distribution normale des résultats (Martin, 2008). La pratique selon laquelle, l'évaluation des performances suit une courbe en cloche (courbe de Gauss) va renforcer l'idée que les classes devaient comporter une majorité d'élèves moyens, quelques excellents, et quelques insuffisants.

5.2.4. Les systèmes éducatifs modernes

La courbe de Gauss, ou courbe normale, est une représentation graphique de la distribution ordinaire des données. En évaluation scolaire, elle est parfois utilisée pour analyser la distribution des notes obtenues par un groupe d'élèves. La courbe gaussienne peut servir à visualiser la dispersion des résultats scolaires, mais son utilisation normative, associée à la constante macabre, soulève des enjeux d'équité et de justice dans les pratiques évaluatives. Cette vision a été adoptée par les systèmes éducatifs modernes pour justifier la différenciation,

renforçant ainsi l'idée que tous les apprenants ne peuvent pas exceller. Toutefois, pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, la distribution des notes selon la courbe gaussienne pourrait bien être naturelle, mais le véritable problème réside moins dans la dispersion des résultats que dans la fixation de la moyenne. Celle-ci est souvent ajustée à une valeur égale ou inférieure à la moitié de la note maximale, sans lien direct avec le niveau de compétence des apprenants au regard des objectifs pédagogiques. En conséquence, la moyenne ne reflète pas un seuil absolu de connaissances minimales à acquérir, mais dépend du niveau des autres élèves. Cette standardisation des notes, effectuée après évaluation de l'ensemble des apprenants, privilégie une approche comparative plutôt qu'une évaluation par rapport au criterium préfixé.

Ce système ne se limite pas aux filières élitistes, mais s'applique aussi aux filières généralistes et à tous les niveaux d'enseignement. Il favorise une sélection relative, basée sur la position des élèves les uns par rapport aux autres, au détriment d'une sélection objective fondée sur le niveau réel des connaissances attendues. C'est bien cela qu'Antibi appelle constante macabre. Par constante macabre, on entend qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre (Antibi, 2003). La constante macabre repose donc sur une logique implicite selon laquelle une évaluation "crédible" doit nécessairement révéler un pourcentage d'échecs, sous peine de manquer de rigueur. Cette dynamique est alimentée par des attentes tacites des institutions éducatives, des enseignants, des parents et parfois des élèves eux-mêmes. L'évaluation cesse alors d'être un outil d'apprentissage pour devenir un instrument de tri qui génère ainsi plusieurs effets pervers aux conséquences incalculables sur le plan éducatif. Il s'agit, notamment, de la perte de motivation et la faible estime de soi chez les apprenants, un caractère très subjectif de l'évaluation scolaire (selon les humeurs de l'enseignant) et la contrainte de promouvoir l'honneur de l'institution scolaire, le renforcement des inégalités entre les élèves et une perception biaisée de la réussite et de l'échec. Ces effets, on ne le dira jamais assez, nuisent fondamentalement aussi bien à la qualité de l'enseignement qu'à la nature réelle de l'école et au bien-être cognitif des apprenants. Ils remettent en question l'évaluation scolaire.

5.4. Évaluation scolaire

Si, de façon générale, les pratiques évaluatives, et plus encore celles formatives, constituent des dispositifs peu étudiés en littérature (Clanet & Talbot, 2025 ; Larose et al., 2011), il reste pourtant évident qu'évaluer pour le perfectionnement de l'action pédagogique et mesurer le rendement scolaire des apprenants est un exercice de large diffusion dans toutes les politiques éducatives (Mekideche, 2006). En ce sens, l'évaluation se décline tantôt comme test

d'admission, test de niveau, travaux dirigés ou devoirs à domicile, tantôt comme interrogations et examens au cours et en fin d'année scolaire.

Par ailleurs, le terme évaluation, diffusément utilisé dans tous les domaines de la vie professionnelle et surtout dans les parcours de l'enseignement et de l'éducation, laisse un important suspens et pose un problème quant à sa vraie nature et surtout son ultime finalité. Dans les deux optiques, au-delà des différences inhérentes aux modèles, aux niveaux, aux fonctions, aux méthodes, aux acteurs et aux contextes d'usage, l'évaluation trouve sa profonde signification dans le jugement et l'attribution de valeur (Rivoltella & Rossi, 2017).

Diverses interprétations sont attribuées au concept d'évaluation, variant en fonction des domaines et des courants de pensée spécifiques à chaque époque. Pour les besoins de cette réflexion, nous abordons l'évaluation dans le contexte pédagogique et éducatif. Selon Worthen et Sanders (1988), dans la formation, l'évaluation est une activité qui regarde la détermination de la qualité, de l'efficacité ou de la valeur d'un programme, produit, processus, objectif ou curriculum. L'évaluation utilise les méthodes d'enquête et de jugement qui incluent : la fixation des standards pour juger la qualité et décider s'ils vont être utilisés en relatifs ou en absolus ; la collecte des informations pertinentes ; l'application des standards pour déterminer la qualité (Rivoltella & Rossi, 2017).

Il s'avère aisé de remarquer, et tel est également le cas dans de nombreuses perspectives de l'évaluation éducative, que cette définition met en évidence trois finalités de l'évaluation : (i) restituer les jugements sur la valeur ; (ii) aider les décideurs responsables dans les options à lever sur les systèmes évaluatifs ; (iii) servir à une fonction politique qui sous-tend le système scolaire (Rivoltella & Rossi, 2017).

Ainsi définie et avec de telles finalités, bien que se construisant sur des catégories fondamentales telles que l'objectivité, la fiabilité et la validité, qui pourraient être à leur tour discutables, l'évaluation éducative est et reste fonctionnaliste. Elle travaille à la vérification des compétences acquises par les apprenants avec attribution des mérites, à l'amélioration des programmes d'enseignement et des processus didactiques et au réajustement des stratégies des politiques dans l'offre formative.

Il s'agit là d'une évaluation qui ne reconnaît pas à l'école et à la classe leur nature sociale (Philibert & Gérard, 2001) et ignore la dimension plurielle de l'apprenant. Elle fait de l'école un pur et simple laboratoire distillateur et vérificateur des compétences où la figure de l'enseignant qui conçoit, qui enseigne, examine et distribue les côtes reste au centre de l'action éducative.

En effet, les auteurs qui ont pensé l'évaluation comme discipline autonome, depuis John Dewey (1938) jusqu'à Scriven (1994) en passant par Visalberghi (1960), l'ont définie et présentée comme une science axiologique « qui recourt à quatre échelles : nominale, ordinale, d'intervalles et de rapports, ainsi qu'à quatre opérations distinctes de base : attribuer une valeur, établir l'échelle qualitative, donner une côte et classer sur l'échelle qualitative » (Rivoltella & Rossi, 2017).

L'évaluation dans les villes comme Lubumbashi peut être critiquée pour son incapacité à tenir compte de la diversité des élèves, elle est logiquement non inclusive. Dans de nombreux contextes, le système traditionnel d'évaluation ne parvient pas à prendre en compte les différences socio-économiques entre les élèves (Daeppen & Ntamakiliro, 2017).

Les élèves issus de milieux économiquement défavorisés peuvent être désavantagés par des évaluations qui supposent l'accès à certaines ressources ou connaissances qui ne sont pas facilement accessibles à tous. Par exemple, certains travaux ou projets peuvent nécessiter un accès à Internet, à des livres ou à d'autres ressources que tous les élèves ne peuvent pas avoir. De même, les différences culturelles et linguistiques peuvent également être négligées dans l'évaluation traditionnelle, mettant certains élèves dans une position de désavantage.

L'évaluation traditionnelle peut également être limitée lorsqu'il s'agit de tenir compte de la diversité mentale, y compris les différences dans les styles d'apprentissage et les besoins éducatifs spéciaux. Les tests standardisés et les examens ne sont généralement pas adaptés aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, tels que ceux qui ont des troubles d'apprentissage ou qui sont dans un milieu où les écoles spéciales sont quasi inexistantes (Daeppen & Ntamakiliro, 2017).

5.4.1. Types d'évaluations

Différents types d'évaluation sont utilisés, chacun ayant des objectifs spécifiques.

(1) L'évaluation diagnostique, réalisée en début d'année scolaire ou de séquence d'apprentissage identifie les aptitudes et les connaissances préalables des élèves. Elle permet de détecter les éventuelles difficultés ou fragilités des élèves, facilitant ainsi la personnalisation de l'enseignement et l'accompagnement individualisé (Kalifa, 2025).

(2) L'évaluation formative se déroule tout au long du processus d'apprentissage. Elle vise à fournir un retour d'information continu aux élèves et aux enseignants, permettant d'ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Cette approche favorise une meilleure compréhension des notions enseignées et encourage l'amélioration continue (Coudray, 2022).

(3) L'évaluation sommative, est effectuée généralement en fin de séquence, de trimestre ou d'année scolaire, pour mesurer le niveau de maîtrise des compétences et des connaissances acquises par les élèves. Elle se traduit souvent par des notes ou des mentions et sert à valider les acquis pour le passage au niveau supérieur ou l'obtention d'un diplôme (Coudray, 2022).

(4) L'évaluation certificative a pour objectif d'attester officiellement des compétences ou des connaissances acquises par un élève, souvent en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification reconnue. Elle est généralement standardisée et soumise à des critères précis (Eduxim, 2024).

(5) L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs : ces approches impliquent les élèves dans le processus d'évaluation. L'autoévaluation encourage l'élève à réfléchir sur ses propres apprentissages et à identifier ses forces et ses axes nécessitant l'amélioration. L'évaluation par les pairs permet aux élèves de recevoir des retours de leurs camarades, favorisant ainsi une dynamique collaborative et une prise de conscience des critères d'évaluation (Eduxim, 2024).

Ces différents types d'évaluation ne sont pas exclusifs les uns des autres. Cependant, dans le cadre de cette réflexion, et pour des raisons de synthèse, deux types d'évaluations méritent d'être mentionnés. Il s'agit de l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation pour l'apprentissage qui sont en réalité deux logiques de l'évaluation pédagogique.

5.4.2. L'évaluation de l'apprentissage (*Assessment of learning*)

L'évaluation de l'apprentissage, ou "assessment of learning", est un processus essentiel dans l'éducation, visant à mesurer les acquis des élèves et à orienter les pratiques pédagogiques. Elle est généralement utilisée pour (1) certifier ou valider les connaissances et compétences acquises ; (2) comparer les performances des apprenants (par exemple, via des examens standardisés) ; (3) fournir un bilan final souvent exprimé sous forme de notes ou de jugements. Il s'agit d'une logique qui fait référence à l'évaluation sommative ou certificative, efficacement conçue pour servir les objectifs de responsabilité, de classement ou de certification du niveau de compétence des élèves (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2005). Sur le plan opérationnel dans la classe, l'évaluation de l'apprentissage recourt à des outils comme les tests, les examens et les projets finaux. Cette évaluation vise l'élaboration des bilans fiables au terme des apprentissages, dans une période donnée avec une certification officielle (Villabona et al., 2023).

L'*assessment of learning* se veut être un instrument pour mesurer auprès des élèves, la quantité de concepts et de contenus appris et restitués et se focalise fondamentalement sur les résultats. Cependant, il s'agit là d'une logique instrumentaliste qui a si longtemps dominé le courant docimologique. Cette logique vise, pour ainsi dire, à répondre à une problématique

d'objectivation des examens. Elle laisse en marge les questions de fond sur le plan pédagogique, utiles à l'efficacité et à l'efficience de tout système scolaire (Demougeot-Lebel, 2018). En effet, la docimologie, bien qu'ayant le mérite d'avoir rendu l'élaboration du bilan, du verdict plus juste, plus objectif dans les pratiques évaluatives, comme la note si bien Mekideche (2006), n'a, cependant, apporté aucun changement à la conception traditionnelle de l'évaluation à visée sélective et certificative et, derrière elle, de l'apprentissage qui demeure lié aux dons et aptitudes de chacun.

Cette discipline a en plus découpé dans l'évaluation, un champ d'investigation très réduit à savoir l'amélioration des examens et surtout des procédures de notation au point de convertir l'évaluation en simple moment d'examens et d'attribution de notes, renforçant ainsi une conception de l'évaluation détachée de l'acte pédagogique en tant que tel (Mekideche, 2006).

Dans le système scolaire actuel à Lubumbashi, c'est encore l'*assessment of learning* qui règne. C'est une logique qui repose sur l'idée qu'il existe une série d'objectifs d'apprentissage clairs et bien définis que les élèves devraient maîtriser à un certain moment de leur parcours scolaire. La situation et l'histoire personnelles de l'élève ne comptent pas, comme aussi sa conscience, ses besoins et ses attentes personnels dans le processus d'apprentissage.

Il s'agit là d'une logique d'évaluation qui se délesterait des facteurs aussi importants de l'éducation tels que le développement socio-émotionnel, la créativité, l'esprit critique, la capacité à travailler en équipe, la résilience et l'autonomie. Or ces compétences sont tout aussi cruciales pour le bien-être des élèves que leur réussite dans la vie. La constante macabre très diffusée dans les pratiques évaluatives dans le système éducatif à Lubumbashi, se nourrit fondamentalement de cette logique de l'*assessment of learning* et constitue une réalité anti-inclusive.

5.4.3. Évaluation pour l'apprentissage (*Assessment for learning*)

L'évaluation pour l'apprentissage est une évaluation qui est conçue pour aider les apprenants à progresser en leur fournissant des retours continus. Elle fait référence à l'évaluation formative, et l'une de ses caractéristiques essentielles réside dans le fait que les preuves des acquisitions des élèves sont interprétées pour déclencher un ensemble d'actions et de pratiques au niveau des enseignants et des élèves qui visent à produire des apprentissages meilleurs (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2005).

Le but de l'évaluation pour l'apprentissage est d'identifier les lacunes et les difficultés en cours d'apprentissage, d'ajuster l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves et d'encourager l'auto-régulation et l'autoréflexion chez les apprenants (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Il s'agit, dans ce modèle, de l'évaluation comme une activité continue qui intéresse toutes les

phases du parcours d'apprentissage, partant des choix des objectifs jusqu'à la certification des résultats des élèves. Plus clairement, l'évaluation pour l'apprentissage, appelée également « évaluation comme apprentissage » (Earl & Green, 2020), est un instrument pour l'apprentissage qui joue efficacement sur le comportement et la perception de soi des apprenants dans le contexte scolaire et extrascolaire. Selon cette vision, l'apprentissage se définit comme un engagement conscient de l'apprenant à chercher le sens des concepts appris, à construire entre eux des liens logiques et à se les approprier comme patrimoine du savoir (Ntim et al., 2023).

En d'autres termes, au-delà de se prévaloir (selon les politiques éducatives) des principes fondamentaux d'objectivité, de fiabilité et de validité, l'évaluation formative devrait, pour favoriser l'inclusion des systèmes scolaires, promouvoir l'authenticité et l'équité. L'authenticité provoquerait chez l'évaluateur la sensibilité pour la participation consciente et responsable des élèves au processus d'évaluation qui devrait conduire à l'amélioration et au changement du parcours d'apprentissage. L'équité, quant à elle, se réfère à la prise au sérieux du risque toujours permanent, dans tout processus d'évaluation, de discriminer et de marginaliser des sujets faibles, défavorisés et non intégrés socialement et culturellement dans le contexte d'école et de classe.

L'évaluation formative, prise dans ce sens, cesse d'être formative et devient formatrice, dans la mesure où le centre d'attention de l'évaluation se déplace de la figure de l'enseignant qui met en action pour interroger et attribuer une cote proportionnelle à la qualité de prestation en rapport avec les contenus appris, à la figure de l'apprenant qui prend consciemment acte des processus de l'autorégulation et la construction du sens (Ntim et al., 2023). Dans cette optique, l'évaluation formative devient la partie essentielle de la didactique, à côté de la conception et de la communication.

Les exigences de la didactique (qui s'imposent à l'enseignant) pour des leçons plus réussies et plus inclusives devraient être les mêmes pour l'évaluation éducative au sens de *l'assessment for learning* et revêtir cinq dimensions interprétatives (Lopez & Laveault, 2008) : (i) axiologique (réfléchissant sur des valeurs éducatives et sociales et sur des fins pédagogiques et didactiques) ; (ii) épistémologique (ouverte à la pluralité des paradigmes scientifiques et en cohérence avec l'évolution historique et sociale des systèmes formatifs) ; (iii) ontologique (représentant l'objet pluriel de l'évaluation) ; (iv) méthodologique (ciblant différentes méthodes et outils d'évaluation en qualité et en quantité) ; (v) phénoménologique (qui prend en compte les expériences personnelles et contextuelles).

En réalité, un passage de *l'assessment of learning* à *l'assessment for learning* est pédagogiquement nécessaire pour construire un système éducatif plus inclusif. En effet, la distance entre ces deux paradigmes d'évaluation est bien significative. Le premier paradigme

rentre dans une logique instrumentaliste centrée sur la mesure des performances et la saisie objective qui se résume dans l'attribution de la note. Le deuxième paradigme, quant à lui, vise le développement des compétences, l'accompagnement et le soutien du processus d'apprentissage (Ruano-Borbalan, 2001). Dans ce dernier paradigme, l'évaluation a pour finalité d'aider l'élève à repérer, analyser et comprendre ses erreurs afin de les éviter dans l'avenir.

Les deux logiques d'évaluations susmentionnées, comme on le voit, sont distinctes, mais complémentaires. Leur originale différence se dégage plus clairement, selon la taxonomie de Demougeot-Lebel (2018), dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, dans l'objet et le but de l'acte évaluatif, ainsi que dans le moment et le statut.

5.4.3.1. Le rôle des sujets

Dans l'évaluation de l'apprentissage, l'enseignant administre les évaluations afin de s'assurer des précisions des résultats (pour comparaison), il recourt aux résultats afin d'accompagner l'apprenant vers l'atteinte des standards de réussite et construit l'évaluation qui servira à la publication des résultats. En revanche, dans la logique de l'évaluation formative, l'enseignant évaluateur, quant à lui, transforme les standards en cibles, il informe l'apprenant des cibles, il construit l'évaluation, il adapte et met à jour ses consignes selon les résultats obtenus, il offre une rétroaction descriptive et sollicite la participation de l'apprenant à la prise de décisions sur son évaluation.

Du côté de l'apprenant, le rôle change d'une logique à l'autre. Dans la première évaluation, l'élève étudie afin d'atteindre les standards de réussite et passe les épreuves. Il s'efforce d'atteindre le meilleur résultat possible en évitant l'échec. Dans la deuxième, l'apprenant s'autoévalue et garde des traces de sa progression. Il contribue aux choix des buts ciblés et réagit aux résultats obtenus afin de s'améliorer.

5.4.3.2. L'objet de l'évaluation

L'évaluation de l'apprentissage a son objet dans la validation institutionnelle des apprentissages. Celle-ci se traduit dans l'attribution d'une note et dans un classement sur une échelle des valeurs. Dans l'évaluation pour l'apprentissage, cependant, l'objet réside, aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant, dans la régulation (des enseignements et des apprentissages). Pour l'enseignant (régulation des enseignements), l'évaluation permet d'avoir un retour sur ce que les étudiants ont appris et d'adapter l'enseignement si nécessaire ; tandis que du côté de l'élève, elle favorise un retour sur le niveau personnel par rapport aux exigences et, le cas échéant, l'adaptation des apprentissages.

5.4.3.3. Le but de l'évaluation

La visée de l'évaluation de l'apprentissage est de documenter les réussites individuelles et de groupe ainsi que la maîtrise des standards (moyenne), de mesurer les réussites au moment opportun en vue de la publication des résultats. Elle a également pour but d'enregistrer la réussite ou l'échec par rapport à une norme établie (évaluation normative) ou par rapport aux objectifs préfixés (évaluation critériée). L'évaluation pour l'apprentissage se donne, quant à elle, la finalité de promouvoir la réussite afin d'aider et encourager l'apprenant à atteindre les standards et à améliorer ses performances (Mutsotsya et al., 2024).

5.4.3.4. Le moment de l'évaluation

Alors que l'*assessment of learning* (qui est sommative) intervient à la fin d'une série d'apprentissages, l'*assessment for learning* se fait avant, pendant et après l'apprentissage.

5.4.3.5. Le statut de l'évaluation

Le statut de chaque évaluation varie selon que l'erreur est perçue négativement avec une interprétation plus normative, c'est le cas dans la logique de l'*assessment of learning*, ou positivement, avec interprétation souvent critériée, dans l'*assessment for learning* (Gérard, 2013). Par ailleurs, il convient de souligner que tout acte évaluatif en milieu scolaire devrait, pour son efficacité, graviter inévitablement autour de trois enjeux : l'intégration, l'inclusion et l'équité.

5.5. Intégration, inclusion et équité

Ces notions se définissent, pour les deux premières, respectivement comme « l'insertion ou l'entrée d'un individu, ou d'un groupe restreint, au sein d'une collectivité plus vaste, dont il adopte progressivement les traits socioculturels les plus marquants » ; comme « le refus d'exclure une personne ou un groupe », favorisant au contraire l'adaptation de chacun en tenant compte de ses capacités propres (Gallino, 2014).

La Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025 de la RDC voit dans l'inclusion tout un ensemble d'attitudes et pratiques promues par l'école et les politiques éducatives, visant « à assurer l'accès équitable à une éducation de qualité pour tous les apprenants, sans discrimination, en particulier les groupes vulnérables ou marginalisés » (RDC, 2015).

Colombo et Santagati (2014) mettent en lumière cette réalité avec une acuité particulière, soulignant combien il est complexe, dans un environnement éducatif multiculturel, « de renforcer la cohésion d'un groupe porteur d'identités plurielles, faute de repères communs –

ces fameux leviers d'intégration ». Pourtant, les auteurs reconnaissent que l'intégration et l'inclusion constituent, depuis longtemps, « l'une des missions fondamentales de l'école qui, dans une société démocratique et différenciée, doit concilier hétérogénéité sociale et culturelle avec égalité des droits » (Colombo & Santagati, 2014).

Ainsi, l'intégration et l'inclusion scolaires visent à faire de l'école un espace pour tous, où les différences, bien gérées, deviennent une richesse collective à valoriser au service d'un enrichissement mutuel et du succès de tous.

L'équité, quant à elle, est une notion distincte de l'égalité formelle. Elle implique une distribution différenciée des ressources selon les besoins spécifiques des élèves. Elle renvoie à une approche éducative qui vise à offrir à chaque élève les ressources, les soutiens et les opportunités pédagogiques dont il a besoin pour réussir, en tenant compte de ses besoins spécifiques et des inégalités structurelles (sociales, économiques, culturelles ou liées à un handicap) (Yip & Saito, 2025).

Contrairement à l'égalité (traiter tous les élèves de la même manière), l'équité implique une différenciation des moyens pour atteindre des résultats justes et inclusifs. L'équité repose sur un principe de justice sociale visant à compenser les inégalités structurelles (origine socio-économique, handicap, genre, etc.). En pédagogie, cela se traduit par des dispositifs différenciés (tels que les plans d'accompagnement personnalisés) et une attention accrue aux publics marginalisés.

L'inclusion et l'équité ne sont pas de simples idéaux pédagogiques, mais des impératifs éthiques et politiques. Leur pleine réalisation exige une refonte des structures éducatives, une formation renforcée des professionnels et une vigilance constante contre les mécanismes d'exclusion latentes dans la praxis d'évaluation.

Si l'inclusion prône une école unique pour tous, sa concrétisation nécessite des ajustements individualisés, ce qui peut entrer en contradiction avec des systèmes éducatifs standardisés (Ebersold, 2017). La recherche d'équité, quant à elle, implique parfois des traitements inégaux, suscitant des résistances chez les acteurs éducatifs habitués à une approche uniforme.

Par ailleurs, l'inclusion et l'équité en évaluation ne consistent pas à baisser le niveau, mais bien à repenser les modalités pour que chaque apprenant puisse progresser et réussir.

En somme, l'intégration, l'inclusion et l'équité revêtent, dans le contexte éducatif, une importance capitale : elles font du système scolaire « un lieu de savoir, d'épanouissement et de socialisation » – en d'autres termes, « un espace de vie et de réussite pour tous » (Constanzo, 2017).

5.6. Pratiques évaluatives dans l'enseignement primaire à Lubumbashi

La réflexion sur la constante macabre découle d'une partie des résultats de l'étude menée auprès des enseignants de 3^e et 4^e dans 12 écoles primaires de Lubumbashi, tous les réseaux de l'enseignement confondus. L'étude a principalement porté sur la corrélation entre le bien-être des enfants et la réussite de leurs apprentissages.

Dans le cadre de cet article, les résultats de deux variables ont significativement été suggestifs pour ébaucher la question de la constante macabre dans les pratiques évaluatives à Lubumbashi. Il s'agit de l'évaluation du niveau de réussite des apprenants par trimestre et des effectifs d'élèves reprenant l'année scolaire. Les sommes par catégorie permettront une analyse statistique descriptive, tandis que les pourcentages faciliteront les comparaisons intergroupes. L'analyse des données recueillies s'appuie sur des Tableaux croisant réseau d'enseignement, classe, sexe et appréciation pour identifier des tendances structurantes dans les pratiques évaluatives.

5.6.1. Évaluation du niveau des élèves par trimestre

Les données liées à l'appréciation des enseignants du niveau de réussite des élèves par trimestre soulèvent des interrogations quant aux facteurs sous-jacents aux disparités observées : différences de pratiques évaluatives, effets de sélection sociale ou académique selon les réseaux, ou encore variations réelles des acquis scolaires. Les résultats de cet indicateur du niveau de réussite scolaire invitent à une réflexion sur l'harmonisation des critères d'évaluation et sur l'équité des systèmes scolaires. Le Tableau 1 offre une analyse comparative fine de l'évaluation du niveau intellectuel des élèves leur réseau scolaire (conventionné, privé, public), leur classe et leur sexe.

Tableau 1. Niveau de réussite des élèves par trimestre.

Réseau	Classe	Sexe	Bon	Très bon	Excellent
Conventionné	3ème	F	43.3% (153)	0.6% (2)	56.1% (198)
Conventionné	3ème	M	70.8% (213)	0.7% (2)	28.6% (86)
Conventionné	4ème	F	58.4% (209)	27.7% (99)	14.0% (50)
Conventionné	4ème	M	29.8% (96)	51.2% (165)	18.9% (61)
Privé	3ème	F		100.0% (121)	
Privé	3ème	M		100.0% (102)	
Privé	4ème	F		69.7% (85)	30.3% (37)
Privé	4ème	M		67.9% (72)	32.1% (34)
Publique	3ème	F	32.2% (38)	57.6% (68)	10.2% (12)
Publique	3ème	M	30.6% (37)	57.9% (70)	11.6% (14)
Publique	4ème	F	63.6% (68)	36.4% (39)	
Publique	4ème	M	60.8% (62)	39.2% (40)	

5.6.2. Disparités selon le réseau scolaire

Dans le réseau conventionné, les enseignants manifestent une appréciation contrastée selon le niveau et le sexe des élèves. En 3^e année, les filles sont majoritairement jugées « excellentes » (56,1 %), tandis que les garçons sont perçus comme « bons » à 70,8 %, avec seulement 28,6 % d'excellents. En 4^e année, la tendance est inversée : les garçons sont majoritairement estimés « très bons » (51,2 %), alors que les filles restent principalement « bonnes » (58,4 %). Cette divergence suggère une variation dans les critères d'évaluation ou dans les performances réelles selon le niveau et le genre.

Au privé, cependant, les résultats sont nettement plus homogènes et élevés. En 3^e année, tous les élèves (filles et garçons) sont considérés comme « très bons » (100 %), ce qui pourrait refléter une sélection académique rigoureuse ou des attentes différenciées. En 4^e année, bien que la majorité reste « très bonne » (environ 68-70 %), près d'un tiers atteint le niveau « excellent », indiquant une progression significative.

Quant au réseau public, les évaluations y sont plus modérées. En 3^e année, environ 57-58 % des élèves sont « très bons », avec une faible proportion « excellente » (10-12 %). En 4^e année, les enseignants perçoivent une majorité d'élèves comme simplement « bons » (environ 60-64 %),

avec une quasi-absence d'« excellents ». Cette tendance pourrait traduire des défis pédagogiques spécifiques ou des critères d'appréciation plus stricts.

5.6.3. Variations selon le genre et le palier

Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement marqués dans le réseau conventionné. En 3^e année, les filles y sont surreprésentées parmi les « excellentes » (56,1 % contre 28,6 % pour les garçons), tandis qu'en 4^e année, les garçons deviennent majoritairement « très bons » (51,2 % contre 27,7 % pour les filles). Ces différences pourraient refléter, à la fois, des rythmes d'apprentissage distincts ou des biais d'évaluation genrés. En revanche, dans les réseaux privé et public, les disparités sont moins prononcées, bien que persistantes.

L'analyse des résultats par classe met en lumière une transition notable dans l'appréciation des compétences. Dans le réseau conventionné, le taux d'élèves « excellents » chute drastiquement chez les filles (de 56,1 % à 4,0 %), tandis que celui des « très bons » augmente fortement (de 0,6 % à 27,7 %). Chez les garçons, la catégorie « très bons » devient majoritaire en 4^e année (51,2 % contre 0,7 % en 3^e). Cette évolution pourrait indiquer un durcissement des attentes ou un rééquilibrage des performances. À l'inverse, dans le privé, la progression vers l'excellence en 4^e année (30,3 % pour les filles, 32,1 % pour les garçons) suggère un maintien des standards élevés.

5.6.4. Présence d'élèves reprenant l'année scolaire

Les données présentées dans le Tableau 2 ci-dessous, tout en révélant des disparités significatives dans les taux de redoublement de classe, interrogent, en même temps, les pratiques évaluatives en vigueur et suggèrent des dynamiques institutionnelles et sociopédagogiques distinctes à l'intérieur du système éducatif.

Tableau 2. Présence d'élèves reprenant l'année scolaire.

Réseau	Classe	Sexe	Non	Oui
Conventionné	3ème	F		100.0% (353)
Conventionné	3ème	M		100.0% (301)
Conventionné	4ème	F	60.3% (216)	39.7% (142)
Conventionné	4ème	M	64.9% (209)	35.1% (113)
Privé	3ème	F	33.1% (40)	66.9% (81)
Privé	3ème	M	29.4% (30)	70.6% (72)
Privé	4ème	F	60.7% (74)	39.3% (48)
Privé	4ème	M	70.8% (75)	29.2% (31)
Publique	3ème	F	17.8% (21)	82.2% (97)
Publique	3ème	M	24.8% (30)	75.2% (91)
Publique	4ème	F	57.0% (61)	43.0% (46)
Publique	4ème	M	53.9% (55)	46.1% (47)

5.6.4.1. Disparités selon le réseau scolaire

Il découle de ce Tableau que dans le réseau conventionné, en troisième, on observe aucun redoublement chez les filles comme chez les garçons. En 4^e année, cependant, le taux de redoublement apparaît, avec des proportions similaires entre les sexes (environ 35-40 %). Cette rupture suggère une sélectivité accrue à ce niveau, possiblement liée à des exigences académiques plus strictes ou à une transition pédagogique marquée.

Contrairement au conventionné, le privé affiche des taux de redoublement élevés dès la 3^e année (66,9 % pour les filles, 70,6 % pour les garçons), indiquant une politique académique plus rigoriste ou une population scolaire aux profils hétérogènes. En 4^e année, ces taux chutent drastiquement (environ 30-40 %), ce qui pourrait refléter un effet de sélection (les élèves en difficulté ayant déjà redoublé) ou un ajustement des méthodes pédagogiques.

Dans le réseau public, les résultats en 3^e année sont préoccupants, avec des taux de redoublement dépassant 75 % pour les garçons et 82 % pour les filles. Ces chiffres, nettement

supérieurs à ceux des autres réseaux, pourraient s'expliquer par des ressources limitées, des effectifs surchargés, et surtout, par des critères d'évaluation moins flexibles et peu inclusifs. En 4^e année, une légère amélioration est observable, bien que les taux restent élevés (43-46 %).

5.6.4.2. Variations selon le genre et le palier

Les inégalités se notent également sur l'effet de genre et de palier. Dans l'ensemble, les filles redoublent moins que les garçons, sauf en 4^e année publique où l'écart est minime (43 % contre 46,1 %). Cette tendance correspond aux études montrant une meilleure adaptation des filles aux attentes scolaires. Toutefois, l'exception du privé en 3^e année (où les filles redoublent davantage que les garçons) mériterait une investigation plus poussée (biais d'échantillonnage, pression sociale différenciée, etc.).

Par ailleurs, la baisse généralisée du redoublement en 4^e année (sauf dans le public où il se stabilise) pourrait indiquer un "effet de seuil" : les élèves les plus fragiles auraient déjà été filtrés en 3^e année, ou les établissements ajusteraient leurs exigences. Le réseau conventionné, initialement exempt de redoublement en 3^e, voit émerger des difficultés en 4^e, ce qui interroge sur la pertinence de son approche en amont.

Cette étude, on l'aura remarqué, met en lumière des inégalités structurelles entre les réseaux scolaires, avec un système public en crise (redoublement massif précoce) et un privé exigeant dès la 3^e année. Le conventionné, bien que performant initialement, n'échappe pas aux difficultés en classe supérieure. Par ailleurs, la variable genre module ces tendances, confirmant des disparités persistantes dans la réussite scolaire.

Toutefois, les effectifs réduits dans certaines catégories (ex. 40 filles en 3^e privé) invitent à une réflexion. Le réseau privé est, en général, connu pour sa recherche du lucre. Une école privée est une entreprise qui génère du bénéfice au promoteur. Celui-ci a tout intérêt maximiser les effectifs d'élèves et de conserver la sympathie des parents. Ceux-ci paient cher et n'acceptent pas que leurs enfants reprennent la classe, au risque de les retirer et les orienter ailleurs. Dans ce cas, la rigueur de l'évaluation des apprenants tombe au profit du renflouement de la caisse de l'école. Ceci pourrait bien expliquer la différence que fait le réseau privé en matière de nombre de redoublants de classe.

À travers cette étude, on pourrait, statistiquement, percevoir les effets de la constante macabre qui pourraient en appeler à une triple réforme : (1) l'adoption des évaluations formatives qui visent à soutenir l'apprentissage en identifiant les besoins individuels, sans stigmatiser les résultats par rapport à la position des élèves au sein du groupe ; (2) la formation continue – des enseignants – incluant des modules sur les biais d'une évaluation centrée sur la constante

macabre et leurs impacts, ainsi que sur des stratégies pédagogiques adaptées à l'évaluation dans les classes pléthoriques ; (3) l'investissement dans des infrastructures éducatives idoines.

Sur le plan opérationnel, pour l'actuation de ces réformes, trois vertus pédagogiques : l'empathie, l'épochè, la bienveillance et la juste distance, sont recommandables aux enseignants.

5.7. Les vertus pédagogiques

Au cœur des pratiques éducatives contemporaines, l'évaluation scolaire ne saurait se réduire à un simple acte de mesure des acquis ; elle constitue le pivot d'une relation pédagogique complexe où se jouent la reconnaissance de la singularité de l'apprenant et la qualité de son accompagnement. C'est dans cette perspective relationnelle et éthique que s'ancre la réflexion sur les vertus pédagogiques indispensables à l'enseignant-évaluateur. Loin d'être de simples qualités morales, l'empathie, l'épochè, la bienveillance et la juste distance se présentent comme les piliers d'une évaluation authentiquement formatrice. Elles engagent une transformation profonde du regard porté sur l'élève, invitant à une approche qui privilégie l'écoute, la compréhension et le respect de l'altérité. Cette section se propose d'explorer la nature et les implications de ces vertus principales, envisagées comme le fondement d'une praxis évaluative capable de promouvoir le bien-être de l'apprenant et de fonder des pratiques plus inclusives et équitables.

5.7.1. L'empathie

L'empathie n'est pas l'appropriation des problèmes et des faiblesses de l'autre au point de vouloir se substituer à lui. Les difficultés de l'élève en phase d'évaluation ne peuvent pas porter l'évaluateur à travailler en lieu et place de l'apprenant.

Dans l'évaluation, l'empathie renvoie à une attitude volontaire de la part de l'enseignant, de se représenter la souffrance et les difficultés de l'élève afin de le comprendre et de gérer sa crise dans une atmosphère de confiance et de sérénité. L'empathie est une attitude de compréhension intérieure des faiblesses du sujet en évaluation. Elle est un acte d'internalisation des expériences et des efforts de l'autre pour mieux comprendre sa situation.

L'empathie est donc une opération qui consiste à s'identifier à l'autre dans ce qu'il sent et vit. Elle implique donc une participation émotive avec une médiation cognitive fondamentale qui pourrait s'exprimer en des expressions telles que : « je te comprends », « je me mets à ta place », ou « je comprends ce que tu sens... », « t'inquiète », « ça pourrait arriver à tout le monde » (Bruzzone, 2012).

La vertu d'empathie inspire et transforme le regard de l'enseignant évaluateur sur l'élève évalué, qui devient un regard de compréhension, de socialisation, d'apprentissage et d'accompagnement (Philibert & Gérard, 2001). En milieu scolaire, le bien-être des apprenants dépend étroitement de la qualité des relations avec l'enseignant (Marsollier, 2007).

Cette qualité relationnelle dépend des capacités d'empathie affective et cognitive. L'empathie affective renvoie à la capacité à percevoir les émotions d'autrui à travers ses mots, mais aussi (et surtout) à travers la communication non verbale (par exemple, le ton de la voix, les gestes), donc tout ce qui n'est pas exprimé à l'aide des mots ; tandis que l'empathie cognitive relève de la capacité à se représenter les pensées de l'autre, ce qu'il pourrait être en train d'expérimenter dans la situation présente en fonction de son point de vue sur la situation.

L'empathie constitue l'une des compétences émotionnelles telles que répertoriées par Mikolajczak et al. (2023) en s'appuyant sur les dernières décennies de recherche dans le domaine des émotions. Ces chercheurs ont synthétisé les compétences émotionnelles en dix catégories : cinq par rapport à soi et cinq par rapport à autrui. Les compétences émotionnelles sont : l'identification de ses émotions et celles d'autrui, la compréhension, l'expression et la régulation de celles-ci, et enfin, l'utilisation de ses émotions et de celles d'autrui dans le but de mieux s'adapter aux situations et travailler à leur amélioration (Mikolajczak et al., 2023).

5.7.2. L'épochè

L'épochè, terme provenant de la philosophie sceptique, fait référence à la suspension du jugement, mieux, des préjugés (Bruzzzone, 2012). Ce concept ne suggère pas l'abandon de ses propres connaissances ou de sa propre identité, mais plutôt de ne pas les utiliser pour interpréter la situation de l'élève en situation d'évaluation.

Ce principe encourage l'enseignant à cultiver une écoute attentive dans un climat de confiance, à résister à la tentation de rapporter hâtivement les expériences immédiates à ce qui est déjà connu, en ignorant la singularité de chaque individu. Dans le contexte d'une évaluation centrée sur le bien-être de l'élève, l'épochè invite l'enseignant à mettre en suspens ses préjugés et anticipations pour se focaliser sur l'écoute et l'observation de l'élève dans sa singularité. Ainsi, ce qui fonctionne pour un élève à un moment donné et dans un contexte précis pourrait ne pas produire les mêmes effets pour un autre élève dans un contexte identique ou différent.

Dans de nombreux contextes africains, y compris à Lubumbashi, où des anomalies, des handicaps, des difficultés d'apprentissage sont souvent interprétées, dans l'imaginaire collectif, comme ayant une origine mystique ou surnaturelle, l'épochè peut servir d'outil précieux pour contrer les discriminations et les stéréotypes dans les pratiques évaluatives.

Par l'épochè, l'enseignant opère, par une sorte de dépouillement, une révolution intérieure qui consiste à se libérer de ses croyances socioculturelles, et adopter une approche objective centrée sur l'équité, surtout en phase d'évaluation. L'épochè, comme un dépouillement, comme une mise entre parenthèses de ce qu'on est et de ce qu'on a (connait), est une attitude bien difficile pour l'enseignant. Elle est une opération de grande valeur, qui ressemble à la kénose de Jésus dans la Lettre de Saint Paul aux Philippiens.

La kénose, du grec κένωσις (kenosis), est une notion de la théologie chrétienne exprimée par une action de se vider, de se dépouiller de toute chose, de renoncer à ses attributs (Varillon, 2000). Ce concept renferme l'idée de la souffrance intérieure vécue par Jésus Christ dans son incarnation par un acte d'abaissement et de reniement de son être et de sa nature (Ph 2, 6-8). Mutatis mutandis, l'épochè est la vertu par excellence qui exprime le mieux le sens sacrificiel du métier d'enseignant-évaluateur et d'éducateur.

Korczak (1978) soulignait fort bien cet aspect sacrificiel de l'éducation lorsqu'il interpellait la consciente responsabilité d'un professionnel de l'éducation en ces termes : « Vous dites : c'est fatigant de fréquenter les enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : parce qu'il faut se baisser, s'incliner, se courber, se faire tout petit. Là vous avez tort, ce n'est pas cela qui vous fatigue le plus, c'est le fait d'être obligé de s'élever, de se mettre sur la pointe des pieds jusqu'à la hauteur de leurs sentiments, pour ne pas les blesser » (Korczak, 1978).

Avec l'épochè, évaluer n'en appelle plus à juger pour décider, mais plutôt à informer pour aider et accompagner l'élève dans son processus d'apprentissage. L'évaluation se veut donc être, dans son sens le plus pédagogique, « un retour d'information multidirectionnel s'adressant à l'élève et non sur l'élève » (Ruano-Borbalan, 2001), et cela, dans une attitude de bienveillance.

5.7.3. La bienveillance

La bienveillance, étymologiquement issue du latin *bene volens* (« vouloir du bien »), s'inscrit dans une démarche pédagogique qui prend son fondement dans le courant de la « Discipline positive », vise le développement des compétences psychosociales des élèves et regroupe des techniques de gestion des comportements en classe ni permissives ni coercitives (Martin, 2016), valorisant l'écoute, l'encouragement, et l'adaptation aux besoins diversifiés des élèves.

Elle ne doit pas être confondue avec la complaisance ou le laxisme, mais consiste plutôt en un accompagnement exigeant et explicite, qui aide les élèves à comprendre et à atteindre des objectifs pédagogiques clairs. En réalité, la bienveillance véritable, telle que décrite par Nelsen (2012), est, particulièrement dans les pratiques éducatives et évaluatives, indissociable d'une rigueur pédagogique qui encourage le progrès et la résilience des élèves (Nelsen, 2012).

Cette vertu est un concept central de l'éducation contemporaine, visant à créer un environnement propice au bien-être des élèves et à la réussite de leurs apprentissages (Shankland et al., 2018). Elle repose sur une double exigence : maintenir des standards éducatifs élevés tout en favorisant un climat d'empathie et de compréhension.

Pour tout dire, en contexte scolaire, la bienveillance se veut être une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte, pendant la phase d'évaluation, les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves (Shankland et al., 2018).

La bienveillance est particulièrement utile dans l'évaluation scolaire, car elle implique d'adopter des méthodes d'évaluation formatives, centrées sur les progrès individuels plutôt que sur des comparaisons normatives entre élèves. Cela contribue à renforcer l'autonomie et le sentiment de compétence des apprenants (Masson, 2019).

Somme toute, dans le contexte de l'évaluation scolaire de Lubumbashi, les acceptions de la bienveillance ci-haut évoquées portent à deux considérations d'importance capitale. La première souligne le caractère inconditionnel de cette vertu qui engage totalement et radicalement l'enseignant dans son action d'évaluation dont la seule finalité est le soutien et l'amélioration de l'apprentissage.

La seconde considération est celle qui voit dans la bienveillance toutes les autres qualités de la relation éducative, notamment le respect, la tolérance, l'acceptation, l'écoute, la compassion, la prise en compte de l'âge de l'évalué, la fermeté et la rigueur qui favorisent un cadre conforme aux besoins psychologiques et spécifiques de chaque élève (Imray et al., 2018).

À l'aune de tout ce qui précède, il est assez aisé de déduire que toute évaluation qui se veut inclusive en milieu scolaire, se doit d'être un moment privilégié où se mesure l'authenticité de la relation éducative dans toutes ses dimensions. En effet, comme le souligne Marsollier (2007), l'évaluation immerge le métier d'enseignant dans la sphère du relationnel.

5.7.4. La juste distance

Avec l'empathie, l'épochè et la bienveillance, s'installe une constructive proximité dans la relation éducative pendant l'évaluation. Cependant, cette proximité devrait être équilibrée par une "juste distance" qui préserve le respect de l'altérité de l'autre (Bruzzone, 2012). La notion de "juste distance" est essentielle pour éviter une confusion des rôles entre l'enseignant et l'élève et pour préserver le caractère asymétrique qui caractérise toute relation éducative (Marsollier, 2020). Plus pédagogiquement, la notion de "juste distance" fait référence à l'équilibre que l'enseignant doit maintenir entre proximité et distance vis-à-vis de ses élèves. Cet équilibre vise à créer un environnement propice à l'apprentissage, où l'élève se sent soutenu sans devenir

dépendant affectivement, et où l'enseignant conserve son rôle professionnel tout en étant accessible.

La "juste distance" permet également de protéger la vie privée de l'élève et d'éviter une intrusion excessive de la part de l'enseignant. C'est un outil précieux qui favorise la maîtrise des émotions de l'enseignant et le respect de la subjectivité de l'élève. Grâce à la "juste distance", la dépendance de l'élève peut être progressivement remplacée par l'autonomie.

En conclusion, l'empathie, l'épochè et la bienveillance, combinées avec la notion de "juste distance", pourraient affranchir l'évaluation scolaire de la constante macabre qui mine le système éducatif luso-ibérique et promouvoir le bien-être de l'apprenant et des pratiques éducatives plus inclusives. Ces vertus pédagogiques inscrivent l'évaluation scolaire dans le cadre d'un rapport social de communication dans lequel la symbolique du regard reste importante (Ruano-Borbalan, 2001). Il s'agit ici d'un regard phénoménologique qui priorise les expériences individuelles et subjectives et qui porte de l'être de l'apprenant tel qu'il se présente (Bruzzone, 2012). Ce regard invite l'enseignant-évaluateur à une posture d'ouverture et de respect de la singularité de chaque élève. Dans cette perspective, l'évaluation n'est pas seulement un moyen de mesurer les compétences acquises et de soutenir l'apprentissage, mais aussi un processus à travers lequel se reconnaît et se valorise la singularité humaine et le potentiel personnel de chaque apprenant.

5.8. Conclusion

En guise de clôture à cette réflexion, il convient de souligner avec force que l'évaluation scolaire, bien qu'elle constitue un levier incontournable dans la progression des apprentissages, peut également se muer en un mécanisme d'exclusion lorsqu'elle se trouve assujettie à la constante macabre et s'inscrit dans une logique de sélection arbitraire. Rappelons que cette dernière désigne cette tendance systémique à maintenir artificiellement un taux d'échec, indépendamment du niveau réel des élèves.

Dans une optique résolument inclusive et équitable, il apparaît impératif de repenser l'évaluation afin qu'elle ne soit plus un simple instrument de tri, mais qu'elle se mue, dans une visée davantage formative, en un accompagnement vers la réussite de chaque apprenant.

Par ailleurs, combattre la constante macabre exige une prise de conscience collective impliquant tant les enseignants que les institutions éducatives et les décideurs politiques. Il s'agit là d'un combat éminemment pédagogique, appelant à une transformation profonde des pratiques : le passage d'une évaluation de l'apprentissage à une évaluation pour l'apprentissage. Cette démarche interpelle la conscience professionnelle des enseignants et les invite à intégrer, dans leurs pratiques évaluatives, des vertus pédagogiques telles que l'empathie, l'épochè, la

bienveillance et une juste distance, conciliant ainsi exigence académique et impératif d'inclusion.

L'analyse des résultats de cette étude révèle que, dans le contexte spécifique de Lubumbashi, l'évaluation scolaire est soumise à de multiples contraintes. Le phénomène des « classes pléthoriques » (Mulenga et al., 2024), l'insuffisance d'infrastructures pédagogiques adaptées et les défis socio-économiques du milieu favorisent la persistance de la constante macabre, compromettant ainsi l'inclusivité et l'équité du système éducatif.

Pour remédier à cette situation, deux modalités pourraient être envisagées dans l'organisation des pratiques évaluatives :

a) L'échelonnement des examens

Cette approche consiste à répartir les évaluations sur une période flexible plutôt que de les concentrer sur un laps de temps restreint. Elle permettrait à l'enseignant de proposer deux ou trois dates distinctes, préalablement intégrées au calendrier scolaire. Une telle pratique aurait pour finalité de donner à chaque apprenant la possibilité de se préparer selon son rythme, tout en atténuant le stress lié aux évaluations massives. Particulièrement adaptée aux contextes de surcharge scolaire, comme à Lubumbashi, cette modalité offre en outre l'avantage de faciliter la correction en réduisant le volume de copies à traiter simultanément, limitant ainsi les risques de biais liés à la fatigue et, par conséquent, les dérives de la constante macabre.

b) La valorisation des épreuves orales

Le recours accru aux examens oraux, là où la nature des disciplines le permet, présente l'avantage d'une évaluation plus individualisée. Cette approche permet à l'enseignant d'appréhender avec finesse les difficultés spécifiques de chaque élève, tout en renforçant la confiance en soi et les aptitudes expressives – notamment chez ceux confrontés à des troubles de l'écriture (dyslexie, dysorthographe, etc.). Par ailleurs, l'oral favorise une interaction pédagogique plus humaine, propice à une remédiation immédiate, là où les copies anonymes restent muettes sur les processus cognitifs en jeu. Enfin, cette modalité constitue un garde-fou contre la triche, exigeant de chaque apprenant qu'il démontre une compréhension et une appropriation personnelle des savoirs.

Les deux modalités proposées, comme il est aisé de le constater, convergent vers un même objectif : promouvoir une évaluation inclusive et équitable. Une programmation échelonnée des épreuves, combinée à une valorisation du format, pourrait ainsi constituer l'une des voies les plus efficaces pour éradiquer la constante macabre dans les pratiques évaluatives. Cela suppose

un changement de paradigme : passer d'une évaluation-sanction à une évaluation-accompagnement, où la bienveillance n'exclut pas l'exigence, mais la rend accessible à tous.

Une telle réforme, exigeante mais nécessaire, appelle une adhésion collective et une évolution des mentalités, afin que l'évaluation devienne pleinement un levier d'accompagnement inclusif pour la réussite scolaire plutôt qu'un instrument de sélection et vecteur de démotivation chez les apprenants.

5.9. Références

AgroSup Dijon. (2017). Axe 1 : L'évaluation : levier pour le développement des systèmes d'enseignement supérieur [PDF].

ADMEE; Institut Agro Dijon. https://www.institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user_upload/ADMEE/Axe1.pdf

Antibi, A. (2003, septembre 25). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Babelio. <https://www.babelio.com/livres/Antibi-La-constante-macabre-ou-comment-a-t-on-decourage-d/71998>

Béland, S. (2016). Évaluation formative et certificative des apprentissages. *Revue des sciences de l'éducation*, 217–218

Black, P., & Wiliam, D. (2006). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7, 74.

Bruzzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico et l'enigma della formazione*. Milano : FrancoAngeli.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (2005). *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Genève : OCDE.

Clanet, J., & Talbot, L. (2025, mars 24). *Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques*. <https://id.erudit.org/iderudit/1012560ara>

Colombo, M., & Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano : FrancoAgneli.

Constanzo, M. R. (2017). *La promozione dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale nella scuola dell'autonomia: l'inclusione degli alunni stranieri. Il ruolo del docente e del dirigente scolastico*. CreateSpace.

Coudray, A. (2022). *Les différentes formes d'évaluation* (Bulletin de veille n° 3). Direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif, Réseau Canopé.

<https://www.reseau>

[canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_differentes_formes_d_evaluations.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_differentes_formes_d_evaluations.pdf)

Daeppen, B.K., & Ntamakiliro, L. (2017, 25 mars). *L'impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les inégalités de chances dans l'orientation scolaire*. Dans Axe 1 :

L'évaluation, levier pour le développement des systèmes d'enseignement supérieur (Bulletin ADMEE). AgroSup Dijon. https://institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user_upload/ADMEE/Axe1.pdf

D'Alonzo, L. (2010). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia : La Scuola.

Demougeot-Lebel, J. (2018). *Évaluation des apprentissages des étudiants : visées, objets et outils*. Montpellier : SupAgro Montpellier.

Earl, L., & Green, J. (2020). *L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre*. *Administration & éducation*, 215-222.

Ebersold, S. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Eduxim. (2024, 6 mars). *Approche par compétences : les 9 types d'évaluation*. Eduxim.

<https://www.eduxim.com/approche-competences-les-9-types-evaluation/>

Fatshimetrie. (2024, août 5). *La crise éducative en République Démocratique du Congo : Quand les diplômes trahissent la réalité de l'enseignement*.

<https://fatshimetrie.org/blog/2024/08/05/la-crise-educative-en-republique-democratique-du-congo-quand-les-diplomes-trahissent-la-realite-de-lenseignement>

Gallino, L. (2014). *Dizionario di sociologia*. Novara : De Agostini Libri.

Gérard, F.-M. (2013). *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés*. *Revue française de linguistique appliquée*, 75-92.

Imray, N., Aktas-Arnas, Y., Sultan Abbak, B., & Kale, M. (2018). *Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 201-220.

Institut national de statistique. (2019). *Enquête par grappes à indicateurs multiples*. Kinshasa : INS.

Kalifa. (2024, 12 mars). *Tout savoir sur les différents types d'évaluations*. Être PROF. <https://www.etreprof.fr/ressources/4799/tout-savoir-sur-les-differents-types-devaluations>

Korczak, J. (1978). *Quand je redeviendrai petit*. Paris : Robert Laffon.

Lafontaine, D., & Toczec-Capelle, M.-C. (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. Paris : Cnesco-Cnam.

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., & Charette, S. (2011). *Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement*. *Les sciences de l'éducation*, 31-48.

Marsollier, C. (2007). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Éducation.

Marsollier, C. (2020). *Repères pour une qualité de la relation pédagogique, dans le contexte de l'éducation prioritaire*. Besançon : Collège Diderot.

Martin, C.D. (2016). *Bruno Robbes. L'autorité enseignante. Approche clinique*. Paris : Champ social.

Martin, O. (2008, 19 août). *Francis Galton (1822-1911) : L'obsession de la mesure*. *Sciences Humaines*. https://www.scienceshumaines.com/francis-galton-1822-1911-l-obsession-de-la-mesure_fr_22553.html

Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod.

Mekideche, N. (2006). *Les deux logiques de l'évaluation pédagogique : pour le passage d'une logique instrumentaliste centrée sur la mesure des performances à une logique formative centrée sur le développement des compétences*. *Cahiers du CREAD*, 67-81.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2023). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Morales Villabona, F., Pasquini, R., & Strehmel, B. (2023). *Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation sommative notée au service des apprentissages de tous les élèves. Une étude de cas à l'école secondaire*. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1-26.

Morrisette, J., & Nadeau, M.-H. (2014). *Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. Mesure et évaluation en éducation*, 5-25.

Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). *L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. Mesure et évaluation en éducation*, 5-34.

Mpia, H. N. (2020). *Des griefs de l'échec de l'enseignement de l'informatique dans des universités de la RDC : Enjeux sociodidactiques de la crise. Etincelle*, 22(1), 1-14.

<https://doi.org/10.61532/rime221111>

Mulenga, M. T. (2023, 6 décembre). *Évaluer dans et au-delà des politiques et des portiques de l'éducation scolaire : Un regard phénoménologique sur l'enseignement de base à Lubumbashi* [Communication présentée à la Journée scientifique, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Lubumbashi, RD Congo]. ORBi, Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/321436>

Mulenga, T. M., Etienne, A.-M., Sabul Kapend, A., Luboya Numbi, O., & Kasongo Maloba, P. (2024). *Des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi : un défi tous azimuts. Revue Panafricaine de la jeunesse*, 28-57.

Mutsotsya, S. P., Mpia, H. N., Nzanzu, M. M., Baelani, I. N., & Kasolene, M. K. (2024). *Prédiction des notes finales des étudiants en fin du premier cycle : Utilisation de Data Mining éducatif. Etincelle*, 25(2), 1-17. <https://doi.org/10.61532/rime252114>

Nelsen, J. (2012). *La Discipline Positive*. Paris : Éditions du Toucan.

Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). *Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>

Ntiamoah Ntim, W., Keziah Annan-Brew, R., & al. (2023). *Gérer l'évaluation formative pour et comme apprentissage : le rôle des enseignants. Psychologie*, 1260-1267.

Philibert, C., & Gérard, W. (2001). *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation - apprentissage - accompagnement*. Paris : Chronique Sociale.

RDC. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de l'enseignement. Horizon 2016-2025*. Kinshasa : RDC.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia : La Scuola.

Robert, D. (2007, juin 16). *Mathématiques et Physique : Le langage de la Nature est-il mathématique ?* Conférence, Université de Nantes. https://www.math.sciences.univ-nantes.fr/~robert/conf_upn_07.pdf

Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). *Eduquer et former*. Auxerre Cedex : Sciences Humaines.

Scaillet, S. (1988). *Notes de pédagogie*. Kinshasa : Médiaspaul.

Shankland, R., Bressoud, N., Tassier, D., & Gay, P. (2018). *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? Recherches en éducation*, 1-23.

Singer, T., & Klimecki, M. O. (2014). *Empathie et compassion*. *Current Biology*, 875-R87.

Varillon, F. (2000). *L'humilité de Dieu*. Paris : Bayard.

Yip, S. Y., & Saito, E. (2023). *Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity*. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231193834>

Chapitre 6. Child abuse in the school setting in the DRC: A multidimensional analysis, psychosocial impacts, and pathways to integrated prevention

6.1. Abstract

In recent years, the virality of videos depicting various forms of abuse in Congolese schools has exposed an alarming issue, raising questions not only about pedagogical dynamics but also the sociocultural foundations of child protection. This article offers a critical analysis of the systemic determinants of child abuse within the Congolese educational context, examining its neurocognitive, psychosocial, and economic repercussions. Drawing on an interdisciplinary literature review (encompassing pedagogy, public health, and human rights), it develops a theoretical framework for structural reforms centered on primary prevention and restorative justice.

Keywords: child abuse, school violence, sociocultural factors, educational policies.

6.2. Introduction

Child maltreatment in school settings is a universal issue, yet its manifestations and responses vary across sociocultural and institutional contexts. In the Democratic Republic of the Congo (DRC), this problem takes on urgency and contemporary relevance. In recent years, disturbing videos, widely circulated on social media, have exposed instances of both physical and psychological abuse of students by their teachers. These acts, long silenced or downplayed, have provoked legitimate reactions from local educational policymakers, child rights advocates, parent-teacher associations, and organizations working in education and human rights promotion. Above all, they have called into question local educational dynamics and the legal foundations of child protection, despite the existence of the *Law No. 09/001 of 10 January 2009 on Child Protection* and the revised *Family Code of 2016*.

This article is an expanded and revised version of a paper presented at a symposium organized by the *Forum des Intellectuels Congolais de l'Etranger* (FICE) in Brussels in November 2024, under the overarching theme: “*Inclusive Education and Respect for Children’s Rights: corporal punishment, abuse or discipline in the congolese educational system?*” The present study offers a multidimensional analysis of child maltreatment in Congolese schools, examining its systemic determinants, neurocognitive and psychosocial impacts, and potential avenues for integrated prevention. While not based on primary fieldwork, this research

constitutes a foundational bibliographic study, drawing on an interdisciplinary literature review (encompassing pedagogy, public health, and human rights). It highlights the mechanisms perpetuating such violence, including pedagogical authoritarianism, precarious learning conditions, and the problematic autonomy of private and faith-based schools.

Available reports paint an alarming picture: nearly 90% of children under 14 experience corporal punishment [1], while sexual and psychological violence remains vastly underreported due to cultural taboos and the lack of effective reporting mechanisms. These practices have farreaching consequences: they impair students' cognitive and emotional development, perpetuate intergenerational cycles of violence, and hinder the country's socioeconomic progress.

Considering these findings, this article advocates for a systemic prevention approach, combining legislative reforms, teacher training in non-violent pedagogies, and community awarenessraising. By framing the discussion within the broader context of child rights and well-being in schools, this study seeks to advance the debate on inclusive education that respects learners' dignity, an essential condition for building a more just and prosperous Congolese society.

6.3. Conceptual framework and key issues

6.3.1. A major and complex public health challenge

According to the 2020 Global Status Report on Preventing Violence Against Children published by the World Health Organization (WHO), violence affects up to one billion children worldwide, with profound and enduring emotional, social, and economic repercussions [2]. A subsequent WHO report, published two years later, estimates that globally, as many as one billion children aged 2 to 17 experience physical, sexual, or emotional violence, or neglect [3]. Children subjected to abuse face heightened risks of mental health disorders, including depression, anxiety, and post-traumatic stress, as well as physical health complications, such as injuries, developmental delays, and chronic diseases. These adverse effects can persist in adulthood, leading to long-term challenges in medical care and social integration [4].

A prospective study conducted in the United States reveals that childhood exposure to violence remains a critical determinant of health outcomes even 50 years later [5], reducing life expectancy by as much as 20 years. Smith [6] further expands on the lifelong consequences of child maltreatment, demonstrating its impact across the entire life cycle, from early childhood to old age. According to Smith, abuse is also a leading cause of mortality and numerous mental and physical health disorders. As these findings illustrate, child maltreatment represents a

significant public health issue due to its high prevalence and long-term consequences on the development and well-being of affected children [7].

In the Democratic Republic of the Congo (DRC), reports from UNICEF paint an equally alarming picture. Nine out of ten children under the age of 14 experience “violent discipline” at the hands of caregivers entrusted with their protection [8]. Additionally, nearly 40% of sexual violence cases documented by UNICEF involve girls under 18 [9].

These statistics underscore that child maltreatment in the DRC is not merely a pressing public health concern but also a deeply complex reality, particularly in terms of reporting and victim support. Cultural norms surrounding child-rearing often place children in a position of vulnerability, where their accounts of abuse, even when perpetrated by authority figures such as teachers, are frequently dismissed by parents. This societal attitude impedes the establishment of effective mechanisms to combat and prevent maltreatment, perpetuating a cycle of violence and neglect.

6.3.2. A vicious cycle of violence

Child maltreatment is a complex phenomenon deeply rooted in social, educational, and familial dynamics. It embodies an intrinsic capacity to perpetuate itself across generations. Numerous studies have demonstrated a strong correlation between childhood maltreatment experiences and the likelihood of abusive behavior reproduction in adulthood. This constitutes a veritable cycle of violence, which may be theorized as intergenerational transmission. This concept posits that children subjected to physical, psychological, or sexual abuse are at a heightened risk of becoming perpetrators in adulthood [4]. This “vicious cycle” is sustained by various mechanisms, including:

- (1) **Learned behavioral models:** Children exposed to familial violence often internalize such behaviors as normative conflict-resolution or social interaction strategies.
- (2) **Psychological consequences:** Trauma associated with maltreatment can lead to disorders such as anxiety, depression, or attachment disorders, which influence adult behavior.
- (3) **Neurobiological factors:** Research indicates that chronic stress linked to maltreatment may impair brain development, particularly in regions governing emotional regulation [6].

Individuals who endured maltreatment in childhood exhibit increased vulnerability to violence in adulthood. According to a Statistics Canada study, such individuals are more than twice as likely to experience intimate or non-intimate partner violence later in life [10]. Furthermore, a history of childhood maltreatment is also associated with an elevated probability of perpetrating

violence as adults. Another study underscores that early exposure to violence perpetuates a cycle wherein past victims become future aggressors [11].

In France, empirical data on maltreatment reveals striking patterns, confirming the adage that “one can only give what one has received.” These studies indicate that a girl subjected to psychological and sexual abuse in childhood is 19 times more likely to experience similar violence later, while a boy exposed to psychological and physical maltreatment is 16 times more prone to inflicting comparable harm as an adult [12]. Widom and colleagues found that individuals with a history of childhood abuse face a fourfold increased risk of engaging in intimate partner violence or maltreating their own children [13]. Herrenkohl et al. report that nearly 30% of adults who suffered childhood maltreatment replicate this pattern with their offspring [14].

A UNICEF report provides compelling evidence of this cyclical phenomenon, demonstrating that perpetrators of violence are more likely to have experienced it themselves during childhood [15]. Additional studies, including those conducted in SADC countries, reveal that young women exposed to childhood violence face significantly higher risks of intimate partner violence. For instance, research in rural South African communities found that both men and women who endured physical and/or sexual abuse as children were far more susceptible to non-partner sexual violence in adulthood [16]. This suggests that the probability of experiencing or perpetrating violence in adulthood or within relationships is, to a considerable extent, rooted in childhood maltreatment.

6.3.3. An impediment to socioeconomic development

Child maltreatment, in all its forms, has profound consequences for children’s development and, by extension, a nation’s socioeconomic progress. On an individual level, abused children often suffer physical trauma (e.g., bodily injuries) and psychological disorders, including anxiety, depression, and post-traumatic stress. These experiences disrupt brain development, potentially leading to cognitive impairments that hinder academic performance and social skills. The WHO 2024 [17] asserts:

“Maltreatment induces stress linked to disruptions in early brain development. Extreme stress can impair nervous and immune system development. Consequently, abused children face heightened risks of behavioral, physical, and mental health issues in adulthood, such as violent perpetration or victimization, depression, smoking, obesity, risky sexual behavior, unintended pregnancies, and substance abuse”. These afflictions incapacitate victims, severely undermining their ontological capacity to function as active and productive citizens.

On a macroeconomic level, adults with a history of childhood maltreatment exhibit elevated risks of high-risk behaviors, including substance abuse and mental health disorders. In countries where youth under 25 constitute nearly 70% of the population [18], this malaise erodes a critical segment of the workforce, pushing many toward vagrancy and delinquency, rendering them a drain rather than an asset to national development. Moreover, the healthcare costs, social services, and productivity losses attributable to child maltreatment impose a significant economic burden. Delinquent youth often face educational exclusion, limiting future employment prospects and perpetuating cycles of poverty and underdevelopment. The associated violence fosters insecurity, deterring investment and stifling economic growth.

The *Kuluna* phenomenon, organized juvenile delinquency involving armed gangs and highway robberies. It boosts this reality in the nation's urban centers. As Molo aptly notes: "*Youth comprise a substantial demographic, yet they confront immense challenges, illiteracy, corruption, juvenile delinquency, and moral decay*" [19]. These anti-values only serve to further underdevelop the country.

6.4. Conceptual approach to child maltreatment

Derived from the verb *maltraiter* (to mistreat), the term *maltraitance* (maltreatment) refers to harmful or abusive treatment inflicted upon an individual. According to Tursz [20], it encompasses "any act, whether through commission or omission, by a parent or caregiver that results in harm, potential harm, or the threat of harm to a child, regardless of intent." Article 19 of the *International Convention on the Rights of the Child* (November 20, 1989) defines child maltreatment as encompassing "all forms of physical or mental violence, injury, or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment, or exploitation, including sexual violence." The World Health Organization [17] describes child maltreatment as acts of violence or neglect perpetrated against individuals under the age of 18, covering all forms of physical and/or emotional abuse, sexual violence, neglect, negligent treatment, or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development, or dignity within a relationship of responsibility, trust, or power. Similarly, the *Observatoire Decentralis' e de' l'Action Sociale* (ODAS) defines a maltreated child as one who is "a victim of physical violence, mental cruelty, sexual abuse, or severe neglect with significant consequences on their physical and psychological development." Since 1993, this organization has also referred to *children at risk*, encompassing both maltreated children and those whose living conditions jeopardize their health, safety, morality, education, or upbringing, even if they are not yet subject to overt abuse.

Child maltreatment thus comprises all behaviors and practices that undermine a child's dignity, safety, and well-being, including physical, verbal, psychological, sexual, and economic violence, as well as digital abuse. The *European Convention on Human Rights* (October 2, 2013) categorizes such acts as “inhuman or degrading treatment.”

In an educational setting, maltreatment refers to any intentional or unintentional behavior or act that inflicts physical, emotional, or psychological harm on a student. It may manifest physical, psychological, or verbal violence, as well as neglect. *Ordinary Educational Violence* (Violences Educatives Ordinaires, VEO) includes acts such as corporal punishment (spanking, slapping), shouting, humiliation, mockery, threats, or deprivation. These acts may be perpetrated by various school actors, including principals, teachers, classmates, security personnel, or other educational staff.

6.5. Typology of maltreatment in school settings

The concept of child maltreatment has evolved historically. Initially centered on overt physical abuse, it now includes emotional abuse, neglect, and psychological violence. The literature distinguishes several types of maltreatment:

- 1) Physical maltreatment: A range of practices, including corporal punishment (still widespread as a disciplinary method), such as hitting, slapping, pinching cheeks, pulling ears, whipping, forced manual labor, punitive physical exercises, or any form of physical aggression inflicted upon a student. Despite condemnation by international organizations, these practices remain prevalent in many schools.
- 2) Psychological and verbal maltreatment: These forms of abuse profoundly affect students' mental health, undermining their self-esteem and motivation to learn. They include humiliation, mockery, threats, marginalization, insults, and defamation.
- 3) Sexual abuse, often perpetrated by teachers or older students, constitutes a disturbing reality. This form of maltreatment affects a significant proportion of students, particularly girls, and includes sexual assault, harassment, and any non-consensual or inappropriate sexual contact within the school environment. Victims are frequently silenced due to fear of retaliation or societal taboos, especially in Congolese society.
- 4) Neglect: The failure to provide adequate care or supervision, including abstaining from responsibilities toward children. Examples include failing to intervene in bullying, ignoring unsafe school environments, or neglecting educational duties.
- 5) Online violence (particularly in urban settings): With increasing internet access in schools, abuses such as cyberbullying and non-consensual dissemination of intimate images have been reported.

It is evident that these various forms of maltreatment have profound and lasting repercussions on a child's life. Psychologically, victims may develop anxiety, depression, low self-esteem, and sleep disorders. Physically, they may exhibit psychosomatic symptoms such as headaches, stomachaches, chronic fatigue, and eating disorders. Behaviourally, maltreated children are more likely to display aggression, social withdrawal, or addiction-related issues. Academically, maltreatment can lead to learning difficulties, diminished concentration, frequent absenteeism, and, in some cases, school dropouts.

6.6. Explanatory factors

Several factors appear, in many respects, to legitimize the mistreatment of children in Congolese schools. The first factor stems from the paternalistic and authoritarian figure of the adult, which pervades African and Congolese social structures and extends into the educational sphere. The teacher is the undisputed authority in the classroom, deemed infallible in both speech and action. Students owe them unconditional respect and absolute obedience. Pedagogically, the teacher alone designs, plans, structures, and imparts knowledge. They orchestrate the learning environment, determining its modalities through a communication style that is often impersonal and strictly hierarchical. This reflects a “*teacher-centered*” pedagogical approach, wherein the educator serves as the sole interpreter of “*Tradition*” and the exclusive custodian of knowledge, transmitting it to a passive mass of learners whose only duty is to receive it [21].

Regrettably, this traditional pedagogical approach remains prevalent in primary education in the Democratic Republic of Congo (DRC). The teacher functions as the primary, if not the sole, conduit of knowledge, wielding discretionary power to unilaterally decide a student's promotion to the next grade. Unsurprisingly, this dynamic fosters a “*perpetrator-victim*” relationship between teacher and student, paving the way for a culture of mistreatment by the former toward the latter. Alongside the teacher's paternalistic authoritarianism, older students in the class or school also exert dominance over their younger peers, subjecting them to abuse.

The second factor is the school or pedagogical environment. While educational settings are meant to be spaces for learning and socialization, they can unfortunately become arenas for various forms of mistreatment. These may include peer bullying, abuses of power by educational staff, or institutional neglect of children's specific needs [22]. This is particularly evident in overcrowded classrooms, a common phenomenon in DRC primary schools. These learning spaces are often packed to capacity, with students squeezed together, seated four or five to a bench (or even on the floor), some straining to take notes on their laps. Class sizes typically range between 70 and 120 pupils. Poor lighting, noise, cramped spaces, uncomfortable

seating, and prolonged immobility characterize these overcrowded classrooms, creating conditions ripe for peer maltreatment. Chatter, distractions, and student restlessness undermine classroom discipline, compelling teachers to resort to punitive measures, often arbitrary and disproportionate, to assert authority. These include expulsion from class, manual labor, grade deductions, or suspensions, all of which constitute forms of child maltreatment.

Neurophysiological studies indicate that unfavorable learning environments, such as overcrowded classrooms, trigger the secretion of stress hormones like cortisol, adrenaline, and noradrenaline [23]. These hormones fuel emotional responses such as anger, anxiety, stress, and discouragement, which severely hinder a child's personal development, well-being, and academic success.

The third factor pertains to inclusion in educational settings. Schools are inherently diverse and heterogeneous spaces, yet the failure to manage this diversity inclusively, particularly for children with specific learning needs, can heighten the risk of maltreatment. Children perceived as “*different*” due to their social background, religion, physical stature, age, or intellectual ability are more vulnerable to bullying. Physical appearance, disabilities (whether physical or cognitive), and socioeconomic disadvantage frequently make children targets of mockery, harassment, or stigmatization. Those from impoverished families are especially susceptible to humiliation and abuse [24].

The fourth factor, more structural in nature, is the organizational autonomy of private and faith-based schools. While maltreatment in education has been widely documented in public institutions, it is increasingly prevalent in private and religious schools, where unique structural and cultural dynamics exacerbate risks. These institutions often operate with greater regulatory independence and limited state oversight, creating environments conducive to coercive practices, both physical and psychological [25].

Recent research highlights how hierarchical power structures, compounded by a culture of silence rooted in religious dogma, obstruct the reporting of abuse. UNICEF [1,26] reveals that 28% of students in religious-oriented private schools in certain developing countries report systematic corporal punishment, compared to 19% in public schools. Moreover, an emphasis on discipline and obedience, often justified by moral or theological tenets, normalizes subtler forms of violence, such as humiliation or emotional neglect [27].

The absence of standardized reporting protocols and limited awareness of children's rights among educators further aggravate the issue. Yet the *Convention on the Rights of the Child* and WHO guidelines [3] call for stricter supervision of these institutions. Multidisciplinary

interventions, including teacher training and engagement with religious communities, are recommended to curb these practices [28].

Numerous additional factors corroborate the reality of school-based maltreatment, including gender inequality, discrimination against women, male domination in households and society, inadequate teacher training in conflict resolution and child-centered pedagogy, lack of civic education, weak institutions, and a culture of impunity, to name but a few.

6.7. Conclusion

Child maltreatment in schools within the Democratic Republic of the Congo emerges as a complex issue, deeply rooted in sociocultural, pedagogical, and institutional determinants. The manifestations of such violence, whether physical, psychological, sexual, or neglectful, extend beyond the confines of the educational setting, yielding enduring neurocognitive, psychosocial, and economic repercussions. Empirical data and institutional reports converge on an alarming observation: far from being a mere disciplinary dysfunction, this abuse perpetuates an intergenerational cycle of violence, undermining both individual and collective development.

The explanatory factors are manifold, ranging from authoritarian pedagogical models and substandard learning conditions (overcrowded classrooms, inadequate environments) to the excessive autonomy of private and faith-based schools, which often lack effective oversight mechanisms. These dynamics sustain a culture of coercion in which educational violence is normalized, even legitimized, by prevailing social and religious norms.

Confronted with this reality, a systemic and integrated approach is imperative. Reforms must combine legislative strengthening, training for educators in non-violent pedagogies, and community awareness-raising on children's rights. Primary prevention, coupled with restorative justice mechanisms, could disrupt the cycle of violence while fostering a school climate conducive to student well-being.

- 1) An inclusive educational reform, centered on the promotion of children's rights and the eradication of all forms of corporal punishment, should be considered. Such reform could entail:
- 2) The establishment, within schools, of abuse reporting mechanisms in collaboration with parent-teacher associations, psychological support services for victimized students, and initiatives promoting non-violent education;
- 3) Community sensitization to dismantle taboos surrounding maltreatment and encourage reporting;

- 4) The integration into secondary curricula, teacher training institutes, and university programs in psychology and educational sciences of modules on cognitive, affective, and social neuroscience;
- 5) The incorporation into in-service teacher training of courses on non-violent classroom management, children's rights, and the social role of schools;
- 6) The promotion of civic and citizenship education to instill democratic values in students, heighten their awareness of abuse, and embolden them to report such acts;
- 7) State-led reinforcement of oversight mechanisms across all educational sectors, alongside legislative and judicial frameworks ensuring exemplary sanctions for perpetrators of child maltreatment;
- 8) Sensitization of healthcare professionals to look beyond physical and visible signs during clinical consultations with school-aged children.

Ultimately, Congolese schools must become sanctuaries of knowledge and personal growth. As underscored by the International Convention on the Rights of the Child, *“every child has the right to be protected from all forms of violence, abuse, and brutality.”* Upholding this right is not merely a moral obligation, it is an indispensable prerequisite for building a more just, prosperous, and forward-looking society. The fight against school-based maltreatment thus transcends educational imperatives: it is a civilizational challenge and the very foundation of sustainable socioeconomic development.

6.8. References

- [1] UNICEF. Protection de l'enfant. Lutte contre la violence en RDC. 2024. <https://www.unicef.org>
- [2] Organisation mondiale de la sante. Rapport de situation 2020 sur la prévention de la violence l'encontre des enfants dans le monde. Genève: OMS. 2020. <https://www.who.int>
- [3] World Organization Health. Violence against children. Geneva: WHO. 2022. <https://www.who.int>
- [4] Lopez G. Enfants violés et violentes: le scandale ignoré. Published online 2013. <https://doi.org/10.3917/dunod.lopez.2013.01>
- [5] Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, et al. REPRINT OF: Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. American Journal of Preventive Medicine. 2019, 56(6): 774-786. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.04.001>
- [6] Smith J. Protéger son enfant des violences sexuelles. Paris: Dunod. 2011.

- [7] Krugman RD, Korbin JE, eds. Handbook of Child Maltreatment. Springer International Publishing, 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82479-2>
- [8] UNICEF – DRC. Child protection. Kinshasa: UNICEF. 2021. <https://www.unicef.org>
- [9] UNICEF – DRC. Violence against children. Kinshasa: UNICEF. 2024. <https://www.unicef.org>
- [10] Burczycka M. Profile of Canadian adults who experienced childhood maltreatment. 2024. <https://www150.statcan.gc.ca>
- [11] Institut national de santé publique du Quebec. Conséquences à court terme et à long terme de la maltraitance. 2024. <https://www.inspq.qc.ca>
- [12] Tursz A. Les conséquences de la maltraitance dans l'enfance sur la santé physique et mentale à l'âge adulte : approche épidémiologique de santé publique. Revue française des affaires sociales. 2013, (1): 32-50. <https://doi.org/10.3917/rfas.125.0032>
- [13] Widom CS, Czaja SJ, DuMont KA. Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Real or detection bias? Science. 2015, 347(6229): 1480-1485. <https://doi.org/10.1126/science.1259917>
- [14] Herrenkohl TI, Fedina L, Roberto KA, et al. Child Maltreatment, Youth Violence, Intimate Partner Violence, and Elder Mistreatment: A Review and Theoretical Analysis of Research on Violence Across the Life Course. Trauma, Violence, & Abuse. 2020, 23(1): 314-328. <https://doi.org/10.1177/1524838020939119>
- [15] Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Violence à l'égard des filles, des garçons et des femmes en Afrique australe: Aperçu statistique, UNICEF, New York, 2023. <https://www.google.com>
- [16] Velloza J, Davies LD, Ensminger AL, et al. Cycles of Violence Among Young Women in Namibia: Exploring the Links Between Childhood Violence and Adult Intimate Partner Violence From the Violence Against Children and Youth Survey. Journal of Interpersonal Violence. 2022, 37(23-24): NP22992-NP23014. <https://doi.org/10.1177/08862605211073107>
- [17] WHO. Child maltreatment. Geneva: WHO. 2024. <https://www.who.int>
- [18] UNICEF DRC. Youth at the forefront of change. 2025. <https://www.unicef.org>
- [19] Molo M. RDC : Un plan de redressement du secteur de la Jeunesse –en moins de 6 mois – suggéré au président Tshisekedi. 2024. <https://7sur7.cd>

- [20] Tursz A. La maltraitance : essai de définition. Les Cahiers de la Justice. Child Abuse. 2018, 1(1): 39-46. <https://doi.org/10.3917/cdlj.1801.0039>
- [21] Altet M. Les pédagogies de l'apprentissage. Published online, 2013. <https://doi.org/10.3917/puf.alte.2013.01>
- [22] UNESCO. What you need to know about ending violence in and through education. 2024. <https://www.unesco.org>
- [23] Gueguen C. Heureux d'apprendre à l'école. Les Arènes. Futuribles. 2019, 428(1): III-III. <https://doi.org/10.3917/futur.428.0131c>
- [24] Behind the numbers: ending school violence and bullying. Published online 2019. <https://doi.org/10.54675/trvr4270>
- [25] Cuartas J, Gershoff ET, Bailey D, et al. Physical punishment and child, adolescent, and adult outcomes in low- and middle-income countries: protocol for systematic review and meta-analysis. Systematic Reviews. 2022, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-022-02154-5>
- [26] UNICEF. Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. New York: UNICEF. 2014. <https://data.unicef.org>
- [27] Bussien L, Betbeze R, Bosson N. Reveler l'Égypte oubliée Champollion, Tout ankhamon et nous. Genève: Société d'égyptologie. 2022. <https://www.fg-art.org>
- [28] Walsh BM, Grobbel H, Christ SL, et al. Exploring the Relationship Between Resilience and the Adverse Impact of Stuttering in Children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2023, 66(7): 2278-2295. <https://doi.org/10.1044/2023.jslhr-23-00012>

PARTIE 2 : ETUDES EMPIRIQUES

Alors que la partie théorique de cette étude établit le cadre conceptuel et référentiel qui soutend la recherche par une compréhension approfondie du sujet en s'appuyant sur des travaux scientifiques antérieurs, la partie empirique quant à elle, est consacrée à la collecte et à l'analyse de données afin de répondre aux questions de recherche ou de tester les hypothèses formulées dans la partie théorique. Les composantes principales qui vont se succéder dans cette deuxième partie sont (i) la méthodologie, qui englobe (a) la description du milieu d'étude, (b) le recrutement des participants à l'étude, (c) les techniques d'échantillonnage, (d) le type de recherche adopté, (e) les outils et techniques d'étude (f), les procédures de collecte de données, et (g) les considérations éthiques; (ii) les résultats de l'étude avec des sections telles que (a) la présentation et l'analyse quantitative des données à travers les différents outils statistiques, (b) les techniques d'analyse qualitative, (c) l'interprétation des résultats et la corrélation entre le bien-être et la réussite des apprentissages, et (d) la discussion des résultats.

Chapitre 7 : Méthodologie de recherche

7.1. Introduction

La méthodologie constitue la pierre angulaire de toute recherche scientifique, car elle définit et balise le chemin du chercheur dans la réalisation de l'étude. Elle a la tâche de soutenir le processus de réflexion en rapport avec le champ scientifique dans lequel s'inscrit la recherche (Corbière & Larivière, 2020). Dans une progression logique et systématique, ce chapitre se propose, avant tout, de contextualiser le terrain d'étude afin de comprendre les spécificités géographiques, sociales, culturelles ou institutionnelles qui influenceraient les données collectées. Ensuite, décrire le profil des participants et les modalités de leur recrutement garantit la transparence de la collecte des données. L'échantillonnage et le choix méthodologique sont explicités en rapport avec les exigences contextuelles du terrain et la nature de l'étude.

7.2. Description du milieu d'étude : Lubumbashi

La présentation de la ville de Lubumbashi prend en compte des aspects (1) géo-climatique, (2) socio-économique, (3) d'évolution démographique et de croissance urbaine, (4) éducatif, (5) d'infrastructures sanitaires, hygiéniques et sécuritaires et (6) de défis en matière de transport et d'accès aux écoles, lesquels sont directement ou indirectement liés à la thématique de la recherche.

7.2.1. Aspect géographique et climatique

Lubumbashi, deuxième grande ville après Kinshasa, située dans le sud-est de la République Démocratique du Congo, se trouve à une altitude comprise entre 1 220 et 1 240 mètres (Banque mondiale, 2025). Cette altitude permet de modérer les températures malgré la proximité de la ville avec l'équateur. Chef-lieu de la province du Haut-Katanga, Lubumbashi occupe une superficie de plus de 747 hectares, dont 19 % seulement sont urbanisés. La ville est divisée en sept communes urbaines : Lubumbashi, Kamalondo, Kenya, Ruashi, Katuba, Kampemba et la commune Annexe. La ville de Lubumbashi est également située à proximité d'autres centres urbains et commerciaux, tels que Likasi au nord, Kipushi à l'ouest et Kasumba Lesa au sud. L'interaction avec ces villes renforce le rôle stratégique de Lubumbashi en tant que centre économique et logistique dans la région (Banza, 2019).

Le climat de Lubumbashi est de type C_w selon le classement de Köppen, caractérisé par deux saisons distinctes : une saison sèche qui s'étend de mai à octobre et une saison des pluies qui dure de novembre à avril. Avec une pluviométrie annuelle moyenne d'environ 1.270mm, la ville connaît des variations météorologiques importantes au cours de l'année. Durant la saison des pluies, les routes peuvent devenir boueuses, rendant l'accès aux écoles plus difficile et affectant la fréquentation scolaire (Région Afrique Banque mondiale, 2024). Pendant la saison sèche, les infrastructures, notamment l'approvisionnement en eau potable et les installations sanitaires dans les écoles, sont souvent perturbées, ce qui pourrait entraîner des conséquences directes sur la santé et le bien-être des élèves (Kasongo, Van Acker, Bourland, & Hubau, 2021). L'altitude de Lubumbashi oscille entre 1200 et 1300m et la température moyenne annuelle est de l'ordre de 21,1C° (Useni Sikuzani, et al., 2017).

La ville de Lubumbashi est traversée par plusieurs cours d'eau, dont les rivières Lubumbashi, Kafubu, Kimilolo et Ruashi dont le débordement dû aux abondantes pluies « torpille » aussi bien la circulation que l'hygiène publiques dans plusieurs quartiers. Cette réalité pourrait affecter négativement le monde l'enfant-écolier, perturbant ainsi sa fréquentation de l'école, voire sa propre santé.

En résumé, les conditions géographiques et climatiques jouent un rôle crucial dans la vie quotidienne des habitants, influençant non seulement l'agriculture et l'approvisionnement en eau, mais également en perturbant l'organisation des activités scolaires et communautaires. Lorsqu'il peut abondamment, plusieurs écoles fonctionnent partiellement ou avec la moitié d'élèves. Certaines leçons du jour sont soit enjambées, soit superficiellement récupérés un autre jour. Une telle situation met en mal aussi bien la réussite du programme scolaire que celle des apprentissages du jour.

7.2.2. Aspect socio-économique

Lubumbashi est un centre minier majeur connu particulièrement pour l'extraction du cuivre et du cobalt. Ces ressources naturelles représentent une source significative de revenus pour la ville et le pays. Elles attirent des investissements étrangers et devraient logiquement favoriser la création d'emplois et améliorer les conditions de vie de la population. C'est donc de l'industrie minière que dépend principalement et fortement l'économie *lushoise*, avec le risque permanent d'exposer la ville aux fluctuations financières corrélées étroitement à la variation des prix des minerais sur le marché international (Radley et al., 2018). Cette situation d'instabilité économique, aggravée par des périodes de récession minière affecte négativement le monde de l'emploi et le revenu des ménages.

Plus spécifiquement, le secteur minier engendre une concentration de richesse, mais celle-ci est souvent limitée à une élite restreinte (Rubbers, 2020). Cela nourrit des inégalités socio-économiques importantes dans la société (Mayanga, 2021). Celles-ci se reflètent dans l'accès différencié aux ressources de base, comme la sécurité, la santé, l'éducation, l'eau potable et l'électricité (Banza, 2019). Un rapport de l'Institut National de la Statistique (2024) renseigne à cet effet que 46% des ménages de Lubumbashi se sentent en insécurité, 51% des foyers ont de la peine à accéder aisément aux soins de santé primaire et seuls 58% des habitations sont régulièrement reliées à l'énergie électrique publique.

Déjà en 2020, l'UNICEF confirmait cette situation et signalait, d'une part, dans certaines zones de Lubumbashi, des taux assez élevés de malnutrition infantile allant jusqu'à l'insécurité alimentaire persistante, et d'autre part une déficience des services de santé publique en infrastructures et en équipements médicaux. Pour les hôpitaux et cliniques privés, l'accès aux soins de santé serait limité, surtout pour des familles à faibles revenus. Cette situation pourrait bien se vérifier sur l'ensemble de la RDC (République Démocratique du Congo, 2024).

Dans le même registre, le gaz émis par l'industrie minière, l'insalubrité des puits abandonnés après extraction des minerais, des nuages de poussières et des eaux acidifiées que le vent et la pluie charrient des usines, polluent l'air et exposent les enfants à la toux, aux difficultés de vision et de respiration (Hendryx, 2015 ; WHO, 2018). D'autres recherches font état d'une situation socio-sanitaire préoccupante. Elles révèlent que l'exposition des mineurs de cobalt et de cuivre à des substances toxiques en RDC est à l'origine de malformations congénitales chez leurs enfants. En effet, le cobalt et le cuivre sont des perturbateurs endocriniens et tératogènes à fortes doses, pouvant causer des anomalies fœtales (Agency for Toxic Substances and Disease Registry, 2025 ; Cheyns, et al., 2014 ; Mushagalusa Balasha & Peša, 2025).

Une telle situation socio-économique constitue un défi important sur le plan de l'éducation. Les enfants issus des familles plus pauvres, décrochent trop tôt de l'école ou s'absentent fréquemment des leçons pour s'adonner, non sans risque, au travail dans les mines afin de contribuer aux revenus des parents. Un rapport de la Commission Interministérielle de Suivi de Travail des Enfants dans les Mines Artisanales (CISTEMA, 2023), en collaboration avec l'Organisation Internationale du Travail (OIT), signale la présence de milliers d'enfants pour les seules provinces du Haut-Katanga et de Lualaba, travaillant dans des mines artisanales (Mafu, 2024). Le 24 juin 2024, l'UNICEF apporte un détail de taille et confirme ce rapport : 361 000 enfants sont engagés dans diverses activités de travail dangereux dans les provinces du Haut-Katanga et du Lualaba (Gutcher, 2024).

En dehors du travail minier qui occupe environ 25 % de la population, plus ou moins 50 % de la population survit grâce aux petits commerces (Rémon & Nkuku, 2021). L'agriculture urbaine,

principalement la production de légumes, est pratiquée par 22 % des habitants, tandis que 3 % seulement survivent grâce à l'élevage, en particulier celui de poulets de chair. Cependant, une bonne partie des *lushois* est au chômage ou simplement occupée par des emplois précaires ou les activités informelles et la débrouillardise (Kuma, 2024). Cette diversité, qui reflète les différents standings de vie des classes sociales à Lubumbashi, alimenterait les disparités sur le plan éducatif. Les enfants issus de milieux plus aisés ont un meilleur accès à des ressources éducatives (livres, uniformes, soutien préceptoral à la maison) à la différence des enfants des familles plus pauvres (Izu, 2024).

En résumé, la dépendance économique de Lubumbashi à un secteur minier volatile, couplée à une redistribution inéquitable des richesses, perpétuent un cycle de pauvreté et de marginalisation. Une telle réalité se répercute directement sur l'éducation qui devient une variable d'ajustement des stratégies de survie des ménages. Le travail infantile dans les mines artisanales, motivé par la nécessité de compléter les revenus familiaux, entraîne un décrochage scolaire massif et aussi un risque de mortalité infantile croissante. Par ailleurs, les inégalités d'accès aux ressources éducatives creusent l'écart entre enfants issus de milieux aisés et ceux des familles pauvres, illustrant un défi criant de « croissance inclusive » dans le système éducatif.

7.2.3. Évolution démographique et croissance urbaine

Depuis sa création comme sous-région urbaine, Lubumbashi a connu une progressive et rapide croissance démographique, passant de 6.000 habitants en 1910 à plus de 2 millions en 2017 (Banza, 2019). En 2024, la population est estimée à 2.933.960 habitants (Nations Unies, 2024). Au niveau scolaire, Lubumbashi compte plus de 534 écoles maternelles, 1.180 écoles primaires et plus de 836 écoles secondaires. L'effectif total d'élèves s'élève à 551.163 dont 291.004 filles. Ces élèves sont encadrés par 22.189 enseignants répartis en cinq sous-divisions éducationnelles urbaines (République Démocratique du Congo, 2024).

L'évolution démographique a pour conséquence une croissance galopante du nombre d'enfants à encadrer et à scolariser. En 2020, le nombre d'enfants au niveau de l'enseignement primaire (entre 6 et 11 ans) était estimé à environ 15,5 millions. Selon Taty (2024), les projections indiquent qu'environ 17,7 millions d'enfants seront scolarisables en 2025, un chiffre qui devrait atteindre près de 19,7 millions d'ici 2030.

Cette croissance démographique s'explique par plusieurs facteurs, dont l'expansion de l'industrie minière, les migrations régionales, et l'installation d'infrastructures économiques et

éducatives. Cependant, ces infrastructures ne sont toujours pas proportionnelles aux besoins des usagers : le phénomène de classes pléthoriques (chapitre 5) a bien illustré cette situation.

En résumé, la croissance démographique en RDC constitue un phénomène marquant, entraînant une augmentation considérable du nombre d'enfants en âge scolaire. Bien que la ville de Lubumbashi dispose d'un réseau scolaire étendu (534 écoles maternelles, 1.180 primaires et 836 secondaires), les infrastructures restent insuffisantes face à la demande croissante. Avec 551.163 élèves pour seulement 22.189 enseignants, le système éducatif est soumis à une pression accrue, se traduisant par des classes surpeuplées et une prise en charge pédagogique inadéquate. Cette disproportion entre l'offre éducative et les besoins démographiques soulève des défis majeurs pour la qualité de l'enseignement, comme en témoigne la persistance de classes pléthoriques. Ainsi, malgré les efforts d'encadrement, la croissance démographique non maîtrisée compromet l'efficacité du système scolaire *lushois*.

7.2.4. Aspects éducatifs

Pour rappel, une présentation plus détaillée du système éducatif *lushois* a été élaborée au troisième chapitre dans la partie théorique. Lubumbashi dispose d'un large réseau d'écoles primaires, divisées en deux réseaux principaux : le réseau public qui englobe les écoles étatiques ou officielles et les écoles conventionnées ou confessionnelles, et le réseau privé (Mwenzi, 2020). Les deux réseaux de l'enseignement (cf. Tableau 3) divergent dans leur organisation, leur fonctionnement, la qualité de leurs offres formatives, la qualité de leurs infrastructures, la qualité de leur matériel pédagogique et des effectifs d'élèves (Arias, 2024).

- **Les écoles publiques** dont la plupart comptent parmi les plus anciennes, sont souvent surchargées, avec des effectifs pléthoriques d'élèves par classe, surtout depuis l'avènement de la gratuité de l'enseignement au niveau du primaire (Mobela, 2022). Leurs infrastructures sont souvent insuffisantes et vétustes, et les conditions d'hygiène précaires, notamment en ce qui concerne l'accès à l'eau et aux installations sanitaires.

Parmi les écoles publiques, les écoles officielles sont gérées par l'État à travers ses services de « Direction de l'enseignement » tant au niveau national que provincial et sous-provincial. Les écoles conventionnées ou confessionnelles, quant à elles, sont sous la gestion des églises et des confessions religieuses signataires d'une convention avec l'État congolais (Mwenzi, 2020). Elles disposent de bureaux de coordination tant au niveau provincial que sous-provincial ; ceux-ci organisent annuellement les Assises de la Promotion scolaire qui visent à réaliser l'état des lieux des écoles, l'introduction des demandes de scission, l'ouverture de nouvelles classes et

l'élaboration des statistiques (République Démocratique du Congo, 2015). Les écoles conventionnées sont également accompagnées par un autre organe : la conseillerie⁷ ; celle-ci est soit résidentielle, soit d'orientation auprès des écoles (Yawidi, 2024).

Les écoles conventionnées offrent, par leur organisation et leur fonctionnement, un compromis entre les écoles publiques et privées, souvent en termes de coûts et de qualité d'enseignement.

Parmi les écoles conventionnées, il y en a qui sont volontairement réservées aux garçons, d'autres aux filles, mais la plupart sont des écoles mixtes. Cette réalité est un héritage de l'histoire coloniale et des politiques éducatives des religieux (Vanthemsche, 2006).

- **La plupart des écoles privées** sont mieux équipées, avec des infrastructures plus modernes et tendent à offrir un environnement plus favorable au bien-être et à la réussite scolaire. Le réseau privé de l'enseignement s'est essentiellement développé à partir des années 1980 et s'impose de plus en plus aussi bien par le nombre d'établissements scolaires que par la qualité de l'offre formative (République Démocratique du Congo, 2015). Dans ce réseau, il existe plusieurs types d'établissements scolaires, notamment les écoles d'immersion, internationales, techniques ainsi que des instituts supérieurs pédagogiques (pour la formation des enseignants). Toutefois, ces écoles privées ne sont accessibles qu'à une minorité de la population qui peut se permettre ces frais de scolarité plus élevés.

Sur le plan du partenariat éducationnel, à Lubumbashi, chaque école bénéficie du suivi d'un comité des parents d'élèves (Arrêté départemental DEPS/CCE/001/047/82 du 9 mars 1982). Cet organe a pour fonction de participer au conseil de gestion dans les établissements d'enseignement national maternel, primaire et secondaire. La composition et le rôle de cet organe sont définis par le ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (République Démocratique du Congo, 2014). Le comité des parents a pour mission d'assurer la courroie de communication entre l'école et les familles des élèves pour une cogestion effective des écoles. Il est généralement composé de sept membres, y compris les administratifs de l'école. Parmi ses tâches, le comité des parents prépare et examine les devis liés aux équipements avec le directeur, contrôle la gestion et désigne un membre pour le suivi pédagogique. Un représentant des parents siège au Comité de gestion de l'école qui est

⁷ Dans le système éducatif de la République Démocratique du Congo (RDC), la Conseillerie de l'Enseignement constitue une entité administrative et pédagogique dans les écoles conventionnées. Elle joue un rôle central dans l'encadrement, l'orientation et l'amélioration des politiques éducatives. Placée sous l'autorité du ministère en charge de l'Éducation nationale, cette structure assume des fonctions à la fois consultatives, stratégiques et évaluatives, visant à optimiser la qualité de l'enseignement et à harmoniser les pratiques pédagogiques du système éducatif congolais. La conseillerie est aussi bien nationale que provinciale et sous-provinciale.

composé, notamment du chef d'établissement, d'un représentant des enseignants et d'un représentant des élèves (Angotako, 2022). Dans les écoles privées, par exemple, le comité des parents approuve le budget pour le fonctionnement (trimestriel) et la prime (mensuelle) des enseignants.

Tableau 3. Répartition des écoles et leurs caractéristiques selon les réseaux de l'enseignement.

Type d'école	Administration	Programme scolaire	Langue d'enseignement	Frais de scolarité	Caractéristiques distinctives
École publique	État	Programme national congolais	Français (officiel) et langues locales	Gratuité partielle au niveau primaire	Subventionnée par le gouvernement, accessibilité pour les enfants défavorisés
Ecole privée laïque	Particuliers ou organisations privées	Programme national (ou parfois étranger)	Français principalement	Frais de scolarité modérés à élevés	Indépendance financière, infrastructure généralement meilleure
École conventionnée	Confessions religieuses	Programme national	Français principalement	Gratuité partielle au niveau primaire	Partenariat avec l'État, souvent gérées par les Églises (catholique, protestante, kimbanguiste)
École d'immersion	Privée	Programme bilingue ou étranger	Français et autre(s) langue(s) (souvent l'anglais)	Frais élevés	Prépare les élèves pour un cursus international, souvent réservé aux classes aisées

École internationale	Privée ou par des ambassades	Programme étranger (type américain, britannique)	Anglais, parfois français	Frais très élevés	Prépare les élèves pour des universités internationales, cours plus spécialisés
École technique	État ou privée	Programme technique spécialisé	Français principalement	Généralement modéré	Formations axées sur les métiers techniques (bâtiment, mécanique, informatique)
Institut pédagogique	État ou privé	Programme de formation des enseignants	Français	Généralement modéré	Prépare les futurs enseignants pour les écoles primaires et secondaires

En résumé, (i) les écoles publiques et conventionnées sont plus accessibles aux familles à faibles revenus, tandis que les écoles privées, internationales et d'immersion sont réservées aux familles aisées ; (ii) les premières années, tout en maintenant le français comme langue transversale de l'enseignement, l'usage des langues locales est encouragé dans les écoles publiques pour faciliter l'alphabétisation ; (iii) les écoles privées (laïques, internationales) sont souvent les mieux équipées en infrastructures ; (iv) les écoles internationales et d'immersion offrent plus d'opportunités de développement personnel et de programmes extrascolaires ; (v) les comités des parents participent au comité de gestion de l'école.

7.2.5. Infrastructures sanitaires, hygiéniques et électriques

Au-delà de cette cogestion scolaire assurée par le comité des parents, la réussite éducative des élèves reste fortement conditionnée par l'environnement sanitaire, hygiénique et électrique dans lequel évoluent les établissements et les familles. Comme dans la plupart des villes de l'Afrique noire, à Lubumbashi, les épidémies, les infections fréquentes, les carences nutritionnelles et l'insalubrité du milieu de vie des enfants sont souvent à la base de l'absentéisme, de la médiocrité des résultats, du décrochage scolaire en début et en milieu d'études et de la réalisation partielle des programmes annuels des systèmes éducatifs en Afrique noire (Bundy, De Silva, Jamison, & Patton, 2018 ; FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO, 2023).

7.1.5.1. Infrastructures sanitaires : hôpitaux et centres de santé

Lubumbashi dispose de 610 établissements de santé, dont 52 hôpitaux et 558 centres de santé, répartis dans 11 zones de santé à travers les différentes communes : Lubumbashi, Kampemba, Katuba, Kenya, Kisanga, Kowe, Kamalondo, Mumbunda, Ruashi, Tshamilemba et Vangu. Parmi ces zones, deux sont spécialisées : la zone de la Police Nationale Congolaise (ZS Kowe) et celle du secteur militaire (ZS Vangu). Chaque zone de santé, à l'exception de Kowe, possède au moins un hôpital général de référence capable de fournir l'ensemble des interventions prévues par le Plan Cadre d'Action (PCA)⁸. L'hôpital provincial de référence Jason Sendwe, situé dans la zone de santé de Lubumbashi, est le plus grand de la province avec une capacité théorique de 1.200 lits, bien que seulement 600 soient effectivement opérationnels. Cet hôpital,

⁸ Dans le secteur de la santé en RDC, le Plan Cadre d'Action (PCA) est un document stratégique et opérationnel qui définit les priorités, les objectifs et les actions à mettre en œuvre pour améliorer le système de santé dans une zone de santé donnée. Ce document est un outil essentiel pour organiser et améliorer la prestation des soins de santé, en veillant à une gestion efficace et équitable des ressources disponibles.

qui bénéficie de 75 médecins et 176 infirmiers, offre une gamme complète de services médicaux, y compris la chirurgie, la pédiatrie, la gynécologie-obstétrique, la neuropsychiatrie, la radiologie, et bien d'autres spécialités.

Par ailleurs, malgré les efforts institutionnels et les appuis des organismes internationaux, les infrastructures sanitaires scolaires restent précaires, exposant les élèves à des risques sanitaires et compromettant leur droit à un environnement d'apprentissage sain. A Lubumbashi, le paludisme, la fièvre typhoïde et les infections respiratoires aiguës (IRA) sont les maladies les plus fréquentes, représentant respectivement 75%, 15%, et 10% des cas traités (Kasongo, et al., 2019). Ces maux n'épargnent pas le monde scolaire dont les principaux usagers comptent parmi les êtres les plus vulnérables. Ils impactent aussi bien la croissance physique que cognitive des enfants-élèves (Ministère de la Santé, 2016).

7.2.5.2. Infrastructures hygiéniques

Sur le plan hygiénique, les services de base englobent principalement les toilettes (séparées par sexe, les installations d'eau potable, les lave-mains avec savons et serviettes, et les dispositifs de gestion des déchets. Le Programme National École et Village Assainis⁹ avec un plan quinquennal dont l'objectif est de contribuer à la réduction de la morbi-mortalité liée à l'approvisionnement en eau potable, à l'hygiène et à l'assainissement définit le standing d'une école aux conditions hygiéniques acceptables : (1) l'accès à l'eau potable par au moins 80% des élèves ; (2) le lavage des mains avec du savon avant de manger et après avoir été aux latrines par au moins 80% des élèves ; (3) l'accès à des latrines hygiéniques et séparées par au moins 80% des élèves filles et garçons et (4) la propreté de l'école (RDC, 2018).

Toutefois, Lubumbashi fait face à d'importants défis en matière d'infrastructures hygiéniques. Certaines écoles disposent de dispositifs de lavage des mains, de savon et de toilettes séparées par sexe, tandis que beaucoup d'autres en sont complètement dépourvues. Dans une étude conduite par l'UNICEF et le ministère de l'Éducation de la RDC en 2018, il est mentionné que la majorité des infrastructures sanitaires en milieu scolaire sont vétustes ou même inexistantes. Les latrines, lorsqu'elles existent, sont souvent surutilisées, mal entretenues (UNICEF, 2018). Cet état des toilettes et le manque d'eau potable dissuadent les enfants de se rendre à l'école, surtout les filles en période menstruelle, accentuant le phénomène d'absentéisme (Organisation

⁹ Le Programme National « École et Village Assainis » (PN-EVA) est une initiative du gouvernement de la RDC, soutenue par des partenaires internationaux comme l'UNICEF, visant à améliorer les conditions d'hygiène et d'assainissement dans les écoles et les communautés rurales. Ce programme s'inscrit dans les objectifs de développement durable (ODD 3 : santé ; ODD 6 : eau propre et assainissement) et répond aux défis majeurs de la RDC en matière d'accès aux services de base.

des Nations Unies pour l'éducation, 2025). La précarité des conditions hygiéniques dans les écoles favorise la propagation de maladies hydriques (diarrhée, choléra) et parasitaires, affaiblissant ainsi l'assiduité des élèves et leurs performances académiques (Nations Unies pour l'enfance et Organisation mondiale de la Santé, 2022).

7.2.5.3. Infrastructures électriques

La République du Congo fait face à des défis structurels majeurs dans le secteur de l'électricité, caractérisés par des insuffisances en termes d'accès, de qualité et de durabilité des services. Ces défis entravent considérablement le développement socio-économique du pays. Seulement 49,5 % de la population congolaise avait accès à l'électricité en 2019, avec un écart marqué entre les zones urbaines, couvertes à 67 % et celles rurales, à 10 %. Par ailleurs, le réseau électrique congolais souffre de pertes techniques et commerciales élevées (environ 30 %), dues à une vétusté des infrastructures et à une gestion inefficace. Par ailleurs, le pays dépend fortement de centrales thermiques fonctionnant au diesel, dont le coût de production est élevé et la fiabilité limitée. Cette dépendance pèse sur les finances publiques et rend l'approvisionnement vulnérable aux fluctuations des prix des hydrocarbures (Banque mondiale, 2020).

L'accès à l'électricité dans les écoles de Lubumbashi est donc limité et irrégulier. La Société Nationale d'Électricité (SNEL), le principal fournisseur d'électricité en RDC, fait face à des défis d'infrastructure et à des coupures fréquentes dues à la vétusté de ses installations et à la demande croissante en électricité dans les zones urbaines. Ces coupures intempestives d'électricité (*délestages*) sont récurrentes, affectant aussi bien les ménages que les entreprises et contraignant la plupart à recourir à des générateurs diesel, coûteux et polluants.

Dans le monde scolaire, seuls 25 % des établissements scolaires de Lubumbashi ont accès à l'électricité, et parmi ceux-ci, beaucoup dépendent de générateurs coûteux pour alimenter les salles de classe et bureaux administratifs en cas de coupure (Fondation Abbé Pierre, 2024). De nombreuses écoles de Lubumbashi ne sont pas raccordées au réseau électrique national, tandis que celles qui le sont subissent des délestages récurrents.

Cette absence ou irrégularité de l'électricité limite l'accès aux outils numériques, aux projecteurs et aux laboratoires scientifiques, ce qui handicape l'enseignement moderne et la promotion de la qualité de l'enseignement. L'usage accru de générateurs diesel dans les écoles génère une pollution atmosphérique et sonore, avec des conséquences sur la santé des élèves (RDC, 2018). Par ailleurs, l'éclairage insuffisant dans les salles de classe affecte la vue des apprenants.

En résumé, à Lubumbashi, l'accès à l'électricité dans les écoles reste particulièrement limité et instable. La Société Nationale d'Électricité (SNEL), confrontée à des infrastructures obsolètes et à une demande croissante, impose des délestages fréquents, contraignant de nombreux établissements à recourir à des générateurs diesel, onéreux et polluants. Seuls 25 % des écoles disposent d'un accès à l'électricité, et parmi elles, beaucoup subissent des coupures récurrentes. Cette précarité énergétique entrave l'intégration des outils pédagogiques modernes (numérique, projecteurs, laboratoires), dégradant ainsi la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, l'éclairage défaillant nuit à la santé visuelle des élèves, tandis que les générateurs exacerbent la pollution atmosphérique et sonore, avec des répercussions sanitaires notables.

7.2.6. Défis en matière de transport et d'accès aux écoles

Le réseau de transport public à Lubumbashi est servi par des bus, des taxi-bus/voitures/motos. Pour les écoliers, la qualité des services varie en fonction du lieu de leur résidence, de l'école qu'ils fréquentent et du statut socio-économique de leurs familles. Dans certains quartiers pauvres, les élèves parcourent de longues distances à pied pour atteindre leur école, ce qui peut entraîner des retards et de la fatigue, affectant ainsi leur concentration et leur performance en classe. Par ailleurs, quelques écoles ont des bus scolaires que seuls les enfants issus des ménages économiquement aisés peuvent se permettre de prendre pour se rendre à l'école. D'autres enfants de la même catégorie se font accompagner en voiture privée. Dans certaines zones l'accessibilité à l'école pendant la saison des pluies constitue un vrai problème pour les élèves. En effet, la plupart des routes sont boueuses et pleines d'eaux mal drainées, faute de canalisations adéquates, et l'état des véhicules n'est souvent pas à la hauteur de l'obstacle (OECD/UN ECA/AfDB, 2022).

En résumé, le réseau de transport public à Lubumbashi comprend des bus/voitures/motos. La qualité de service de ces moyens de transport varie selon plusieurs facteurs, notamment le lieu de résidence des écoliers, l'établissement scolaire fréquenté, le profil des élèves et le statut socio-économique de leurs familles. Dans les quartiers défavorisés, les élèves parcourent souvent de longues distances à pied pour rejoindre leur école, ce qui engendre retards et fatigue, nuisant à leur concentration et à leurs résultats scolaires. À l'inverse, certaines écoles disposent de bus scolaires, réservés aux enfants issus de ménages aisés, tandis que d'autres élèves privilégiés bénéficient de transports en voiture privée.

7.3. Cadre méthodologique et réglementaire

Cette partie comprend les critères d'inclusion et d'exclusion, les populations cibles et les lieux de recrutement ainsi que leurs justifications. La dernière partie décrit les différentes autorisations auxquelles la présente étude a été soumise.

7.3.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion et d'exclusion ont sous-tendu le recrutement des participants à l'enquête ainsi que le choix du type d'échantillonnage, dans les écoles sélectionnées. Les critères d'inclusion sont :

- ✓ Les élèves inscrits en 3^e et 4^e A/1¹⁰ pour l'année scolaire 2023-2024;
- ✓ Les enseignants titulaires de 3^e et 4^e A/1;
- ✓ Les directeurs et les conseillers psychopédagogiques

Les critères d'exclusion sont :

- ✓ Les écoles non agréées, et n'étant pas inventoriées durant l'année scolaire 2019-2020 ;
- ✓ Les écoles qui ne sont pas implantées dans les communes de Lubumbashi, Kampemba et Annexe et qui n'appartiennent pas aux circonscriptions sous-divisionnaires de Lubumbashi I, Lubumbashi III et Lubumbashi V ;
- ✓ Les directeurs qui n'ont pas sept ans d'ancienneté dans la profession et les enseignants qui ne sont pas inscrits aux *listings* de paie de l'État.

7.3.2. Population

La population cible de cette étude, bien qu'œuvrant toute dans le même secteur, celui de l'école primaire de Lubumbashi, se caractérise par une hétérogénéité, tant du point de vue du statut, de l'âge, du sexe que du milieu de vie des acteurs qui la composent. Elle est constituée des élèves, des enseignants, des directeurs et conseillers psychopédagogiques des écoles primaires sélectionnées de la ville de Lubumbashi.

¹⁰ Dans les écoles où les classes de 3^e et 4^e sont subdivisées en deux ou en plusieurs unités (par exemple, A, B, C, D... ou 1, 2, 3, 4...), une seule unité est retenue dans le protocole d'enquête, l'A ou la 1. A Lubumbashi comme partout ailleurs, sont nées des écoles en progression, s'élargissant au fur et à mesure de la croissance démographique et de l'augmentation du nombre d'élèves inscrits (Mwenzi, 2020). La classe A/1 est donc la première derrière laquelle suivent la B/2, la C/3, la D/4, etc., selon la demande de la population scolarisable. En règle générale, la classe A/1 est tenue par l'enseignant le plus ancien et le plus expérimenté

a) Les élèves

Les élèves des 3^e et 4^e années et constituent le degré moyen de l'enseignement primaire. Il a été choisi dans la présente étude en raison de son importance dans le parcours scolaire des enfants. Il est l'étape charnière entre le degré élémentaire qui signe les premiers pas du cycle primaire de l'enseignement et le degré terminal qui marque la sortie vers le secondaire (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2022). En effet, le degré moyen de l'école est le cycle de base où commence la maturité de l'apprentissage avec l'acquisition des compétences en écriture, en lecture et mathématique. Le programme scolaire de 2010 stipule que les élèves du degré moyen devraient être capables de réagir correctement à un message oral en langue congolaise et en français, de lire et écrire correctement des textes en langue congolaise, et de lire et écrire en français des textes courts (Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, 2024). C'est donc à partir de la troisième année que les enfants se familiarisent avec la langue française et développent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul qui intéressent le protocole d'enquête.

Au degré moyen, les curricula indiquent que tous les apprenants des pays de la CONFEMEN¹¹ devraient être capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier. Cette aptitude suppose pour l'élève d'avoir atteint un bon niveau de déchiffrage pour reconnaître les mots familiers, automatiser les mécanismes liés au déchiffrage de l'écrit et posséder un niveau de compréhension orale suffisant dans la langue d'enseignement (CONFEMEN, 2020). Une autre raison qui motive le choix du degré moyen est que celui-ci semble être le mieux représentatif du cycle primaire, par rapport à l'effet-genre chez les élèves. En effet, selon l'UNICEF (2021), le taux d'achèvement du cycle primaire est significativement plus faible chez les filles, souvent contraintes dès leur jeune âge à effectuer des tâches domestiques pour contribuer aux revenus familiaux, comparativement aux garçons.

Le degré terminal n'a pas été retenu dans le cadre de cette étude, en raison des disparités marquées entre filles et garçons dans l'achèvement du cycle primaire dans la province du Haut-Katanga (RDC). Bien que la fréquentation scolaire au primaire soit devenue quasi universelle des inégalités subsistent. En particulier, les filles restent désavantagées en matière de persévérance scolaire. Le taux d'achèvement du primaire s'élève à 80,8 % pour les garçons, contre seulement 69,9 % pour les filles (Ministère du genre et famille et enfant, 2022). Cette disparité est due au faible revenu des familles qui voient les enfants, surtout les filles s'inscrire trop tôt dans différentes activités pour soutenir l'économie domestique.

¹¹ La CONFIMENE est la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.

b) Les enseignants

Les enseignants sont des acteurs majeurs dans le quotidien scolaire des élèves. Ils interagissent avec les élèves et sont souvent les premiers à évaluer le succès de la classe, mais aussi à détecter des signes de détresse ou de mal-être auprès des élèves (Berquin & Murillo, 2023). Leur point de vue va compléter les données et offrant une image plus réelle de la situation en étude. Seuls les enseignants de deux classes (3^e et 4^e A/1) sont sélectionnés. Leur recrutement dans l'étude est important pour comprendre l'impact des pratiques pédagogiques et des conditions de travail sur la qualité de l'enseignement et, par conséquent, sur la réussite des élèves ainsi que leur bien-être. Une méta-analyse conclut que les enquêtes incluant le point de vue des enseignants permettent des interventions plus pertinentes et plus efficaces pour le bien-être des élèves (Buecker, et al., 2023). Les enseignants apportent des informations essentielles sur le climat professionnel et relationnel au sein de l'établissement, leur niveau de satisfaction dans l'exercice de leurs fonctions, ainsi que sur la gestion de la classe, la motivation et le niveau intellectuel des élèves. Ils renseignent également sur les difficultés d'apprentissage rencontrées, les taux de redoublement, et les outils pédagogiques ainsi que les ressources disponibles dans la classe.

c) Les directeurs

Les directeurs d'écoles sont responsables de la gestion globale des établissements scolaires. Ils sont les répondants juridiques du fonctionnement de leurs écoles. En leur qualité d'administratifs, ils jouent un rôle important dans la mise en œuvre des politiques éducatives et la mobilisation des ressources nécessaires pouvant déterminer le climat scolaire et didactique au sein leurs établissements (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2019). Pour ce faire, ils enrichiront l'enquête en fournissant des informations plus globales sur la gestion des infrastructures, la qualité de l'enseignement, la sécurité des élèves et de tout le personnel éducatif, le soutien à l'apprentissage et le suivi des activités didactiques par la visite des classes (Sebastian, Allensworth, & Huang, 2024).

d) Les conseillers psychopédagogiques

Dans le système éducatif de la RDC, la « conseillerie » de l'enseignement est l'organe consultatif et de supervision dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, la lutte contre les dysfonctionnements (fraudes, manque d'enseignants, infrastructures défectueuses) et l'harmonisation des programmes avec les standards internationaux (DEPS, 2015). Les conseillers psychopédagogiques sont des directeurs adjoints ou des enseignants (plus anciens et plus expérimentés), chargés de la cellule pédagogique au sein des écoles. Il convient de noter que toutes les écoles n'ont pas de conseillers. C'est la taille de l'école qui détermine l'existence

de la cellule pédagogique et la présence des conseillers. D'après la réglementation scolaire congolaise, seules les écoles ayant plus de 12 classes fonctionnelles, peuvent bénéficier d'une « conseillerie »

Le conseiller a la tâche d'assister pédagogiquement les enseignants nouvellement recrutés à l'école et d'accompagner psychologiquement les élèves vivant avec des troubles d'apprentissage ou de comportement. La participation des conseillers psychopédagogiques à l'enquête est de grande importance. L'enquête recueillera auprès d'eux des données relatives au respect du programme et du calendrier scolaire, aux conditions d'hygiène dans l'établissement, aux modalités d'évaluation des apprentissages, au ratio élèves/enseignants, ainsi qu'au suivi pédagogique des élèves en difficulté.

7.3.3. Lieux de recrutement

Le recrutement des participants à l'étude sur le terrain, a été effectué, quelques mois avant l'enquête, dans 15 écoles primaires appartenant aux différents réseaux de l'enseignement (public et privé) et réparties dans trois communes de la ville de Lubumbashi : Annexe, Kampemba et Lubumbashi.

Le choix de tous les réseaux de l'enseignement dans trois communes aux caractéristiques socio-démographiques différentes, est motivé par les raisons suivantes :

1°) **Recherche de la représentativité** : Le recrutement dans les écoles publiques (officielles et conventionnée) et privées, permet de construire un échantillon qui prend en compte la diversité de l'organisation du système éducatif de Lubumbashi. En effet, les réseaux de l'enseignement divergent dans leur organisation, leur fonctionnement et la qualité de leur offre formative, la qualité des infrastructures, la taille de classe, la disponibilité des ressources d'appui à l'apprentissage. Cette diversité dessine un panorama plus ou moins complet, complexe et diversifié du système scolaire *lushois* et garantit, sans prétention de perfection, la représentativité de l'échantillon.

2°) **Prise en compte de la situation socio-démographique** : La diversité des sites de recrutement prend en considération la réalité du terrain de recherche qui est à la fois urbaine (commune de Lubumbashi), périurbaine (commune de Kampemba) et rurale (commune Annexe). Chaque type d'école présente des caractéristiques distinctes en termes de ressources matérielles, de taille des classes, et de niveau de soutien offert aux élèves, selon les réalités de la commune où elle est située. Cet aspect multidimensionnel du terrain d'étude offre au chercheur une vision plus holistique du système scolaire de la ville de Lubumbashi.

3°) **L'enrichissement de l'étude** : D'une réalité urbaine (commune de Lubumbashi) à celle rurale (commune Annexe) en passant par un contexte intermédiaire (commune de Kampemba), les trois communes sur lesquelles se départagent les quinze écoles retenues dans l'échantillon, sont le reflet plus ou moins réel et complet de la situation économique, politique, culturelle et sociogéographique du terrain d'étude. Alors que la commune de Lubumbashi est le centre-ville et siège administratif des institutions exécutives, législatives et judiciaires, la commune de Kampemba est une entité à vocation à la fois résidentielle et industrielle, elle concentre presque le $\frac{3}{4}$ des industries et usines de la ville de Lubumbashi (Equipe RUSPS R.D.Congo, 2024). La commune Annexe, quant à elle, est presque exclusivement résidentielle.

Ci-dessous le Tableau 4 présentant les écoles recrutées avec leurs réseaux d'enseignement, leurs communes d'appartenance, et les effectifs d'élèves par école et par classe.

Tableau 4. Nombre total d'élèves interviewés dans chaque école. Les écoles sont présentées selon leur type, réseau et commune d'implantation.

École (n = 15)	Réseau	Type	Commune	3e année		4e année		Total
				Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Imara	Conventionné	Garçons	Lubumbashi	0	71	0	64	135
Karavia	Conventionné	Mixte	Annexe	58	63	50	61	232
Heri	Conventionné	Mixte	Kampemba	31	28	40	43	142
Tangu hapo	Conventionné	Mixte	Kampemba	32	22	26	20	100
Bustani ya Elimu	Conventionné	Mixte	Kampemba	68	48	54	57	227
Misingi	Conventionné	Mixte	Lubumbashi	72	58	38	42	210
Tuendeleye	Conventionné	Filles	Lubumbashi	77	0	96	0	173
Bakandja	Conventionné	Mixte	Kampemba	32	29	47	33	141
Kiwele II	Publique	Mixte	Lubumbashi	47	40	37	40	164
Kashamata	Publique	Mixte	Annexe	38	37	31	22	128
Sabwe	Publique	Mixte	Kampemba	21	30	39	40	130
Galaxie	Privé	Mixte	Annexe	40	30	37	34	141
Bel	Privé	Mixte	Kampemba	59	45	30	34	168
Age d'Or	Privé	Mixte	Lubumbashi	16	22	18	16	72
Les charitables	Privé	Mixte	Kampemba	6	5	37	22	70
N total				597	528	582	526	2.233

L'étude a délibérément ciblé le centre-ville de Lubumbashi pour y identifier six écoles représentatives, en raison de ses caractéristiques éducatives singulières. Ce secteur se distingue en effet par la plus forte densité d'établissements scolaires de la ville, un taux de scolarisation nettement supérieur à la moyenne et une parité entre les genres particulièrement remarquable.

Afin d'offrir un panorama complet et contrasté, la sélection a été élargie à d'autres zones aux profils distincts. Ainsi, six écoles supplémentaires ont été choisies dans la commune périurbaine de Kampemba. Enfin, pour intégrer la réalité des zones moins urbanisées, trois établissements situés dans la commune Annexe, dont le caractère est plus rural, ont été retenus. (Cf. Figure 1).

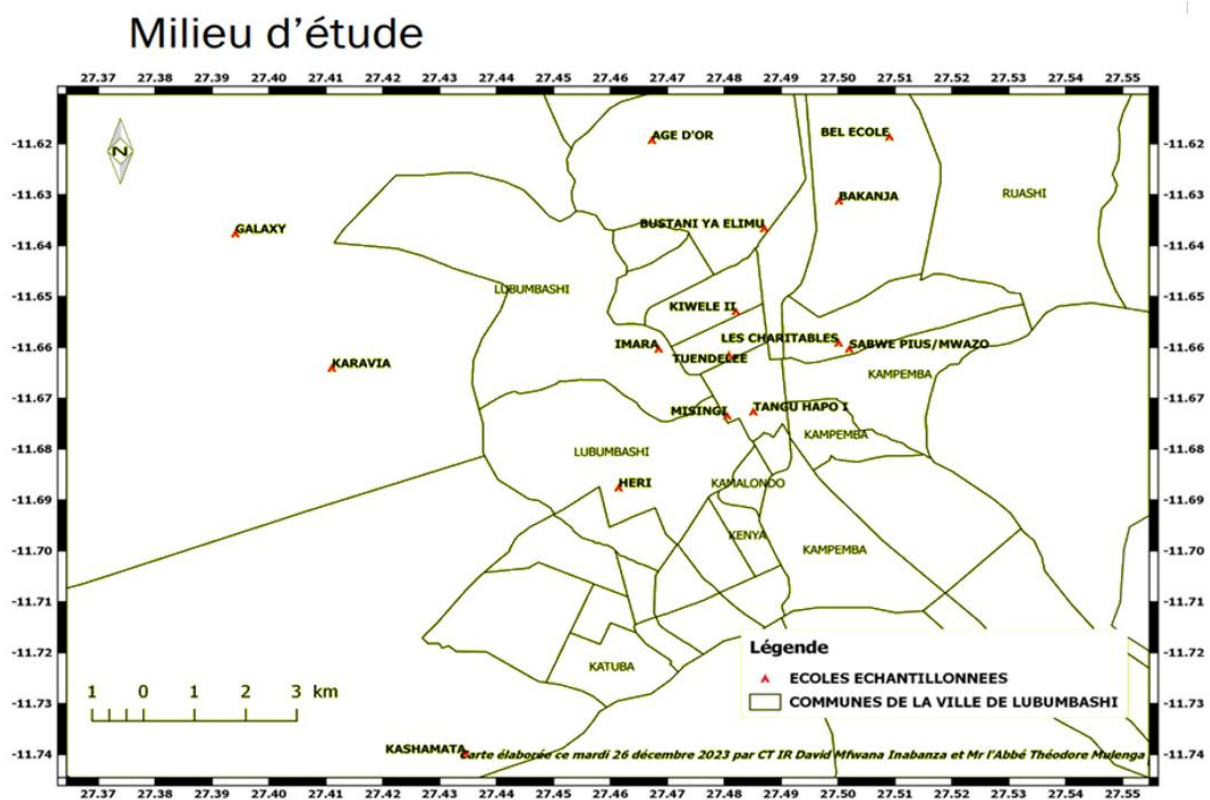


Figure 1. Cartographie des écoles selon les communes (Mulenga Mulenga, 2023).

7.4. Techniques d'échantillonnage

7.4.1. Définition et critères

Les techniques d'échantillonnage regroupent les choix que le chercheur doit faire pour déterminer son échantillon (Savoie-zajc, 2024). Selon LeCompte et Preissle (cités par Savoie-Zajc, 2024), deux actions guident ce processus dans une étude empirique, deux actions interreliées qui conduisent à décider de l'échantillon : sélectionner les participants et constituer l'échantillon. Le premier renvoi au processus général de décider, de cibler, aussi bien l'objet de

l'étude que l'angle par lequel on souhaite l'approcher. Au cours cette opération de la sélection sont posés les fondamentaux théoriques et conceptuels, et prises en compte les considérations pratiques, matérielles et logistiques pour la recherche. La sélection détermine le point de départ de la recherche. Elle guide et oriente le chercheur à circonscrire sur le/les site/sites de l'étude. La deuxième action, celle de l'échantillonnage découle tout logiquement des décisions à la phase de la sélection. Cette démarche prend sa forme selon que le chercheur choisit de mener l'étude soit auprès de l'ensemble de la population, soit auprès de sous-groupes définis en fonction de critères pertinents sur le plan théorique ou contextuel (Pirès, 2024).

La littérature propose plusieurs typologies d'échantillonnage (Paillé & Mucchielli, 2021). Pour cette étude, considérant la complexité et l'hétérogénéité de la population d'enquête et de la situation socio-démographique du terrain, la technique d'échantillonnage à choix raisonné avec variation maximale (*purposive sampling*) (Corbière & Larivière, 2020) sera retenue. Cet échantillonnage connu également sous le nom d'échantillonnage de jugement, échantillonnage intentionnel, orienté, sélectif ou téléologique, est une technique dans laquelle le chercheur, sur base de certains critères préalablement établis, choisit délibérément, les participants porteurs d'expériences et présentant des caractéristiques diverses et représentant des points vue enrichissants sur le phénomène en étude. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste qui repose sur le jugement personnel du chercheur. Ce choix raisonné est « à variation maximale », c'est à dire hétérogène. Il consiste à sélectionner délibérément des participants présentant des caractéristiques diverses, assurant, *de facto*, une large représentation des points de vue et enrichissant ainsi l'étude d'un large éventail d'expériences au sein de la population ciblée (Thorne, 2016) et qui se traduit sur le terrain par l'application de certaines règles de sélection des écoles et des personnes à interroger. Certains auteurs, commentés par Creswell (2023) proposent plusieurs critères qui pourraient justifier le recours au choix raisonné, en prenant en compte plusieurs aspects. Le premier aspect est celui met en exergue l'intention du chercheur. Celle-ci porte sur les objectifs à atteindre, l'importance et la qualité d'informations à recueillir et le profil des participants à l'étude. Un autre critère est celui de la construction théorique qui rend opérationnel l'objet d'étude et pourrait justifier l'échantillon. Il y a aussi des critères d'ordre logistique, notamment l'accessibilité, le calendrier, les échéances, la disponibilité et les coûts). Il s'agit donc d'outiller efficacement le chercheur de différents dispositifs, tous nécessaires au choix de l'échantillonnage et à la constitution d'un échantillon qui soit le mieux fondé possible (Creswell & Plano Clark, 2023).

7.4.2. Avantages et inconvénients

Cette méthode d'échantillonnage comporte de nombreux avantages (Cohen, Lawrence , & Keith, 2024) qui légitiment son choix : (i) la latitude de déterminer par avance des

caractéristiques, des conditions ou des contextes qui permettent de cerner le sujet de recherches sous plusieurs angles en vue d'une compréhension plus holistique ; (ii) la liberté du chercheur d'identifier dans la population, les profils de participants pouvant répondre efficacement aux question d'enquête ; (iii) la variabilité de la taille de l'échantillon ; (iv) la crédibilité de profils de personnes sélectionnées selon qu'elles possèdent des caractéristiques nécessaires pour participer fructueusement à l'étude; (v) la pertinence des données collectées auprès des participants (Lièvre, 2016) ; (vi) la précision et l'efficacité dans la sélection, car les participants sont choisis en fonction de leurs qualités ; (vii) la garantie d'obtenir des résultats substantiels en temps réel (Miles , Huberman, & Saldaña, 2020) ; et (viii) sur plan opérationnel, l'échantillonnage à choix raisonné permet, surtout dans l'approche qualitative, de diviser la population d'enquête, hétérogène par la nature de ses membres, en un certain nombre de sous-ensembles relativement homogènes dont chacun représente une « unité-type » (Palinkas, et al., 2015).

L'échantillonnage intentionnel, par son caractère subjectif, est susceptible de certaines limites liées (Bryaman, 2024), par exemple la difficulté contextuelle de garantir la représentativité de la population cible, de généraliser des résultats obtenus à l'ensemble de cette population, au risque de réduire la validité externe des données et de favoriser leur manipulation par les participants (effet *Hawthorne*) (Geoffroy, 2019).

7.4.3. La taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon sera soigneusement constituée pour assurer une représentativité tout en garantissant une collecte des données fiable. Pour cette étude, le nombre total de participants recrutés s'élève à 2.290 dont 2.233 élèves de 3^e et 4^e, 30 enseignants (de deux classes), 12 conseillers et 15 directeurs (de 15 écoles primaires sélectionnées). Ce nombre est jugé suffisant pour assurer la puissance statistique nécessaire aux analyses aussi bien quantitatives que qualitatives, tout en restant gérable en termes de collecte de données.

7.5. Design de la recherche

Ce travail se veut être une recherche exploratoire menée en milieu scolaire. Celui est marqué par une forte diversité tant socio-culturelle que fonctionnelle et générationnelle entre ses usagers. Un tel milieu de recherche en appelle à un choix méthodologique bien approprié pour garantir une analyse rigoureuse et transversale de la problématique en étude. L'amplitude du phénomène étudié et la diversité des sujets recrutés pour cette étude portent à opter pour une recherche par méthodes mixtes (RMM), intégrant à la fois des approches quantitatives et qualitatives (Creswell & Plano Clark, 2023).

La méthode mixte de recherche (RMM) offrirait l'opportunité d'appréhender, dans toute sa complexité, la diversité des expériences scolaires concernant le lien entre le bien-être des enfants et leur réussite pédagogique. En articulant une approche quantitative, permettant une vision globale et objective, avec une démarche qualitative, source d'analyses nuancées et subjectives, cette méthodologie favoriserait une compréhension à la fois rigoureuse et approfondie de cette dynamique (Mertens, 2023). Elle permet ainsi de concilier la précision des données quantitatives avec la richesse des perceptions qualitatives, en intégrant à la fois les dimensions mesurables et les interprétations propres aux différents contextes éducatifs. Dans ce sens, l'approche mixte devrait permettre non seulement d'appréhender la réalité étudiée sous plusieurs angles, facilitant ainsi une triangulation des données qui renforce la validité des résultats obtenus, mais aussi et surtout de surmonter certaines limitations inhérentes à chaque méthode prise isolément (Creswell & Plano Clark, 2023).

7.5.1. Recherche par méthodes mixtes

Sans vouloir jouer à un simple choix de la juste mesure entre le quantitatif et le qualitatif dans la recherche, la mixité méthodologique consiste à organiser le plus souvent une relation entre « une quantité requise pour une qualité sélectionnée ». Cette combinaison de données hétérogènes fait échapper à la double tentation, celle de basculer dans la réduction naturaliste des données mesurables et la prétention de vouloir tout interpréter en termes culturalistes et symboliques (Vors, Adé, Gal-Petitfaux, Joing, & Andrieu, 2023).

La recherche par méthodes mixtes (RMM) est définie ici comme la catégorie de recherche dans laquelle le chercheur mélange ou combine des techniques, méthodes, approches, concepts ou langages de recherche quantitative et qualitative au sein d'une seule étude (Burke & Onwuegbuzie, 2024). Il s'agit d'une opération logique qui implique la collecte ou l'analyse de données quantitatives et/ou qualitatives dans une seule étude ; celles-ci sont intégrées dans un ou plusieurs stades du processus de recherche dans le but de produire une autre démarche (Aldebert & Rouzies, 2014).

Une recherche par méthodes mixtes est un plan de recherche comprenant la formulation d'hypothèses ainsi que la définition de méthodes d'enquête. Comme méthodologie, elle se fonde sur des postulats qui orientent à la fois la collecte et l'analyse des données. Le principe fondamental de la RMM repose sur l'idée que la combinaison des approches quantitative et qualitative offre une compréhension plus approfondie des problématiques de recherche qu'une méthode isolée (Creswell & Plano Clark, 2023).

7.5.1.1. L'approche quantitative

Dans une recherche par méthodes mixtes (RMM), l'approche quantitative occupe une place essentielle, combinant rigueur analytique et généralisation des résultats. Elle vise à mesurer et quantifier objectivement divers aspects du phénomène étudié. Dans le cadre de cette recherche, par exemple, les aspects tels que les notes des élèves, le taux de fréquentation scolaire, la répartition des ressources dans les écoles et les caractéristiques démographiques des élèves (âge, taille, poids, etc.) et toutes informations mesurables, sont des données quantitatives collectées lors d'une enquête faite par des questionnaires fermés et des observations structurées. Ces données numériques en appellent aux statistiques inférentielles pour leur analyses ; celles-ci permettent d'établir les corrélations entre les différents facteurs. Dans cette perspective, les résultats des analyses sont généralisables à une plus large population, en identifiant des tendances et des différences significatives (Burke Johnson & Christensen, 2019).

La littérature souligne un bon nombre de défis et limites tant au niveau pratique qu'épistémologique liés au recours de l'approche quantitative dans la RMM :

- a) **Rigidité méthodologique** : L'approche quantitative repose souvent sur des instruments standardisés et des cadres stricts qui visent à garantir la fiabilité et l'objectivité des données. Cependant, cette méthodologie peut parfois restreindre l'interprétation du phénomène étudié en raison de sa rigidité et de son cadre strict, limitant la prise en compte des nuances contextuelles et la flexibilité nécessaire pour explorer des nuances ou des impondérables sous-jacents à la réalité en étude (Leiser & Kühne, 2023).
- b) **Réduction de la complexité humaine** : Il est évidence que l'approche quantitative repose sur des méthodes bien définies, telles que les sondages et les tests statistiques rigoureux (ANOVA, tests du χ^2 , etc.) (DeVellis & Thorpe , 2022). Mais elle a en même temps tendance à réduire les phénomènes humains et sociaux à des chiffres ou à des catégories fixes, risquant de perdre des aspects riches et significatifs qui peuvent être captés par des approches qualitatives. L'aspect normatif de l'approche quantitative peut parfois conduire à des résultats déconnectés des réalités locales ou subjectives des participants (Brunel, Dufays, Capt, & Fontanieu, 2023).
- c) **Besoins en ressources élevées** : L'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse des méthodes quantitatives nécessitent des compétences techniques pointues et des ressources matérielles importantes. Cela inclut l'accès à des échantillons représentatifs, l'achat ou le développement d'outils de mesure, et le traitement des données à l'aide de logiciels spécialisés (Al-Ababneh, 2020).

7.5.1.2. L'approche qualitative

La méthode quantitative vise à comprendre les perceptions, les expériences et les motivations des participants sur le bien-être et la réussite scolaire. Dans cette étude, les données qualitatives ont été recueillies via des entretiens semi-structurés et des grilles d'observation. Cette approche a permis à l'informant de s'exprimer librement et personnellement sur certains aspects en rapport avec l'étude (Anadón, 2019). Dans la perspective qualitative, les informations collectées ont été particulièrement utiles pour comprendre les facteurs sociaux, émotionnels et psychologiques qui ne peuvent pas être capturés uniquement par des statistiques. Les entretiens, par exemple, ont permis de mieux saisir l'impact des conditions de vie à domicile sur la réussite scolaire des élèves, ou encore les perceptions des enseignants sur les défis éducatifs dans leurs écoles respectives (Burke Johnson & Christensen, 2019 ; Creswell & Plano Clark, 2023).

La méthode qualitative ne va pas sans certains inconvénients liés à la question de la généralisation des résultats, à son caractère subjectif et aux délais de travail qu'elle exige.

- a) **Problème de généralisation** : Les résultats qualitatifs souvent basés sur de petits échantillons, ne s'invitent pas aussi aisément à être représentatifs et généralisables (Creswell, 2013). Ce problème peut limiter leur intégration avec les données quantitatives, qui elles, visent la généralisation.
- b) **Subjectivité** : L'analyse qualitative est sujette à des interprétations subjectives. Il n'est pas toujours évident que, du côté du chercheur, la neutralité scientifique soit maintenue au degré optimal (Maxwell, 2012).
- c) **Exigences en temps et ressources** : Le style de techniques inhérentes à la collecte et l'analyse de données qualitatives, à la différence du domaine des quantitatives, demande plus de temps et de ressources. Le chercheur est parfois soumis aux exigences de disponibilité des participants, ce qui pourrait ralentir la recherche (Creswell & Plano Clark, 2018).

Cependant, l'avertissement sur les limites de l'approche qualitative n'altère pas ses forces intrinsèques qui constituent ses avantages.

- a) **Richesse des données** : L'approche qualitative permet de recueillir des données riches et profondes grâce à des entretiens, observations et questions ouvertes. Ces données apportent des perspectives subjectives et nuancées révélant des aspects émotionnels ou contextuels qui ne sont pas mesurables par des questionnaires standardisés et souvent absents des approches purement quantitatives (Creswell & Plano Clark, 2018).
- b) **Compréhension du contexte** : L'approche qualitative favorise la contextualisation du phénomène étudié. Elle permet d'explorer les dimensions sociales, culturelles et

historiques qui enrichissent l'analyse des données et leur intégration dans les données quantitatives (Denzin & Lincoln, 2017).

- c) **Voix des participants** : Les méthodes qualitatives mettent en valeur les perspectives des participants, prenant en compte leurs expertises personnelles, ce qui pourrait enrichir l'interprétation globale des résultats (Yin, 2014).

Pour l'approche qualitative, deux analyses sont particulièrement retenues : l'analyse thématique et phénoménologique.

1). Analyse thématique

Cette méthode consiste à identifier, coder et organiser des thèmes significatifs présents dans la base des données afin de les analyser et en donner une interprétation. Elle est particulièrement adaptée pour explorer les perceptions et expériences des différents participants à l'étude. L'analyse thématique se pourrait se faire de manière inductive, en laissant les thèmes émerger des données ou déductive, en appliquant un cadre théorique préexistant (Paillé & Mucchielli, 2021). Ce projet de recherche utilise la méthode inductive.

2). Analyse phénoménologique

L'analyse phénoménologique vise à discuter le sens que les participants donnent à leurs opinions et perceptions personnelles en rapport avec la question de la recherche. C'est une technique idéale pour approfondir la compréhension de certaines attitudes et pratiques des individus échantillonnés et mettre en mots les significations sous-jacentes (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette technique engage le chercheur dans un processus à 5 étapes : (i) lecture et relecture des données pour s'immerger dans les récits des participants, en saisir le contexte global et identifier les premières impressions et les éléments saillants ; (ii) identification des unités de sens en regroupant des segments de texte qui reflètent une idée ou une expérience particulière ; (iii) intégration des thèmes dans une description cohérente ; (iv) interprétation de l'essence de l'expérience subjective des participants, tout en maintenant une posture descriptive avec épochè ; (v) métacognition sur l'interprétation des interviewés à la lumière des études similaires (Ntebutse & Croyere, 2016).

Dans une approche qualitative, la phénoménologie, telle que conceptualisée par Edmund Husserl (Bruzzone, 2012), est bien plus qu'une simple philosophie de la connaissance. Elle vise à réconcilier le moi avec le monde, le sujet avec l'objet, offrant ainsi une perspective unique et précieuse dans le contexte éducatif. Au-delà de son application philosophique, la phénoménologie en sciences de l'éducation peut être considérée comme une méthode, un regard, une approche qui priorise les expériences individuelles et subjectives. De manière générale, l'objet d'étude de la phénoménologie est de dégager l'essence d'un phénomène tel

que certains individus l'ont vécu. Il s'agit de révéler à la conscience (dans le sens d'intelligibilité) l'expérience vécue (Savoie-zajc, 2024). Dans le cadre de cette étude, la finalité de l'approche phénoménologique est de construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire de recueillir le sens subjectif que les participants donnent au phénomène social et humain étudié.

La phénoménologie a permis d'aller au-delà du formel et du normatif des données recueillies pour dégager le sens profond que les participants (particulièrement les enseignants, les directeurs et les conseillers pédagogiques) attribuent à leurs actions et leurs opinions en rapport avec le sujet. Elle confère à la recherche à une originalité plus anthropologique et inhérente à la nature sociale de l'école et de la classe (Zanten, 2016).

Dans le cadre de cette étude, il convient de le préciser, c'est la phénoménologie herméneutique inspirée par les travaux de Martin Heidegger et Hans-Georg Gadamer¹², qui intéresse. Cette approche est une variante qui met l'accent sur l'interprétation des expériences (Antoine & Smith, 2017). Plutôt qu'une simple description de celle-ci, elle cherche à comprendre les significations sous-jacentes au vécu dans leur contexte socioculturel.

Cette démarche renvoie à l'engagement dans le cercle herméneutique, une analyse réflexive des données. Elle favorise un dialogue ouvert entre les connaissances préalables des analystes ainsi que les données exprimées et commentées ou interprétées par les participants à la recherche (Alsaigh & Coyne, 2021). Des entretiens semi-structurés qui sollicitent des points de vue personnelles ont pu servir au déploiement de cette analyse (Guillemette, 2022).

7.5.2. Modèle séquentiel explicatif

Le modèle séquentiel explicatif ou l'*explanatory sequential design* constitue l'une des principales approches méthodologiques employées dans le cadre des recherches à méthode mixte (*mixed methods*). Il repose sur une combinaison successive de données quantitatives et qualitatives, permettant d'approfondir la compréhension d'un phénomène étudié. Ce modèle se structure en deux phases distinctes et complémentaires, articulées de manière séquentielle (Creswell & Plano Clark, 2018).

¹² La phénoménologie herméneutique, inaugurée par Martin Heidegger et systématisée par Hans-Georg Gadamer, constitue un tournant décisif dans la philosophie continentale. Elle opère une fusion ontologique entre la phénoménologie et l'herméneutique. Chez **Heidegger**, l'accent est mis sur l'**ontologie fondamentale** : l'herméneutique n'est plus une simple méthodologie des sciences humaines, mais la structure même de l'existence humaine (*Dasein*), qui est toujours déjà compréhension et interprétation de son être-au-monde. L'« cercle herméneutique » cesse d'être un vice logique pour devenir la condition positive de toute accessibilité à l'être. **Gadamer**, dans *Vérité et Méthode*, radicalise cette intuition en l'appliquant à l'expérience humaine de la vérité. Il élucide le processus de la **compréhension** comme une **fusion des horizons** (*Horizontverschmelzung*) entre le présent de l'interprète et la tradition, médiatisée par le langage.

a) **La première phase, quantitative**, occupe une position prioritaire dans ce dispositif. Elle consiste en la collecte et l'analyse de données numériques, généralement obtenues par le biais d'une enquête par questionnaire, suivie de traitements statistiques (descriptifs et inférentiels). Cette étape permet de dégager des tendances, des corrélations ou des résultats significatifs, tout en identifiant les aspects nécessitant un approfondissement ultérieur.

b) **La seconde phase, qualitative**, intervient dans un objectif d'explicitation, de contextualisation ou d'affinement des résultats quantitatifs initiaux. Elle repose sur une sélection rigoureuse des participants, retenus en fonction de leur expertise ou de leur pertinence par rapport à la thématique étudiée. Sur le plan méthodologique, cette phase mobilise généralement des entretiens semi-directifs ou des *focus groups*, dont les données sont ensuite analysées à l'aide d'approches thématiques ou phénoménologiques (Chicoine & Pluye, 2024).

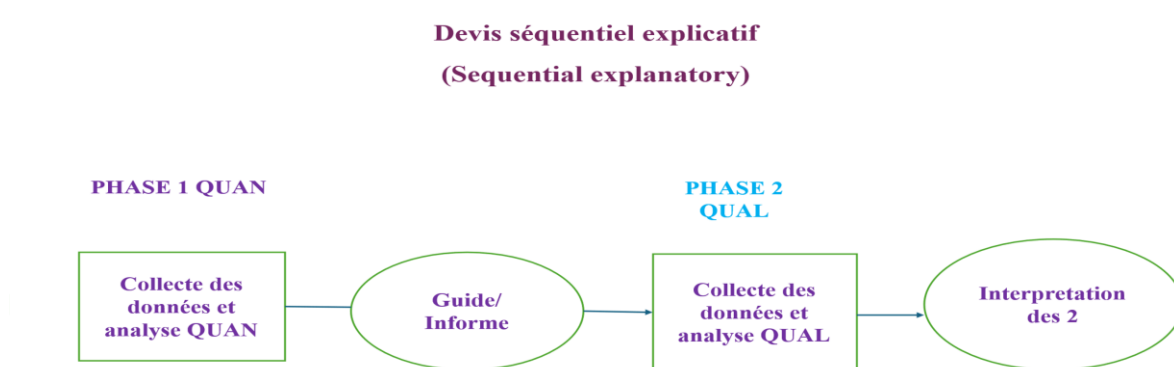


Figure 2. Modèle séquentiel explicatif (Mulenga Mulenga, 2024).

Il existe deux autres modèles : le séquentiel exploratoire et les convergences parallèles que la littérature en méthodologie de recherche en sciences sociales et en éducation, explique davantage. Peuvent être consultés à ce sujet, les écrits des auteurs tels que Creswell, J. W. (2014), Bazeley, P. (2018), Bujold, et al. (2018) et Granikov, Hong & Pluye (2023).

7.5.3. Justification du choix méthodologique

L'utilisation des méthodes mixtes (MM) ne manque pas, comme dans toute recherche, de soulever quelques limites et défis en rapport avec la posture épistémologique de la recherche. En effet, celle-ci appelle une réflexion liée au contexte, à la démarche de recherche, aux hypothèses et théories sous-jacentes à la collecte et à l'analyse même de données (Burke & Onwuegbuzie, 2024). La dichotomie souvent opérée entre les approches quantitatives et qualitatives suscite également des interrogations quant à la capacité d'intégrer ces approches au sein d'un cadre méthodologique cohérent (Flick, 2024). Dans une RMM, le chercheur reste

conscient de certains défis, notamment l'expertise méthodologique et les contraintes de temps et de ressources :

- a) **Expertise méthodologique** : La réalisation d'une recherche à partir de méthodes mixtes requiert une expertise dans les méthodes qualitatives ET quantitatives. Or, le plus naturel dans la recherche scientifique est la spécialisation quasi exclusive : ou on est dans le qualitatif ou on est dans le quantitatif ; rarement expert dans les deux (Dogan & Pahre, 2024). Opter pour la RMM requiert donc la nécessité de collaborer avec des experts de chaque domaine, avec un risque d'une production asymétrique des résultats.
- b) **Risque de partialité** : La production asymétrique des résultats expose à des potentiels biais. En effet, dans l'intégration des données quantitatives et qualitatives, la difficulté de prendre en compte et d'analyser chaque méthode de la même manière, reste évidente. En effet, les deux types de données utilisent des paradigmes différents, rendant leur fusion parfois artificielle ou incohérente.
- c) **Contraintes de temps et de ressources** : L'intégration de deux méthodes dans une même recherche peut prendre du temps et nécessiter des ressources importantes selon les exigences de chacune des méthodes. Ce défi exige une planification et une affectation des ressources minutieuses. Malgré ces écueils, l'objet d'étude demeure d'une grande complexité. Les participants, aux profils hétérogènes, offrent une diversité de perspectives, tandis que les données à recueillir – qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, brutes ou élaborées – se révèlent tout aussi multiples. Afin d'appréhender pleinement ce phénomène, la recherche par méthode mixte (RMM), s'impose.

a) Complémentarité des méthodes

L'approche mixte permet d'allier les forces des méthodes quantitatives et qualitatives tout en minimisant leurs limites respectives (Borst & Cachia, 2016). Il est vrai que les statistiques quantitatives fournissent des résultats objectifs, mais peuvent manquer de contexte ou d'explication sur les motifs sous-jacents des comportements observés. En complément, les méthodes qualitatives fournissent ce contexte riche, en permettant aux participants de décrire leurs perceptions et expériences personnelles et contextuelles. Le recours à la RMM offre donc au chercheur la possibilité de renforcer la validité des résultats par la triangulation et la convergence des preuves ;

b) Meilleure compréhension des interactions complexes

La relation entre le bien-être des élèves (physique, psychologique et social) et leur réussite scolaire est multidimensionnelle. Une approche uniquement quantitative risquerait de simplifier ces interactions complexes, comme aussi une approche exclusivement qualitative ferait loucher

des données généralisables. En combinant les deux approches, cette recherche peut à la fois quantifier l'ampleur de certains phénomènes (comme les taux de réussite ou les niveaux de bien-être) et explorer les raisons pour lesquelles ces phénomènes se produisent, ce qui permettrait une compréhension globale du sujet de recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

c) Enrichissement des analyses

Le croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs permet de trianguler les données, assurant ainsi une meilleure validité des conclusions. Dans cette étude, par exemple, si les données quantitatives révèlent une corrélation entre le manque de matériel pédagogique et la faible réussite scolaire, les entretiens qualitatifs pourraient permettre d'expliquer pourquoi ces ressources sont insuffisantes et comment elles affectent concrètement la motivation et les performances des élèves. L'intégration de méthodes qualitatives et quantitatives pourrait générer de nouvelles idées et révéler des schémas qui auraient pu être négligés en utilisant une seule approche (Aldebert & Rouzies, 2014).

d) Pertinence pour l'objectivité des recommandations en fin de thèse

L'approche mixte offre non seulement une vue holistique du problème, mais encore elle permet également de formuler des recommandations pratiques basées sur des données à la fois empiriques et contextuelles (Nagels, 2024). Les décideurs et les praticiens du secteur éducatif peuvent utiliser ces résultats pour concevoir des interventions adaptées et efficaces, car ils tiennent compte à la fois des facteurs mesurables et des facteurs subjectifs.

La volonté de transcender les limites inhérentes à la RMM, tout en optimisant les bénéfices que procure celle-ci, se concrétise à travers divers modèles opératoires, qu'ils soient séquentiels (explicatif et exploratoire) ou parallèles convergents (Plano Clark, 2019). Dans cadre de cette étude, il a été opté le modèle séquentiel explicatif.

7.6. Outils et techniques d'étude

Les outils et techniques pour cette étude sont regroupés selon les étapes principales de la recherche : (1) la production des données, (2) le matériel d'enquête sur le terrain, (3) les techniques de dépouillement des données, (4) les techniques d'analyse des données, et (5) les techniques d'interprétation des données.

7.6.1. Les techniques de production des données

La collecte des données repose sur une combinaison de plusieurs techniques. L'étude utilise des mesures anthropométriques ainsi qu'un prélèvement des données socio-démographiques. Elle inclut également un premier questionnaire portant sur les indicateurs du bien-être : la santé,

l'alimentation, l'hygiène et la sécurité des élèves, et un deuxième sur les indicateurs de la réussite scolaire : la lecture, l'écriture et la mathématique. La section de l'anthropométrie et celle des indicateurs du bien-être sont complétées par l'évaluateur qui coche ou transcrit les réponses de l'élève sur la fiche, tandis que la section de questions sur les performances scolaires est entièrement remplie par l'élève lui-même en présence de l'évaluateur. Un troisième questionnaire évalue les caractéristiques et les prestations des enseignants de 3^e et 4^e années, des directeurs et des conseillers pédagogiques qui les complètent eux-mêmes.

Le protocole d'enquête inclut également une grille d'observation qui a permis au chercheur de collecter directement les données physiques sur les infrastructures et l'environnement scolaires (cfr. Tabela 1A). Enfin, des entretiens guidés et semi-structurés en *focus groups*, ont servi à la collecte de données qualitatives auprès des acteurs éducatifs.

a) L'anthropométrie

L'anthropométrie consiste à prélever les mesures anthropométriques, telles que la taille, le poids, l'âge et l'indice de masse corporelle (IMC), indicateurs utiles pour évaluer la santé physique des élèves et leur état nutritionnel. A ces mesures s'ajoute le test d'œdème qui permet de détecter la présence ou non de quantités excessives de liquide dans les tissus intracellulaires. Le test d'œdème revêt une importance capitale dans le dépistage de la malnutrition protéino-énergétique aiguë ou sévère, notamment de la kwashiorkor, au sein des populations pédiatriques de la République Démocratique du Congo. Sa simplicité d'exécution, son caractère non invasif et son coût négligeable en font un outil de diagnostic ordinaire, particulièrement dans les régions aux ressources alimentaires, parfois saisonnières comme Lubumbashi. Il est diagnostiqué en appliquant une légère pression avec le pouce derrière le pied ou sur la cheville (Luchsinger & Zhovta, 2012).

b) Le questionnaire socio-démographique

Le questionnaire socio-démographique consiste à recueillir des informations sur l'identité de l'enfant : l'âge, le sexe, la classe, le lieu de résidence et la profession des parents. Cette partie du protocole est complétée par le chercheur sur base des réponses fournies par l'enfant.

c) Le questionnaire de santé, alimentation, hygiène et sécurité (Mulenga Mulenga, 2023)

Ce questionnaire mesure quatre indicateurs du bien-être de l'élève en famille et à l'école : la santé, l'alimentation, l'hygiène et la sécurité. L'enfant doit répondre aux items suivants :

- Mange et se lave avant d'aller à l'école ;
- Mange pendant la récréation ;
- Change de tenues d'uniforme dans la semaine ; et combien de fois ;

- A la teigne tondante ;
- Cure ses ongles ;
- S'est déjà absenté(e) de l'école par suite d'une maladie ;
- Dort sous une moustiquaire ;
- A l'eau courante et l'électricité à la maison ;
- Pratique une activité physique ou pratique du sport ;
- Effectue des travaux domestiques avant ou après l'école ;
- Va à l'école à pied, à moto, en taxis, en voiture (privée), en bus (public ou scolaire) ;
- A un adulte qui l'accompagne à l'école et le ramène à la maison

d) Le questionnaire sur les performances cognitives de l'élève

Les performances cognitives retenues dans cette étude concernent la capacité des élèves de 3^e et 4^e primaire en lecture, en écriture et en mathématiques. Elles ont été mesurées à partir des questionnaires administrés directement aux élèves à travers les techniques EGRA (pour la lecture et l'écriture) et EGMA (pour les mathématiques).

d.1. Le « *Early Grade Reading Assessment* » ou « l'évaluation des compétences fondamentales en lecture et en écriture »

L'EGRA (Registe, 2017) est un outil d'évaluation destiné à mesurer les compétences de base en lecture et en écriture chez les enfants du cycle primaire d'enseignement. Il consiste en une évaluation directe et personnelle de chaque enfant sur la reconnaissance des lettres, la lecture et la compréhension de mots simples, de phrases et de courts paragraphes (Agence Américaine pour le Développement International, 2016). Il est vrai que dans la pratique courante de certains pays, l'évaluation est souvent faite dans les langues nationales, mais la question de la contextualisation et de la transposition des tests EGRA en langue nationale fait partie des critiques fréquentes à l'égard de cet outil d'évaluation. Dans le cadre de cette étude, l'évaluation sera faite en français qui est la langue transversale de l'enseignement en RDC (République Démocratique du Congo, 2015).

Cette technique permet d'évaluer auprès des élèves, à travers un texte relativement court (Ramírez, 2019):

- **La compréhension de l'oral** par la compréhension du vocabulaire et la reconnaissance des objets familiers présentés en images ;

- **La lecture-codage** qui consiste à évaluer la capacité de lire à haute voix un texte bien contextualisé et de reconnaître les synonymes des mots et des expressions contenus dans le texte lu.
- **L'écriture des mots** a pour finalité de porter l'élève à écrire, par lui-même, les noms des objets identifiés ainsi que quelques mots et expressions contenus dans le texte lu.

La durée de l'EGRA est estimée à +/- 15 minutes. Durant l'évaluation, chaque enfant est assisté par un adulte (l'évaluateur) qui cote immédiatement sur la fiche les réponses qu'il codifie en ME (Médiocre) AB (Assez bien), B (Bien), TB (Très bien), E (Excellent). Tout se déroule dans la salle habituelle des élèves en présence de leur enseignant. Les résultats sont enfin interprétés en valeur numérique (CONFEMEN, 2020) lors de l'encodage dans.

d.2. « Early Grade Mathematics Assessment » ou « Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques »

L'EGMA (Ramírez, 2019) mesure les compétences des enfants en arithmétique et en géométrie. Cette évaluation porte sur les fondements des mathématiques, à savoir l'identification des nombres, la discrimination des quantités (plus grand et plus petit que), l'identification du nombre manquant, la résolution de problèmes écrits, l'addition, la soustraction et la division, l'ordre des nombres et la reconnaissance et le dessin des formes géométriques (CONFEMEN, 2020).

La durée de l'EGMA est estimée à +/- 15 minutes. Comme pour l'EGRA, les modalités de cotation, de codification, d'interprétation des résultats pour l'encodage, ainsi que le site de passation de l'évaluation, sont les mêmes pour l'EGMA.

d.3. Le « *Snapshot of School Management Effectiveness* » (SSME) ou « Aperçu de l'efficacité de la gestion scolaire »

Le questionnaire pour les enseignants, directeurs et conseillers pédagogiques est formulé et administré selon le modèle du SSME (Agence Américaine pour le Développement International, 2016). Le SSME est une technique qui vise à évaluer l'efficacité de la gestion des écoles/classes ou les IPS (Indicateurs de Prestations de Services). La finalité à ce niveau, est de collecter des informations sur le fonctionnement, l'organisation et la gestion de l'école, mais aussi sur les pratiques pédagogiques courantes dans les écoles et les classes échantillonnées. Le SSME a également servi à recueillir les informations contextuelles sur les caractéristiques essentielles de l'école et de la classe, notamment l'infrastructure scolaire, le matériel pédagogique et la sécurité des élèves à l'école et autour de l'école.

Contrairement à celles des enfants, l'évaluation du corps éducatif n'est pas soumise à une durée limitée. Les copies du questionnaire SSME sont remises au chercheur ou à l'un des superviseurs une fois que l'ensemble des enfants a été évalué.

e) La grille d'observation

La grille d'observation (Ministère de la Santé, 2016 ; RDC, 2014) sert à recueillir des informations objectives sur l'environnement scolaire et les conditions dans lesquelles les élèves évoluent, et le personnel administratif et enseignant travaillent. Elle porte plus particulièrement sur l'état des infrastructures scolaires, les conditions sanitaires et hygiéniques (nombre de toilettes, accès à l'eau potable, dispositifs de lavage des mains), la propreté des locaux et de la cour, les poubelles, le traitement des déchets et les dispositifs de sécurité.

f) Le guide d'entretiens semi-structurés

Des *focus groups* ont été organisés avec les enseignants, les directeurs et les conseillers pédagogiques pour compléter les analyses, notamment sous l'angle qualitatif. Ces entretiens, menés à partir d'un guide validé par le comité d'accompagnement de thèse, ont porté sur les indicateurs du bien-être et des apprentissages scolaires dans les écoles sélectionnées. Ils ont eu pour finalité de recueillir, à travers des échanges-débat, les avis personnels des acteurs éducatifs sur les conditions sanitaires, hygiéniques, alimentaires et sécuritaires, pour ce qui est du bien-être, d'une part, et d'autre part, sur le soutien pédagogique et le suivi des apprentissages, pour ce qui concerne la réussite scolaire.

7.6.2. Déroulement de l'étude et matériels

En résumé, l'ensemble du protocole d'enquête est constitué de matériels décrits dans l'annexe B et de sept fiches permettant la récolte des données (cf. Questionnaires Annexe B) :

1. Une fiche d'observation des conditions sanitaires, hygiéniques et sécuritaires de l'école et des salles de classe ;
2. Une fiche pour les enfants de 3^e année comprenant trois sections : (i) l'identification et les données anthropométriques, (ii) la santé, l'alimentation l'hygiène personnelle à l'école et en famille, les conditions de vie sociale et sécuritaire, (iii) le test de niveau des performances en écriture, en lecture et en mathématiques ;
3. Une fiche pour les enfants de 4^e année comprenant trois sections : (i) l'identification et les données anthropométriques, (ii) la santé, l'alimentation l'hygiène personnelle à l'école et en famille, les conditions de vie sociale et sécuritaire, (iii) le test de niveau des performances en écriture, en lecture et en mathématiques ;

4. Une fiche pour les enseignants de 3^e et 4^e visant (i) les informations contextuelles sur la gestion de la classe, (ii) les équipements et ressources pédagogiques et didactiques, (iii) les pratiques enseignantes, ainsi que (iv) les conditions socio-professionnelles ;
5. Une fiche pour les directeurs visant (i) les informations contextuelles sur les infrastructures scolaires, (ii) le fonctionnement et la sécurité dans et autour de l'école, (iii) les pratiques administratives, (iv) les conditions socio-professionnelles et la collaboration entre l'école et la communauté locale ;
6. Une fiche pour les conseillers pédagogiques portant sur (i) l'évaluation des pratiques administratives et pédagogiques, (ii) le respect du programme scolaire, (iii) les visites dans l'école et les classes, (iv) l'encadrement des enfants présentant des difficultés d'apprentissage ;
7. Un guide d'entretiens pour les données qualitatives à travers des *focus groups* sur (i) les conditions sanitaires, alimentaires hygiéniques et sécuritaires des enfants dans les écoles ; (ii) le soutien pédagogique et le suivi des apprentissages.

Afin de garantir la standardisation de la collecte des données, chaque évaluateur a reçu le matériel nécessaire (cf. Annexe C) ainsi que les fiches à compléter. Tous ont préalablement suivi une formation de 12 heures portant sur l'utilisation de ces outils.

Chaque évaluateur a reçu ce matériel et a été préalablement formé durant 12 heures pour l'utiliser.

7.6.3. Techniques de dépouillement des données

Le dépouillement des données est un processus structuré en plusieurs étapes visant à organiser, synthétiser et créer une base d'informations en vue de l'analyse, l'interprétation et la communication (Field, 2025). Il s'agit de :

- **La classification selon les populations de l'échantillon.** La population échantillonnée pour cette étude est hétérogène ; en conséquence, la tâche primordiale est de classer et regrouper les données des participants selon leurs caractéristiques : élèves, enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques en correspondance avec les types de questionnaires concernés.
- **La codification des données.** Les données collectées dans leur état brut sont transformées et codifiées. Pour les données quantitatives, chaque réponse fermée est traduite en code numérique (ex. : Oui = 1, Non = 2). L'encodage et le codage des données quantitatives sont effectués grâce à Excel qui est un logiciel tableur de la suite bureautique Microsoft Office. Pour les données qualitatives, les réponses ouvertes, sont

plutôt transformées en catégories analytiques à l'aide de grilles de codage. Il en est de même des réponses semi-fermées : les prédéfinies reçoivent un code et les libres, un autre. Express Scribe et NVivo (Windows/macOS) ont servi pour transcrire, coder, annoter, organiser, voire analyser les entretiens (Paillé & Mucchielli, 2021).

- **Le nettoyage des données.** Dans une recherche reposant sur une collecte de données en format papier-crayon, suivie d'une saisie manuelle fiche par fiche, le risque d'erreurs est bien réel : incohérences, valeurs aberrantes ou réponses répétitives peuvent survenir. Un ensemble de traitements, incluant la détection des doublons, la gestion des réponses manquantes ou incomplètes et une normalisation des données, permettent de nettoyer la base des données et d'en limiter les biais.

7.6.4. Techniques d'analyse et interprétation des données

Les techniques d'analyse et d'interprétation varient selon le type de données collectées. Dans le cadre cette étude, et conformément aux choix méthodologiques retenus, les techniques sont regroupées en deux catégories : les techniques d'analyse des données quantitatives et celles d'analyse des données qualitatives.

7.6.4.1. Techniques d'analyse des données quantitatives

Préalablement à l'application des différentes techniques d'analyse statistique, le questionnaire de recherche a été soumis à une évaluation de sa cohérence interne à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Cette démarche visait à examiner la fiabilité des échelles de mesure en vérifiant la consistance des items qui les composent. Plus précisément, ce test a permis : (1) d'estimer le degré de corrélation entre les items d'une même dimension, condition nécessaire à la stabilité des mesures ; (2) de détecter d'éventuelles anomalies, telles que des items faiblement corrélés ou redondants, susceptibles d'altérer la validité de l'échelle et devant, le cas échéant, être reformulés ou écartés ; (3) de confirmer la robustesse psychométrique du questionnaire avant son exploitation dans les analyses empiriques (Tavakol & Dennick, 2025).

Les techniques d'analyse quantitatives des données comprennent : (1) les statistiques descriptives (pourcentages, moyennes, écart-types, minimum – maximum, médiane) utilisées pour organiser, décrire, analyser et présenter les données de manière significative ; (2) les statistiques inférentielles qui permettent de généraliser les résultats d'un échantillon à une population plus large, de tester des hypothèses ainsi que de faire des prédictions (Fothe, 2024). Ces statistiques se déclinent entre autres en ANOVA (Analyse de Variance), en corrélations, en régressions linéaires pour examiner les relations entre les différentes variables ; et (3) les statistiques multivariées, notamment la modélisation d'équations structurelles (SEM, Structural Equation Modeling) (Kline, 2023).

L'analyse quantitative des données est réalisée à l'aide de certains logiciels tels que R (Wickham & Grolemund, 2017), SPSS (Field, 2024) et WHO AnthroPlus (de Onis, Onyango, Borghi, Siyam, & Nishida, 2025). Ce logiciel permet de calculer les indices anthropométriques des élèves (OMS & UNICEF, 2019) à savoir : (i) l'indice de masse corporelle pour l'âge (IMC/âge) qui est calculé à partir du poids et de la taille de l'élève et permet de classer selon des indicateurs de malnutrition : normal, maigreur, surpoids, et obésité ; (ii) l'indice de taille pour l'âge (T/A) qui mesure le retard de croissance ou la stature normale de l'enfant en fonction de son âge (Par exemple, les élèves avec un score Z inférieur à -2, sont classés comme ayant un retard de croissance) ; (iii) l'indice de poids pour âge (P/A) qui évalue, quant à lui, l'insuffisance pondérale ou le poids normal par rapport à l'âge (Par exemple, les élèves avec un score Z inférieur à -2 sont classés comme souffrant d'insuffisance pondérale).

7.6.5. Qualités psychométriques des outils et techniques de recherche

Pour mesurer la corrélation entre deux variables, l'étude recourt, pour la première variable (le bien-être), à l'anthropométrie ainsi qu'à un questionnaire socio-démographique incluant des aspects sanitaires, hygiéniques et sécuritaires, et pour la seconde variable (la réussite des apprentissages), à l'EGRA, l'EGMA et le SSME ainsi qu'à des grilles d'observation de l'école et de la classe. Cependant, pour leur idonéité, ces outils devraient exhiber des qualités psychométriques spécifiques telles que la fiabilité et la validité (Pease, 2024). Ces propriétés restent essentielles pour des caractéristiques suivantes : (i) la rigueur scientifique qui garantit la précision dans la collecte des données et l'interprétabilité des résultats (Cousi, 2024); (ii) la reproductivité qui pourrait permettre aux autres chercheurs, dans un contexte similaire, de reproduire et de vérifier les résultats ; (iii) la pertinence pratique par laquelle les qualités psychométriques assurent que les conclusions de la recherche peuvent être appliquées de manière fiable (Équipe éditoriale de Psico-smart, 2024).

7.6.5.1. Fiabilité ou fidélité

La fiabilité se rapporte à la cohérence des résultats lorsqu'une même technique est utilisée dans des contextes similaires. En d'autres mots, un outil est fiable est celui qui permet d'obtenir des résultats similaires dans des conditions similaires (Salomão, 2024). L'EGRA et l'EGMA, par exemple, bien que leurs conditions de mise en œuvre varient, notamment dans les contextes où les infrastructures éducatives sont limitées, montrent une forte fiabilité. Cette robustesse s'explique par l'utilisation de méthodologies standardisées, telles que des protocoles rigoureux de formation des examinateurs et des processus de calibrage des tests de niveau administrés.

Les principaux types de fiabilité sont :

- Fiabilité test-prétest : stabilité des résultats dans le temps (exemple : mesurer un trait stable comme l'intelligence à deux moments différents).
- Fiabilité inter-juges : degré d'accord entre différents évaluateurs ou observateurs ;
- Cohérence interne : homogénéité des items du questionnaire qui mesurent un même concept (exemple : alpha de Cronbach) (McNeish, 2017).

7.6.5.2. Validité

La validité fait référence à la capacité des outils à mesurer ce qu'ils sont censés évaluer (Baoteng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez, & Young, 2018). Dans le cas de l'EGRA et de l'EGMA, cela inclut des compétences clés comme la fluidité de lecture, la reconnaissance d'objets familiers et leur écriture, la compréhension, le calcul, la résolution de problèmes et la reconnaissance des formes géométriques.

La littérature distingue quatre formes de validité (Cousi, 2024) :

- **Validité de contenu** qui couvre les différents aspects pertinents et nécessaires du sujet qu'il entend mesurer. Dans cette étude, par exemple, l'EGMA couvre, pour le degré moyen du cycle primaire, les grands et importants domaines de la mathématique, tels que l'arithmétique et la géométrie. De même, l'anthropométrie prend en compte, pour mesurer l'état nutritionnel des enfants, la taille, le poids et l'âge qui sont des paramètres essentiels pour ce test ;
- **Validité de construit** qui fait référence à la capacité d'un instrument ou d'une mesure à évaluer correctement le concept ou le construit théorique qu'il est censé mesurer (Voxco, 2024). Cela implique de s'assurer que les outils (tests, questionnaires, observations) capturent bien les notions ou compétences ciblées, telles que la santé, l'hygiène et sécurité de l'enfant, pour ce qui est son bien-être, et sa capacité en écriture, en lecture et en mathématique.
- **Validité d'apparence** qui désigne une évaluation subjective de la pertinence et de la crédibilité d'un instrument de mesure ou d'une méthodologie utilisée dans l'étude. Elle constitue une première étape d'évaluation, fondée sur l'impression générale qu'un utilisateur ou un observateur se fait de l'adéquation entre ce que l'outil prétend mesurer et ce qu'il semble effectivement mesurer, ainsi qu'entre les questions posées et l'objectif déclaré de la recherche (Voxco, 2024).
- **Validité critériée** qui fait référence à la capacité d'un instrument à produire des résultats cohérents avec ceux d'un outil de référence reconnu comme valide. Elle repose sur la comparaison avec un critère externe établi, souvent un test ou une mesure largement utilisée et validée dans le domaine concerné. Les tests EGRA, EGMA, SSME sont

promus, au niveau régional par l'USAID, la Banque mondiale et des organisations comme RTI International. Ils sont similaires, sur le plan international, aux évaluations des acquis scolaires faites par PASEC. Ces tests sont également construits sous l'inspiration des tests de niveau couramment administrés dans les écoles en RDC (République Démocratique du Congo, 2015). L'anthropométrie, les questionnaires sur la santé, l'hygiène et sécurité de l'enfant, eux aussi ont été construits sur le modèle des tests de l'OMES, l'UNICEF et les Écoles de santé publique de Kinshasa et de Lubumbashi.

Quant aux autres outils qui regardent le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des données, leur fiabilité et validité ne sont pas à démontrer.

7.7. Procédures de collecte de données

La collecte des données a été structurée en trois phases : (i) le recrutement et la formation des enquêteurs, (ii) la pré-enquête et l'évaluation et (iii) la collecte des données proprement dite.

7.7.1. Recrutement et formation des enquêteurs

La descente sur le terrain pour la collecter des données a été précédée par une phase de préparation indispensable. Celle-ci implique le recrutement puis la formation d'une équipe de 18 collecteurs des données et 3 superviseurs (5 femmes et 16 hommes). L'équipe est composée de pédagogues, psychologues et professionnels de la santé.

La formation de trois jours a eu pour but :

- D'assurer une compréhension uniforme des procédures de collecte des données dans le respect des conditions éthiques inhérentes aux principes d'anonymat et de confidentialité des participants ;
- D'initier à une utilisation rationnelle des outils afin de réduire les risques d'erreurs ;
- De maintenir une posture de neutralité bienveillante dans l'administration des questionnaires ;

7.7.2. Pré-enquête

Un échantillon réduit de trois écoles dans les trois communes concernées, tous les réseaux de l'enseignement représentés, a été constitué sur le même modèle d'échantillonnage, que celui du pré-test. Celle-ci est une étape stratégique non négligeable qui permet de tester au préalable l'opérativité, la validité, la pertinence des outils et l'efficacité du processus de collecte de données (Brito, 2018). La pré-enquête permet d'identifier les dynamiques spécifiques au

contexte scolaire et les éventuelles contraintes institutionnelles, cela aide à prévoir des défis logistiques comme la gestion du temps, l'accès aux participants lors de l'enquête principale. De l'analyse des données de la pré-enquête, certains réajustements méthodologiques et logistiques ont été nécessaires pour un bon déroulement de l'étude proprement dite (Deprez, 2024).

7.7.3. Collecte des données

La collecte des données sur le terrain s'est effectuée lors de visites programmées dans chaque école durant la période allant du 16 au 30 novembre 2023, en accord avec les chefs d'établissements et dans le respect du fonctionnement normal des activités scolaires. Ce travail a été réalisé aux heures du fonctionnement des écoles, dans l'avant comme dans l'après-midi, soit parce que les effectifs sont plus élevés, soit parce que certaines écoles sont actives seulement dans l'après-midi. À chaque visite, tout commençait par une explication des modalités de déroulement de l'enquête aux élèves réunis dans leurs classes respectives en présence de leurs enseignants.

La collecte des données, selon le modèle séquentiel explicatif, s'est déroulée en deux temps : d'abord celui des données quantitatives, ensuite celui des données qualitatives. La phase quantitative s'est elle-même articulée en trois phases :

Première phase : l'identification et le prélèvement des données anthropométriques. Cette phase est spécifiquement gérée par les superviseurs et les collecteurs émanant du monde de la santé. À l'aide d'une balance électronique et d'une toise murale, sont prélevés et transcrits les paramètres du poids et de la taille de l'enfant, en même temps que ses autres données d'identification tel que l'âge, le sexe, la classe, l'école et la commune de résidence.

Deuxième phase : les questions sanitaires, hygiéniques et de sécurité. Les collecteurs procèdent à l'administration individuelle du questionnaire aux élèves et transcrivent les réponses de ces derniers sur les fiches.

Troisième phase : le test de niveau en écriture, en lecture et en mathématiques. Les questions relatives à cette étape sont administrées individuellement aux élèves dans des conditions similaires à celles des examens scolaires ordinaires, afin de garantir un environnement standardisé.

Les modalités de correction et de cotation des fiches pour élève font partie de la collecte des données et sont faites selon le modèle préconçu ci-dessous illustré respectivement pour la 3^e et pour la 4^e. Ce modèle est inspiré par le système de PASEC (2019).

Tableau 5. Modèle cotation pour la 3^e année (Mulenga Mulenga, 2024).

Lecture 1	Lecture 2	Identification objets+Ecriture 4	Mathématique 1	Mathématique 2	Mathématique 3	Mathématique 4	Mathématique 5	Mathématique 6	Mathématique 7	Identification n+écriture 8	Total lecture	Total identification+ écriture	Total mathématique
2pts	4pts	14pts	1pt	1pt	1pt	1pt	2pts	2pts	1pt	6pts	6pts	20pts	9pts

Tableau 6. Modèle cotation pour la 4^e année (Mulenga Mulenga, 2024)

Ecriture 1	Ecriture 2	Ecriture 3	Ecriture 4	Identification on+lecture 5	Mathématique 1	Mathématique 2	Mathématique 3	Mathématique 4	Mathématique 5	Mathématique 6	Identification n+écriture 7	Total écriture	Total identification +écriture	Total mathématique
4pts	1pt	1pt	1pt	14pts	1pt	5pts	1pt	1pt	2pts	1pt	6pts	7pts	20pts	11pts

Les fiches de questionnaires aux enseignants, directeurs et conseillers psychopédagogiques sont, par la suite, remises à ceux-ci par le chercheur qui reste disponible pour d'éventuels éclaircissements lié à la complétion. La grille d'observation de l'école et de la classe, quant à elle, est complétée en temps réel par le chercheur ou un des superviseurs pendant que les enfants sont en train d'être évalués.

La collecte des données qualitatives, a été effectuée, trois mois plus tard, auprès des enseignants, directeurs et conseillers pour obtenir des informations complémentaires.

7.7.4. Contraintes et défis rencontrés lors de la collecte des données

Malgré les efforts déployés pour assurer une collecte de données fluide, rigoureuse et de qualité, plusieurs contraintes et défis ont été rencontrés sur le terrain de l'étude, aussi bien sur le plan matériel qu'humain. La teneur ces obstacles variait en fonction des réseaux de l'enseignement, des lieux d'implantation établissements scolaires et des dynamiques socio-organisationnelles inhérentes à chaque école.

Les contraintes désignent les facteurs externes, souvent immuables, qui ont entravé le processus de collecte des données sans que le chercheur puisse nécessairement les modifier. Elles relèvent généralement des conditions matérielles, administratives ou environnementales. Durant l'étude, les principales contraintes rencontrées ont été liées au climat, à la qualité des infrastructures scolaires, ainsi qu'à une méfiance structurelle envers le processus de collecte des données. Contrairement aux contraintes, les défis sont des obstacles que le chercheur peut relever grâce à une méthodologie adaptative ou une flexibilité sur le terrain.

1) Les conditions climatiques

Le climat chaud et pluvieux de la saison, mettait à dure épreuve la proactivité des enquêteurs. Le mois de novembre qui a vu se dérouler l'enquête, rentre dans la période des grandes pluies à Lubumbashi. Les pluies intenses rendaient certains trajets impraticables, affectant ainsi la mobilité des équipes, surtout pour les écoles situées dans des zones moins bien desservies par les infrastructures routières et de transport. Cela a parfois conduit à des retards dans les visites prévues et à l'absence de nombreux élèves jusqu'à impacter le taux de participation à l'étude, réduisant les effectifs d'élèves.

2) Les infrastructures scolaires

Dans de nombreuses écoles, les classes enquêtées étaient surchargées, devant gérer avec des effectifs souvent au-delà des capacités recommandées et de loin supérieurs aux espaces pédagogiques disponibles. L'article sur les classes pléthoriques (cf. Chapitre 4) décrit mieux cette situation. L'espace déjà insuffisant pour les usagers de la classe eux-mêmes, devenait davantage exigu avec la présence de l'équipe de terrain, sans parler de l'installation du matériel d'enquête. Ce contexte allongeait le temps disponible pour mener aisément l'étude.

Ces contraintes ont parfois généré un épuisement cumulatif chez les enquêteurs. Soumis à une chaleur accablante, à des précipitations intermittentes et à l'environnement stressant des salles de classe bondées, certains membres de l'équipe de terrain ont vu leur endurance physique et mentale mise à rude épreuve, pouvant affecter tant leur rigueur méthodologique que leur motivation.

3) Méfiance structurelle

Des résistances sociales ont été également observées de la part de certains responsables, notamment des promoteurs d'écoles (dans le réseau privé), des directeurs ou des enseignants qui se montraient méfiants envers l'équipe de terrain. Cette attitude de méfiance provenait parfois d'une incompréhension sur les objectifs de l'étude ou de la crainte que les données collectées puissent être utilisées à des fins de contrôle administratif ou d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la gestion scolaire dans leurs établissements.

La méfiance des enseignants envers la recherche peut être surmontée par une approche participative (ex. ateliers préalables pour expliquer les objectifs).

4) La faible maîtrise de la langue française chez certains élèves

Dans certaines écoles de l'échantillon, une proportion non négligeable d'élèves a manifesté une maîtrise insuffisante de la langue française, au point de nécessiter un travail supplémentaire de traduction et de commentaire des questions en langue locale. Les enquêteurs devenaient dans ces circonstances, des interprètes auprès des enfants en difficulté de compréhension. Cette lacune linguistique, symptomatique des défis structurels et pédagogiques du système scolaire local, n'a pas manqué d'entraver la fluidité de l'évaluation et la collecte des données.

En résumé, ces défis humains soulignent l'importance de prendre en compte les facteurs contextuels dans la planification des enquêtes de terrain. Une meilleure anticipation des aléas climatiques et une gestion plus flexible des délais pourraient atténuer ces pressions, préservant ainsi la qualité des données et le bien-être des acteurs impliqués

Ces défis et craintes ont nécessité des stratégies d'adaptation. La flexibilité et la proactivité de l'équipe de terrain a favorisé certains réajustements : (1) une réorganisation du calendrier de la collecte des données prenant en compte les conditions météorologiques, bien qu'instables de temps en temps ; (2) une subdivision d'élèves en petits groupes afin d'administrer les questionnaires, en assurant ainsi une bonne supervision dans les classes surpeuplées et en veillant à ce que chaque élève puisse compléter les activités dans des conditions favorables ; (3) des séances supplémentaires d'information afin d'expliquer davantage les objectifs de la recherche et insister sur l'anonymat des participants et la confidentialité des données collectées.

7.8. Considérations éthiques

La recherche en milieu scolaire, surtout au cycle primaire de l'enseignement, est un domaine délicat. La majorité de la population ciblée pour l'étude est constituée d'enfants, d'où la nécessité des considérations éthiques spécifiques. Celles-ci sont essentielles pour garantir le respect des droits des participants tout en produisant des données fiables et pertinentes.

L'étude s'est donc conformée aux recommandations des comités d'éthique des institutions universitaires (ULiège et UNILU) auxquelles est affilié le chercheur, et aux exigences administratives des entités scolaires locales de Lubumbashi.

1) Le consentement éclairé

Les élèves qui participent à l'étude étant mineurs, leur propre consentement, mais également celui de leurs parents ou tuteurs légaux sont absolument requis. Le consentement éclairé des enfants et l'autonomie décisionnelle ont été verbalement exprimés peu avant le début de l'étude, après leur avoir expliqué les objectifs de la recherche, certainement dans un langage qui leur est accessible (Goudeau, Easterbrook, & Fayant, 2024) et après avoir répondu à leurs nombreuses questions. Il a été, par ailleurs, expliqué aux enfants qu'ils jouissaient de la pleine liberté de se retirer de l'étude n'importe quand, au cas où ils ne se sentiraient pas dans le confort de poursuivre leur participation. Ce principe a également été rappelé aux collecteurs des données lors de la formation. Le consentement des parents a été signé par leurs représentants lors des séances préparatoires de l'étude, après échange et remise d'une copie d'explications détaillées par le chercheur.

2) La protection de la vie privée

La confidentialité pour protéger la vie privée des participants a été garantie par le caractère anonyme de l'enquête. À cet effet, aucune identité nominale des participants n'a été collectée. Un code anonyme reprenant les initiales d'Élève + classe + numéro de l'école (ex. E0201), du Maître + classe + numéro de l'école (ex. M0103), du Directeur + numéro de l'école (ex. D01) et du Conseiller + numéro de l'école (ex. CP0102) a été attribué à chacun.

La protection de la vie privée concerne également la gestion et conservation de leurs données personnelles même après l'étude (Coutellec, Coulée, & Hirsch, 2021). Les données personnelles des participants ne peuvent être divulguées, ni partagées avec des tiers, ni publiées sur internet, sinon à des fins proprement scientifiques. Les fiches des données collectées sont conservées dans une armoire à clé dans le bureau de la promotrice à l'Université de Liège. La version électronique est conservée à la fois sur l'ordinateur personnel et de bureau, ainsi que sur des plateformes de stockage en ligne sécurisées telles que Dropbox, iCloud ou Google Drive. Le recours à ces services garantit non seulement la sécurisation des données grâce à leurs systèmes de sauvegarde et de chiffrement, mais aussi leur accessibilité en tout lieu et à tout moment, facilitant ainsi le travail de consultation et de partage en toute fiabilité.

3) L'estime réciproque

Lord et al. (2021) ont exploré la recherche-action en milieu scolaire et ont souligné l'importance d'établir une égalité entre chercheurs et participants pour réduire les asymétries de pouvoir.

Cette attitude a pu favoriser une participation active des parties prenantes et une approche collaborative et de réciproque respect. L'adoption par le chercheur, des postures « neutres » et non intrusives a enclenché un climat de travail socialement serein.

Au niveau de la hiérarchie provinciale et sous-provinciale de l'enseignement, et des autorités des établissements scolaires à Lubumbashi, l'obtention de certaines autorisations ont été nécessaires avant d'accéder aux écoles et y collecter les données.

4) Autorisation pour la recherche de terrain

Il est de coutume, dans les universités congolaises, d'octroyer au chercheur qui descend sur le terrain, une autorisation pour l'étude. Ce document qui sert pratiquement de carte d'identité du chercheur et du mandant pour la recherche, est délivré par le secrétariat académique pour la recherche. Il sert au chercheur de se présenter, au nom de l'institution universitaire d'appartenance, auprès des personnes morales et physiques dans les structures qui sont concernées par la recherche. L'autorisation pour la recherche reprend les noms complets du chercheur, son affiliation universitaire et le sujet d'étude. Elle signale également les noms des personnes qui accompagnent officiellement le chercheur.

5) Légalisation de l'autorisation pour recherche

L'autorisation pour la recherche émise par l'Université de Lubumbashi via le secrétariat académique pour la recherche, n'a pas d'effet sur le terrain si elle n'est pas validée par acte de légalisation par l'autorité du secteur concerné par la recherche. Dans le cadre de cette étude, c'est la Direction provinciale pour l'enseignement primaire, secondaire et technique qui devait le faire. Cet acte donne au chercheur un libre accès auprès de toutes les structures éducatives de la circonscription de la province du Haut-Katanga.

6) Autorisation des coordinateurs des écoles conventionnées

Dans le recrutement des écoles pour cette étude, figurent des écoles conventionnées catholiques, protestantes et kimbaguiste, qui sont gérées, comment précédemment signalé, par des confessions religieuses à travers leurs bureaux de coordination. Pour accéder à ces écoles, le chercheur doit se munir d'une autorisation dûment signée par le coordinateur de la confession religieuse dont elles dépendent.

7) Autorisation des promoteurs d'écoles

Les écoles privées sont sous la légitime responsabilité de leurs fondateurs, appelés « promoteurs ». L'accès à ces écoles, surtout pour une question de recherche auprès des élèves et du personnel éducatif, passe par un acte d'acceptation verbal ou écrit. Cela devait également servir au chercheur.

8) Autorisation des inspecteurs chefs de pools.

Le contrôle administratif et le suivi pédagogique des établissements scolaires sont les tâches de l'inspection de l'enseignement (République Démocratique du Congo, 2014). Cette institution, au niveau provincial, est subdivisée en pools placés sous la responsabilité des inspecteurs, appelés chefs de pool (République Démocratique du Congo, 2019). Le chercheur a dû recourir à leurs services pour obtenir le feu-vert avant la descente sur le terrain.

9) Consentement des directeurs et des représentants des parents d'élèves

Toutes ces autorisations susmentionnées rentrent de l'officialité pour accréditer le chercheur sur le terrain d'étude. Cependant, pour des raisons inhérentes au fonctionnement interne de l'école, chaque chef d'établissement, en sa qualité de premier et direct administrateur de l'institution scolaire, se réserve le droit d'accepter ou de refuser l'accès du chercheur à son école. Le consentement de chaque directeur et la prise en compte de ses exigences en termes de jour et de temps de recherche dans son école sont nécessaires.

Il en est de même des représentants des parents d'élèves. Des séances d'entretien et de remise des copies d'explications sur le déroulement de la recherche seront organisées avec le délégué des parents dans chaque école avant d'obtenir son avis favorable et la signature du consentement éclairé.

7.9. Conclusion

Ce chapitre a exposé de manière détaillée la méthodologie retenue pour analyser la corrélation entre le bien-être des élèves et leur réussite scolaire au sein des établissements primaires de Lubumbashi. La caractérisation du milieu d'étude, centrée sur ses dimensions les plus pertinentes au regard de la problématique, a permis de circonscrire le cadre général de la recherche et d'orienter les choix méthodologiques. L'étude articule approches quantitative et qualitative, selon le paradigme des méthodes mixtes, afin de saisir la complexité du phénomène étudié sous ses multiples facettes. Elle repose sur un échantillonnage par choix raisonné à variation maximale, couvrant 15 écoles réparties dans trois communes (Lubumbashi, Kampemba, Annexe), représentatives des contextes urbains, périurbain et rural. L'échantillon comprend 2 233 élèves (niveau troisième et quatrième années), 30 enseignants, 15 directeurs d'établissements ainsi que 12 conseillers psychopédagogiques. Cette sélection méthodologique a été conçue pour assurer une diversité de profils socio-démographiques et pédagogiques, reflétant ainsi l'hétérogénéité intrinsèque du système éducatif *lushois*. L'exposé des techniques de collecte, de traitement, d'analyse et d'interprétation des données a permis de légitimer la cohérence des différentes phases de l'étude. Toutefois, la réalisation du travail de terrain s'est heurtée à certaines contraintes et résistances, nécessitant, pour garantir la validité des données,

une adaptation méthodologique et une réorganisation du calendrier de la part de l'équipe de recherche.

En définitive, ce chapitre, établit les fondements d'une investigation empirique ancrée dans les réalités complexes et diversifiées d'un système scolaire aux dynamiques contrastées. Les résultats, qui feront l'objet du chapitre suivant, viendront éclairer cette réalité avec une précision accrue.

Chapitre 8 : Présentation et analyse des données

8.1. Introduction

Ce chapitre présente et analyse les données quantitatives et qualitatives selon **un modèle séquentiel explicatif** articulé en trois étapes : analyse quantitative, analyse qualitative, puis interprétation croisée. L'objectif est de mettre en relation les résultats statistiques et les perceptions des acteurs éducatifs afin de mieux comprendre le lien entre bien-être et réussite scolaire dans les écoles primaires de Lubumbashi.

Les données quantitatives, issues des questionnaires et des grilles d'observation, sont présentées sous forme de Tableaux et graphiques. Cette présentation descriptive permet d'identifier des tendances globales et de comparer quatre sous-groupes : réseaux d'enseignement, localisation, sexe, niveau scolaire, favorisant une lecture synthétique tout en assurant une interprétation rigoureuse.

Les données qualitatives, recueillies via des entretiens semi-structurés, font l'objet d'analyses thématique et phénoménologique, centrées sur les perceptions individuelles, les motivations sous-jacentes et les facteurs contextuels influençant bien-être et réussite. Ces analyses révèlent les expériences vécues et les narratifs des éducateurs, en s'appuyant sur les cadres théorico-méthodologiques préétablis.

8.2. Statistiques descriptives

8.2.1 Analyse quantitative

Cette première section déploie une analyse quantitative, débutant par une caractérisation des profils institutionnels et des élèves. Elle explore ensuite les indicateurs multidimensionnels du bien-être, incluant la santé, la nutrition, l'hygiène, la sécurité et d'autres déterminants socio-économiques, avant d'évaluer les performances académiques à travers les aptitudes en lecture, écriture, mathématiques et le soutien pédagogique des élèves.

Les statistiques descriptives ont constitué les modalités indispensables, non seulement pour la présentation des données collectées, mais elles ont offert en même temps un premier éclairage sur les profils des participants et sur les caractéristiques essentielles des différentes variables. Elles ont permis également d'identifier des *patterns* préliminaires susceptibles d'éclairer les dynamiques complexes entre bien-être et réussite des apprentissages. Elles ont préparé ainsi le terrain pour des analyses inférentielles et la modélisation par équations structurelles pour la formalisation des interactions. Les Tableaux ou les Figures, qui présentent les profils des

participants ou les indicateurs des variables étudiées, sont précédés par une description analytique introductive.

8.2.1.1. Préambule

Avant de recourir à différentes techniques d'analyse des données, 15 items numériques extraits du questionnaire des apprenant ont été soumis au **test d'alpha de Cronbach** pour en évaluer la cohérence interne (ou la fiabilité). Pour rappel, ce test (1) **évalue la fiabilité** en vérifiant que les questions d'une même échelle sont suffisamment corrélées entre elles ; (2) **identifie des problèmes**, et détecte si certains items sont incohérents et méritaient d'être supprimés ou reformulés par rapport aux autres ; (3) **valide l'échelle**.

Après exclusion des lignes incomplètes et standardisation des échelles de réponse, une première estimation a révélé une faible cohérence interne ($\alpha = 0.56$). Des items présentant des corrélations inverses avec la composante principale ont été automatiquement inversés (*check.keys = TRUE*). Une analyse plus poussée a conduit à l'exclusion de cinq items peu corrélés (Q15, Q33, Q38, Q53, Q65 ; cf. questionnaire complet en annexe B). L'*alpha* recalculé sur la version filtrée et standardisée de l'échelle a atteint un niveau satisfaisant ($\alpha = 0.71$), indiquant une cohérence interne acceptable pour l'analyse statistique.

8.2.1.2. Profil des écoles

Le Tableau 4 qui était déjà exposé dans le chapitre précédent, présente 2.233 élèves interrogés dans 15 écoles réparties entre les communes de Kampemba, Lubumbashi et Annexe. La distribution géographique confirme la place centrale de la commune de Kampemba, qui accueille 978 élèves (43,8 %). Elle est suivie par le centre de Lubumbashi avec 754 élèves (33,8 %), puis par la commune Annexe qui en compte 501 (22,4 %).

La grande majorité fréquente des établissements mixtes : 1.925 inscrits, soit 86,2 % de l'effectif total. En comparaison, les écoles de garçons n'accueillent que 135 élèves (6,0 %), tandis que les écoles de filles en comptent 173 (7,7 %).

S'agissant du réseau d'affiliation, les écoles conventionnées prédominent avec 1.150 élèves (51,5 %), devant les écoles publiques qui en regroupent 632 (28,3 %) et les écoles privées, 451 inscrits seulement (20,2 %).

Ces chiffres mettent en évidence la prédominance des écoles mixtes et conventionnées, ainsi qu'une concentration marquée de l'effectif scolaire dans la commune de Kampemba, tout en illustrant la diversité des réseaux et des localisations au sein du système éducatif de Lubumbashi.

Tableau 7. Répartition des élèves interviewés selon le réseau, le type d'école, la commune d'implantation et le sexe.

École (n = 15)	Réseau	Type	Commune	3e année		4e année		Total
				Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Imara	Conventionné	Garçons	Lubumbashi	0	71	0	64	135
Karavia	Conventionné	Mixte	Annexe	58	63	50	61	232
Heri	Conventionné	Mixte	Kampemba	31	28	40	43	142
Tangu hapo	Conventionné	Mixte	Kampemba	32	22	26	20	100
Bustani ya Elimu	Conventionné	Mixte	Kampemba	68	48	54	57	227
Misingi	Conventionné	Mixte	Lubumbashi	72	58	38	42	210
Tuendeleye	Conventionné	Filles	Lubumbashi	77	0	96	0	173
Bakandja	Conventionné	Mixte	Kampemba	32	29	47	33	141
Kiwele II	Publique	Mixte	Lubumbashi	47	40	37	40	164
Kashamata	Publique	Mixte	Annexe	38	37	31	22	128
Sabwe	Publique	Mixte	Kampemba	21	30	39	40	130
Galaxie	Privé	Mixte	Annexe	40	30	37	34	141
Bel	Privé	Mixte	Kampemba	59	45	30	34	168
Age d'Or	Privé	Mixte	Lubumbashi	16	22	18	16	72
Les charitables	Privé	Mixte	Kampemba	6	5	37	22	70
N total				597	528	582	526	2.233

NB. Contrairement à ce Tableau 7 qui recense l'ensemble des 15 écoles enquêtées – précisant leur typologie, leur réseau d'enseignement, leur localisation et les effectifs d'élèves par sexe, – les Tableaux qui vont suivre opèrent une sélection afin d'en optimiser la lisibilité et l'analyse (Draelants & Cattonar, 2022). En effet, l'objectif principal étant d'examiner les données par réseau d'enseignement, niveau scolaire et genre, la mention du nombre total d'écoles perd en pertinence. Ainsi, les établissements partageant des caractéristiques similaires, relevant d'un même réseau et d'une même commune, ont été regroupés, ramenant leur nombre à douze.

Dans l'ensemble du réseau conventionné (n = 1360), (Annexe A) aucune des écoles ne dispose de **savon** ni de **serviettes**, quel que soit le type d'établissement ou la commune concernée. La situation est similaire dans le réseau public, où toutes les écoles observées sont également

dépourvues de savon et de serviette. À l'inverse, certaines écoles du réseau privé affichent de meilleurs résultats. Dans la commune de Lubumbashi, deux établissements déclarent une présence de savon, et l'un d'eux dispose également de serviettes. Cependant, dans d'autres écoles privées situées à Kampemba, la présence de savon est attestée, mais aucune serviette n'est disponible.

Dans le réseau conventionné, les écoles de filles sont mieux dotées en **poubelles** et **points d'hygiène** que celles de garçons ou certaines mixtes. Dans le réseau privé, la situation varie fortement selon la commune, allant d'une absence totale d'équipements à une couverture complète. Dans le réseau public, toutes les écoles disposent de poubelles, mais l'accès à un point d'hygiène reste inégal, notamment à Lubumbashi.

Le Tableau 8 présente la répartition des écoles selon la présence ou non de **dispositifs de sécurité**, **l'entretien régulier de l'établissement** et la **disponibilité de toilettes**, en fonction du réseau d'enseignement, du type d'école et de la commune. Dans le réseau conventionné, la majorité des écoles de filles et de garçons à Lubumbashi sont bien équipées : dispositifs de sécurité, un bon entretien et des toilettes fonctionnelles. En revanche, la situation est plus contrastée dans les écoles mixtes. Dans la commune Annexe, si la sécurité est assurée, aucun entretien régulier de l'établissement ni de toilettes ne sont signalés. À Kampemba, il y a des dispositifs de sécurité et un bon entretien des écoles. Dans la commune de Lubumbashi, une école mixte se distingue négativement : aucun dispositif de sécurité ni de toilettes n'y sont signalés, bien que l'entretien soit rapporté comme assuré.

En résumé, dans le réseau privé, les écoles présentent généralement des conditions favorables. Dans les communes Annexe et Lubumbashi, tous les établissements mixtes déclarent une couverture complète pour ces trois indicateurs, à savoir : la présence ou non de dispositifs de sécurité, l'entretien régulier de l'établissement et la disponibilité de toilettes. Le réseau public présente des résultats plus hétérogènes. Dans la commune Annexe, le dispositif de sécurité est extrêmement rare, mais toutes les écoles y sont entretenues, bien que parfois dépourvues de toilettes. Dans la commune de Kampemba, la situation est inversée : les dispositifs de sécurité sont présents partout, mais aucun établissement n'est entretenu et aucun n'a de toilettes.

Tableau 8. Répartition des dispositifs de sécurité, d'entretien, et de disponibilité de toilettes, par réseau, type et commune.

Réseau	Type	Commune	Dispositif de sécurité		Entretien de l'école		Toilette à l'école	
			Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
			%(n=532)	%(n=1701)	%(n=764)	%(n=1469)	%(n=832)	%(n=1401)
Conventionné	Filles	Lubumbashi	0 (0)	100 (173)	0 (0)	100 (173)	0 (0)	100 (173)
	Garçons	Lubumbashi	0 (0)	100 (135)	0 (0)	100 (135)	0 (0)	100 (135)
	Mixte	Annexe	0 (0)	100 (232)	100 (232)	0 (0)	100 (232)	0 (0)
	Mixte	Kampemba	17.8 (141)	82.2 (649)	18 (142)	82 (648)	30.6 (242)	69.4 (548)
	Mixte	Lubumbashi	100 (4)	0 (0)	0 (0)	100 (4)	100 (4)	0 (0)
	Mixte	Annexe	0 (0)	100 (141)	0 (0)	100 (141)	0 (0)	100 (141)
Privé	Mixte	Kampemba	28.5 (67)	71.5 (168)	28.5 (67)	71.5 (168)	28.5 (67)	71.5 (168)
	Mixte	Lubumbashi	0 (0)	100 (72)	0 (0)	100 (72)	0 (0)	100 (72)
	Mixte	Kampemba	100 (3)	0 (0)	0 (0)	100 (3)	0 (0)	100 (3)
	Mixte	Annexe	99.2 (127)	0.8 (1)	0 (0)	100 (128)	0 (0)	100 (128)
Publique	Mixte	Kampemba	0 (0)	100 (130)	100 (130)	0 (0)	100 (130)	0 (0)
	Mixte	Lubumbashi	100 (190)	0 (0)	100 (190)	0 (0)	13.7 (26)	86.3 (164)

8.2.1.3. Profil des élèves

Le Tableau 9 reprend la répartition des élèves enquêtés selon leur classe et leur sexe, en ajoutant un indicateur important, celui de la commune de résidence.

Les filles représentent légèrement plus de la moitié des effectifs (52,8 %). Dans les deux niveaux, la commune de Kampemba regroupe la plus forte proportion d'élèves, suivie d'Annexe et de Lubumbashi. Cette tendance se retrouve aussi bien chez les filles que chez les garçons. Les communes de Kamalondo, Katuba, Kenya et Ruashi affichent des proportions nettement plus faibles, inférieures à 1,2 %. Les écarts entre communes sont marqués, avec une nette concentration dans les trois principales. Enfin, environ 1 % des élèves n'ont pas indiqué leur commune de résidence.

Tableau 9. Nombre d'élèves par classe, sexe et commune de résidence.

Classe	Sexe	Commune de résidence	Nombre	Pourcentage
3e	Féminin	Annexe	155	6,9
		Kamalondo	21	0,9
		Kampemba	242	10,8
		Katuba	9	0,4
		Kenya	14	0,6
		Lubumbashi	95	4,3
		Ne connaît pas	31	1,4
		Ruashi	25	1,1
		Sous-total	592	26,5
	Masculin	Annexe	142	6,4
		Kamalondo	10	0,4
		Kampemba	217	9,7
		Katuba	4	0,2
		Kenya	2	0,1
		Lubumbashi	108	4,8
		Ne connaît pas	24	1,1
		Ruashi	17	0,8
		Sous-total	524	23,5
4e	Féminin	Annexe	146	6,5
		Kamalondo	15	0,7
		Kampemba	256	11,5
		Katuba	10	0,4
		Kenya	7	0,3
		Lubumbashi	109	4,9
		Ne connaît pas	26	1,2
		Ruashi	18	0,8
		Sous-total	587	26,3
	Masculin	Annexe	138	6,2
		Kamalondo	7	0,3
		Kampemba	243	10,9

Katuba	5	0,2
Kenya	5	0,2
Lubumbashi	80	3,6
Ne connaît pas	34	1,5
Ruashi	18	0,8
Sous-total	530	23,7
TOTAL GENERAL	2.233	100

Le Tableau 10 présente les caractéristiques moyennes des élèves en termes **d'âge, de poids, de taille et d'indice de masse corporelle (IMC)**, en fonction du réseau d'enseignement (conventionné, privé, public), de la classe (3e ou 4e) et du sexe.

Les élèves du réseau conventionné affichent un âge moyen compris entre 8,3 ans (filles, 3e) et 9,6 ans (garçons, 4e), des poids variant de 25,9 à 29,1 kg, et une taille moyenne allant de 127,9 à 135,2 cm. Les élèves du réseau privé sont légèrement plus jeunes en 3e (7,4 ans pour les filles, 7,8 ans pour les garçons) et atteignent en moyenne 8,7 ans en 4e. Enfin, les élèves du réseau public présentent les âges les plus élevés, notamment en 4e (jusqu'à 9,9 ans pour les garçons),

Les élèves du réseau conventionné ont leurs indices de masse corporelle relativement stables, autour de 15,7–15,8. Le poids moyen des élèves du réseau privé varie de 26,2 à 29,9 kg et l'IMC atteint jusqu'à 16,9 pour les garçons de 3e, avec des extrêmes allant de 12 à 29,3, avec des tailles maximales dépassant 160 cm, des poids moyens jusqu'à 29,6 kg, et des IMC allant de 15,2 à 16,0 selon le sexe et le niveau.

Dans l'ensemble, l'analyse révèle une évolution attendue entre la 3e et la 4e année, avec une augmentation progressive liée à l'âge, du poids et de la taille. Les données mettent en évidence une certaine homogénéité des profils corporels entre les réseaux, bien que les élèves du réseau public soient légèrement plus âgés et plus grands, tandis que ceux du privé présentent des variations plus marquées, notamment sur les valeurs extrêmes d'IMC.

Tableau 10. Profil anthropométrique et âge moyen des élèves selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement. Le nombre d'observation n=2210 au lieu de 2233 à cause de données manquantes pour certains élèves.

				Age				Poids				Taille				IMC			
Réseau	Classe	Sexe	n	Moyenne	Ecart-type	Min	Max	Moyenne	Ecart_type	Min	Max	Moyenne	Ecart_type	Min	Max	Moyenne	Ecart_type	Min	Max
Conventionné	3 ^e	F	348	8,3	1,2	6	12	25,9	4,8	15,4	45,9	128,1	8,7	106,7	157,8	15,7	1,8	11,7	27
		M	292	8,5	1,2	6	12	26	5,2	12,2	52,7	127,9	7,8	107,2	159,9	15,8	2,1	8,8	28,5
	4 ^e	F	358	9,2	1,2	7	12	29,2	6	12,8	52,1	135,1	8,6	114	156,9	15,9	2,1	9,5	22,5
		M	322	9,6	1,2	7	12	29,1	5,5	17,4	54	135,2	8,1	112	158,7	15,8	1,8	10,1	26,4
Privé	3 ^e	F	118	7,4	0,8	6	12	26,2	6,8	17,9	52	125,6	7	110,5	155	16,5	3,3	12,1	29,3
		M	100	7,8	0,7	6	10	28,2	6,1	18	44,7	129	6,5	114,4	147,9	16,9	3	12	28,9
	4 ^e	F	122	8,6	1	7	12	29,9	6,1	19,7	55,2	133,8	6,6	121	151,1	16,7	2,6	10,7	28,3
		M	106	8,7	0,7	7	11	29,6	5,7	14,4	47,8	134,1	6,3	121	156,2	16,4	2,3	8,4	25,3
Publique	3 ^e	F	118	7,8	1,6	6	12	25,4	5,9	14,1	47,2	128,6	10	104,9	157,3	15,2	2,2	10,5	21,7
		M	117	8,8	1,6	6	12	26,1	5,9	16,9	37,4	129	9,7	111	152	15,5	1,9	10,1	21,2
	4 ^e	F	107	9,6	1,1	7	12	29,4	6,2	17,1	55,3	134,9	8,9	109,1	161,9	16	2	10,4	23,2
		M	102	9,9	1,3	7	12	29,6	5,9	20,1	55,2	135,5	8,6	116	158,7	15,9	1,4	13	20,1

Globalement, l'âge, le poids, la taille et l'IMC moyens des élèves de Lubumbashi se situent dans les plages attendues par les références de l'OMS pour les enfants de 7 à 10 ans, correspondant majoritairement aux percentiles 25 à 75. Les élèves du réseau public, légèrement plus âgés et plus grands, se situent souvent vers la limite supérieure des percentiles, tandis que ceux du privé présentent des écarts plus marqués, notamment en IMC, avec quelques valeurs extrêmes au-dessus du 97^e percentile. Dans l'ensemble, aucun signe généralisé de retard de croissance n'est observé, bien que certaines variations extrêmes méritent une analyse plus approfondie.

8.2.1.4. Profil de profession des parents

La répartition des professions parentales indique que la majorité des pères, tant en 3^e qu'en 4^e, sont employés ou indépendants, avec une légère progression de l'emploi salarié en 4^e (Cfr. Annexe A). Les mères, en revanche, sont majoritairement sans emploi, suivies par celles exerçant une activité indépendante, une tendance qui demeure stable entre les deux niveaux. Leur profil professionnel met en évidence une forte prédominance du chômage ou du travail indépendant, tandis que l'emploi salarié reste marginal dans tous les réseaux, particulièrement faible dans le public (Cfr. Annexe A). Les proportions de parents dont la profession n'est pas renseignée demeurent modestes mais non négligeables, traduisant soit un déficit d'information, soit des situations familiales spécifiques. Dans l'ensemble, ces résultats soulignent une différence nette dans la répartition des professions selon le sexe du parent.

8.2.1.5. Indicateurs de bien-être

Cette partie présente l'analyse des indicateurs de bien-être des élèves, couvrant la santé, les habitudes alimentaires, l'hygiène, la sécurité et la participation aux tâches domestiques. Elle met en évidence les disparités observées selon le réseau d'enseignement, le sexe et le niveau scolaire, et fournit des éléments clés pour comprendre les conditions de vie et d'apprentissage des enfants.

1) Santé

La majorité des élèves présentent **un IMC normal**, avec des proportions supérieures à 70 dans tous les sous-groupes et dépassant souvent 80. Les cas de maigreur apparaissent plus fréquemment dans le réseau public, notamment chez les garçons de 3^e année (10,7) et chez les filles de 4^e année du réseau conventionné (9,2). L'obésité et le surpoids restent globalement peu fréquents, mais atteignent 14,7 d'obésité chez les garçons de 3^e année du réseau privé et 12,8 de surpoids chez les filles de 4^e année du même réseau.

La **carie dentaire** est très répandue, avec une proportion d'élèves atteints supérieure à 20 dans la majorité des sous-groupes, et dépassant 30 dans certaines catégories du réseau privé (ex. : garçons de 3^e année : 33,4). Le réseau public affiche les taux les plus faibles, autour de 10.

La **teigne tondante**, indicateur de problèmes dermatologiques chez les garçons du réseau conventionné en 3^e année (26,9) et du réseau public en 3^e année (30,6), alors que certains sous-groupes (filles du privé) présentent des taux inférieurs à 10.

Concernant **l'absence de maladie** au moment de l'enquête, les résultats varient : les taux les plus élevés sont observés dans le réseau privé (jusqu'à 92,0 chez les filles de 4^e année), tandis que le réseau public enregistre des proportions plus basses (autour de 48 à 56).

Tableau 11 . Profil de santé des élèves selon l'IMC selon l'âge, la carie dentaire, la teigne tondante et l'absence de maladie, par sexe, classe et réseau d'enseignement.

			IMC_Age (n = 2 101)				Carie dentaire (n = 2233)		Teigne tondante (n = 2233)		Absence maladie (n = 2233)	
			Maigreur	Normal	Obésité	Surpoids	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Réseau	Classe	Sexe										
Conventionné	3e	F	2.5 (9)	88.7 (313)	1.7 (6)	7.1 (25)	85.6 (302)	14.4 (51)	87.0 (307)	13.0 (46)	47.9 (169)	52.1 (184)
		M	5.0 (15)	87.4 (263)	3.0 (9)	4.7 (14)	84.4 (254)	15.6 (47)	73.1 (220)	26.9 (81)	48.2 (145)	51.8 (156)
	4e	F	9.2 (33)	84.1 (301)	0.3 (1)	6.4 (23)	89.7 (321)	10.3 (37)	9.5 (34)	45.8 (164)	90.5 (324)	54.2 (194)
		M	5.0 (16)	90.4 (291)	1.2 (4)	3.4 (11)	88.5 (285)	11.5 (37)	22.7 (73)	45.0 (145)	77.3 (249)	55.0 (177)
Privé	3e	F	2.5 (3)	80.2 (97)	9.9 (12)	7.4 (9)	75.2 (91)	24.8 (30)	86.8 (105)	13.2 (16)	40.5 (49)	59.5 (72)
		M	3.9 (4)	70.6 (72)	14.7 (15)	10.8 (11)	67.6 (69)	32.4 (33)	76.5 (78)	23.5 (24)	28.4 (29)	71.6 (73)
	4e	F	2.5 (3)	81.1 (99)	6.6 (8)	9.8 (12)	81.1 (99)	18.9 (23)	9.8 (12)	45.1 (55)	90.2 (110)	54.9 (67)
		M	1.9 (2)	81.1 (86)	8.5 (9)	8.5 (9)	85.8 (91)	14.2 (15)	17.9 (19)	47.2 (50)	82.1 (87)	52.8 (56)
Publique	3e	F	7.6 (9)	87.3 (103)	0.8 (1)	4.2 (5)	97.5 (115)	2.5 (3)	87.3 (103)	12.7 (15)	60.2 (71)	39.8 (47)
		M	10.7 (13)	85.1 (103)	0.8 (1)	3.3 (4)	94.2 (114)	5.8 (7)	69.4 (84)	30.6 (37)	51.2 (62)	48.8 (59)
	4e	F	3.7 (4)	91.6 (98)	0.0 (0)	4.7 (5)	89.7 (96)	10.3 (11)	10.3 (11)	43.9 (47)	89.7 (96)	56.1 (60)
		M	3.9 (4)	92.2 (94)	0.0 (0)	3.9 (4)	90.2 (92)	9.8 (10)	23.5 (24)	31.4 (32)	76.5 (78)	68.6 (70)

2) Alimentation

Dans le réseau conventionné, environ 70% d'élèves prennent le **petit déjeuner**. Dans le réseau privé, plus de 80% des élèves de 4^e année, ne prennent pas le petit déjeuner à la maison. Dans le réseau public, notamment chez les garçons 88,2%, partent à l'école sans avoir mangé.

Pendant la récréation, les élèves du réseau privé sont les plus nombreux à consommer des aliments à l'école, avec des taux proches de 100 chez les élèves de 3^e année. En revanche, dans le réseau conventionné, cette habitude diminue fortement en 4^e année, en particulier chez les garçons (seulement 13,4). Le réseau public montre des taux très faibles de consommation pendant la récréation, allant de 5,7 à 12,7.

Tableau 12. Habitudes alimentaires des élèves : prise de petit déjeuner à la maison et alimentation pendant la récréation, selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement.

			Petit_dejeuner_maison		Manger_recreation	
			Non	Oui	Non	Oui
			(n=1248)	(n=985)	(n=1155)	(n=1 078)
Réseau	Classe	Sexe				
Conventionné	3 ^e	F	30.0 (106)	70.0 (247)	17.6 (62)	82.4 (291)
		M	32.9 (99)	67.1 (202)	18.9 (57)	81.1 (244)
	4 ^e	F	79.3 (284)	20.7 (74)	85.5 (306)	14.5 (52)
		M	79.5 (256)	20.5 (66)	86.6 (279)	13.4 (43)
Privé	3 ^e	F	22.3 (27)	77.7 (94)	1.7 (2)	98.3 (119)
		M	25.5 (26)	74.5 (76)	0.0 (0)	100.0 (102)
	4 ^e	F	82.8 (101)	17.2 (21)	94.3 (115)	5.7 (7)
		M	84.0 (89)	16.0 (17)	94.3 (100)	5.7 (6)
Publique	3 ^e	F	28.0 (33)	72.0 (85)	11.0 (13)	89.0 (105)
		M	48.8 (59)	51.2 (62)	28.9 (35)	71.1 (86)
	4 ^e	F	72.9 (78)	27.1 (29)	90.7 (97)	9.3 (10)
		M	88.2 (90)	11.8 (12)	87.3 (89)	12.7 (13)

3) Hygiène

La Figure 3 indique que la majorité des élèves, tous réseaux confondus, possèdent deux ou trois tenues. Cette tendance est particulièrement marquée dans le réseau conventionné, où les effectifs sont les plus élevés. Le réseau public présente une proportion plus importante d'élèves

ayant une seule tenue. Les différences entre filles et garçons restent globalement faibles, bien que les filles possèdent, dans certaines catégories, plus de tenues d'uniforme que les garçons. La possession de plus de six tenues demeure très rare dans l'ensemble de l'échantillon.

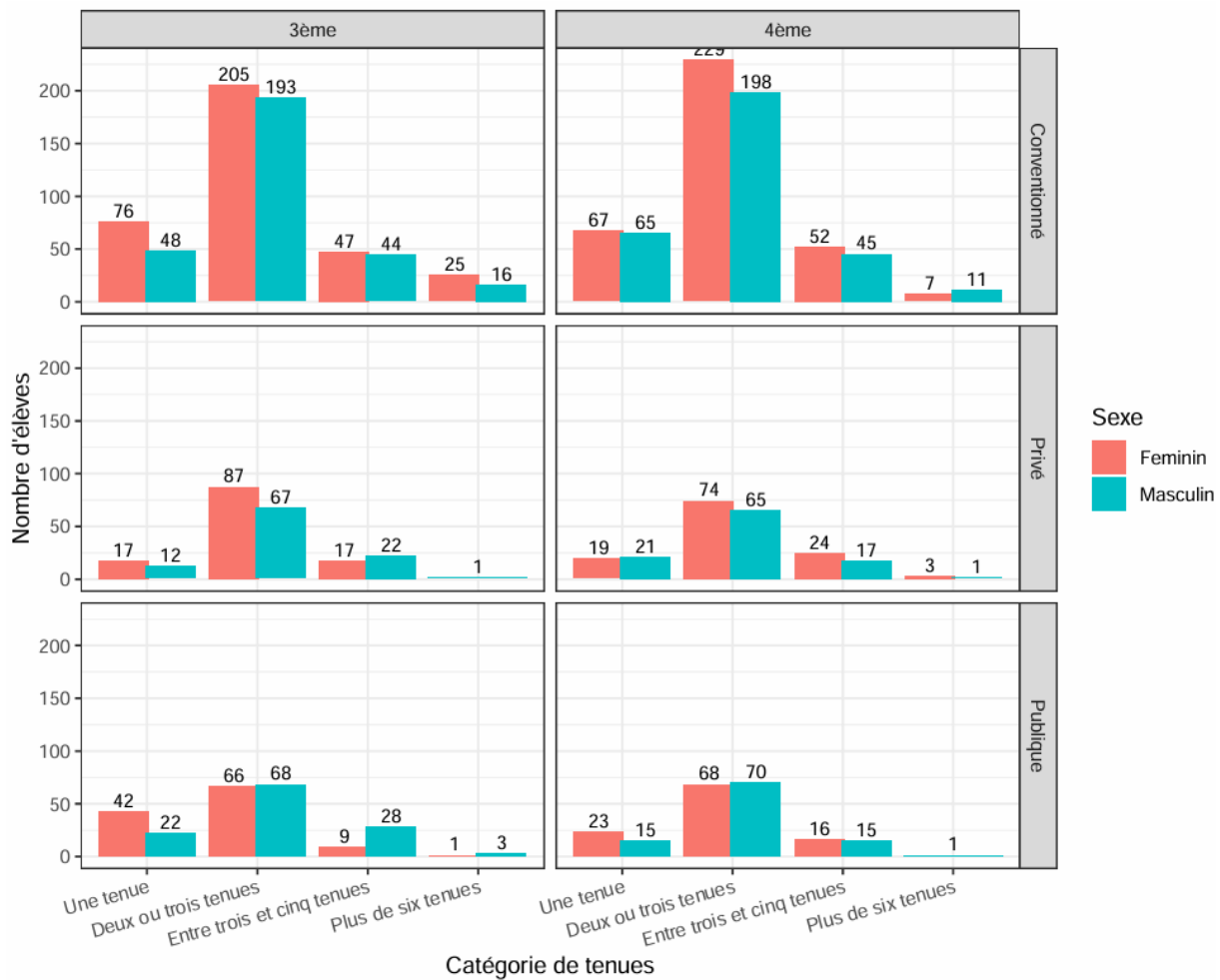


Figure 3. Nombre de tenues d'uniforme que possèdent les élèves des différents réseaux, de deux classes et sexes.

En ce qui concerne **la douche avant l'école** (cf. **Tableau 13**), une très large majorité d'élèves déclare la prendre, avec des taux souvent supérieurs à 97. Les plus hauts niveaux sont observés chez les garçons de 3^e année du réseau privé (100) et les filles du réseau conventionné (98,9). Toutefois, la pratique est nettement moins suivie chez les garçons de 4^e année du réseau public, dont 92,2 déclarent ne pas se doucher le matin. Les proportions **d'ongles curés** dépassent 75 chez les filles de plusieurs sous-groupes, alors que chez les garçons, elles peuvent tomber à 30,4 (4^e année, réseau public). Le contraste est marqué, par exemple, avec les filles de 3^e année du réseau privé, qui atteignent 83,1. Quant au **lavage des mains**, il est quasi absent dans les réseaux conventionné et public, où 100 % des élèves déclarent ne pas le pratiquer avant l'école. La seule exception notable concerne le réseau privé, où certaines catégories affichent des pratiques modérées, comme les filles de 4^e année (47,2).

Tableau 13. Pratiques d'hygiène des élèves avant l'école : douche, ongles, lavage des mains, usage des poubelles et serviette, selon le sexe, la classe et le réseau d'enseignement.

Réseau	Classe	Sexe	Prise de la douche avant école		Ongles curées		Lavage des mains	
			Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
			%(n =156)	%(n=2077)	%(n=587)	%(n=1646)	%(n=2020)	%(n=213)
Conventionné	3e	F	1.1 (4)	98.9 (349)	23.8 (84)	76.2 (269)	100.0 (353)	0.0 (0)
		M	8.6 (26)	91.4 (275)	32.6 (98)	67.4 (203)	100.0 (301)	0.0 (0)
	4e	F	1.1 (4)	98.9 (354)	24.3 (87)	75.7 (271)	100.0 (358)	0.0 (0)
		M	2.8 (9)	97.2 (313)	27.3 (88)	72.7 (234)	100.0 (322)	0.0 (0)
Privé	3e	F	1.7 (2)	98.3 (119)	24.0 (29)	76.0 (92)	53.7 (65)	46.3 (56)
		M	1.0 (1)	99.0 (101)	29.4 (30)	70.6 (72)	49.0 (50)	51.0 (52)
	4e	F	0.0 (0)	100.0 (122)	22.1 (27)	77.9 (95)	54.9 (67)	45.1 (55)
		M	4.7 (5)	95.3 (101)	30.2 (32)	69.8 (74)	52.8 (56)	47.2 (50)
Publique	3e	F	2.5 (3)	97.5 (115)	16.9 (20)	83.1 (98)	100.0 (118)	0.0 (0)
		M	5.0 (6)	95.0 (115)	25.6 (31)	74.4 (90)	100.0 (121)	0.0 (0)
	4e	F	1.9 (2)	98.1 (105)	28.0 (30)	72.0 (77)	100.0 (107)	0.0 (0)
		M	92.2 (94)	7.8 (8)	30.4 (31)	69.6 (71)	100.0 (102)	0.0 (0)

4) Sécurité

La marche à pied est le **mode ordinaire de déplacement scolaire**, surtout dans les réseaux conventionné et public, où elle concerne plus de la moitié des élèves, atteignant 63,7 chez les garçons de 4^e année du conventionné (cf. Annexe A). La moto est également fréquente, particulièrement chez les filles de 3^e année du conventionné (18,7 à l'aller) et du privé (17,2 au retour). Le bus scolaire domine dans le réseau privé, représentant près d'un tiers des trajets, avec un maximum de 38,8 chez les filles de 3^e année au retour, alors qu'il est quasi absent ailleurs. Le bus en commun reste marginal dans le conventionné (7 à 9), mais atteint 34,7 chez les filles de 3^e année du public à l'aller. Le taxi et la voiture familiale sont rares, sauf dans le privé où ils peuvent représenter jusqu'à 41,2 (garçons de 3^e année à l'aller), illustrant des disparités économiques. Enfin, des différences de genre apparaissent, les garçons marchants ou utilisant plus souvent la moto, tandis que les filles du privé recourent davantage au bus scolaire et à la voiture familiale.

La majorité des élèves sont **accompagnés à l'école** par un membre de la famille, le plus souvent la mère ou un proche, avec des variations selon le réseau, le sexe et la classe (cf. Annexe A). Les élèves du privé bénéficient plus fréquemment d'un chauffeur familial, tandis que ceux du public sont plus nombreux à se rendre seuls à l'école, atteignant jusqu'à 51,2 chez les garçons de 3^e année. Au retour, les tendances sont similaires, avec un léger renforcement de l'accompagnement familial dans le privé, mais aussi une forte proportion d'élèves non accompagnés dans les réseaux conventionné et public.

La majorité des élèves, surtout les garçons, ne réalisent aucune **tâche domestique** le matin, avec des taux dépassant 70 %, notamment dans les réseaux privés et public (cf. Annexe A). Les filles sont plus impliquées dans certaines tâches comme le nettoyage ou la vaisselle, avec des écarts marqués par rapport aux garçons, bien que le réseau conventionné présente une répartition plus équilibrée. Les autres activités domestiques (lessive, repassage, cuisine) restent marginales et ne concernent qu'une faible proportion d'élèves.

Après les cours, une proportion plus importante d'élèves participe aux tâches domestiques qu'avant, mais la majorité, surtout les garçons, reste non impliquée (cf. Annexe A). Les filles sont plus sollicitées, notamment pour la lessive, la vaisselle et, dans une moindre mesure, le nettoyage, avec des écarts notables par rapport aux garçons dans tous les réseaux. Les tâches comme le repassage et le nettoyage restent globalement marginaux, bien que certains sous-groupes, notamment de filles, présentent des taux plus élevés.

5) Autres variables

L'accès à l'**eau courante** et à l'**électricité** est inégal : il tend à être meilleur en 3^e année mais chute fortement en 4^e, surtout dans les réseaux privé et conventionné, où plus de 90 % des élèves peuvent manquer d'électricité (cf. Annexe A). L'usage de la **moustiquaire** est élevé en 3^e (souvent > 80 %), mais s'effondre en 4^e, parfois en dessous de 10 % dans le public, traduisant une baisse de la protection contre le paludisme avec l'âge. Enfin, la **pratique sportive** (c'est-à-dire le nombre des séances de sport pratiquée par semaine) varie fortement : elle est globalement plus répandue dans le privé, surtout chez les garçons, tandis qu'elle reste faible chez les filles du public, notamment en 4^e année (cf. Annexe A).

En dépit des données manquantes (n = 74), dues probablement à l'absence de réponses sur les fiches, de manière générale, les élèves dorment entre 9,5 et 10,5 h par nuit. Les élèves du réseau privé tendent à dormir légèrement moins que ceux du conventionné et du public (cf. Tableau 14). Les différences entre filles et garçons, ainsi qu'entre 3^e et 4^e, sont minimales. Enfin, la variabilité observée (6–11 h) révèle que certains élèves sont en déficit de sommeil, tandis que d'autres dépassent les recommandations.

Tableau 14. Moyennes, écarts-types et intervalles de variation des heures de sommeil selon le réseau, la classe et le sexe des élèves.

Réseau	Classe	Sexe	N	Moy (ET)	Min–Max
Conventionné	3e	F	345	10.2 (1.05)	6 – 11
		M	298	10.09 (1.22)	6 – 11
	4e	F	342	10.33 (1.01)	6 – 11
		M	312	10.25 (1.08)	6 – 11
Privé	3e	F	117	9.99 (1.14)	6 – 11
		M	102	9.82 (1.15)	6 – 11
	4e	F	118	10.24 (1.0)	6 – 11
		M	103	9.94 (1.24)	6 – 11
Publique	3e	F	114	10.3 (1.13)	6 – 11
		M	115	10.31 (1.09)	6 – 11
	4e	F	103	10.49 (0.91)	6 – 11
		M	90	10.36 (0.93)	6 – 11

8.2.1.6. Indicateurs de la réussite scolaire

1) Lecture et compréhension

Dans le réseau conventionné, les moyennes vont de 0,3 à 0,7 sur 4, avec des écarts types de 0,6 à 1,3. Les scores maximaux atteignent 4 dans toutes les classes. En 3e, les filles obtiennent une moyenne de 0,4 et les garçons 0,3. En 4e, les filles sont à 0,5 et les garçons à 0,7. Dans le réseau privé, les moyennes varient entre 1,0 et 1,8, avec des écarts types de 0,8 à 1,8. Les maximums atteignent 4 dans tous les groupes. En 3e, les filles sont à 1,0 et les garçons à 1,1. En 4e, les filles affichent 1,8 et les garçons 1,3. Dans le réseau public, les moyennes se situent entre 0,2 et 0,5, avec des écarts types allant de 0,5 à 0,9. Les scores maximaux sont fixés à 4. En 3e, les filles obtiennent 0,2 et les garçons 0,4. En 4e, les filles affichent 0,3 et les garçons 0,5.

2) Lecture analytique

Dans le réseau conventionné, les moyennes se situent entre 2,3 et 2,5 sur 7, avec des écarts types de 1,3 à 1,7. Les scores maximaux atteignent 6 ou 7 selon les groupes. En 3e, les filles et les garçons obtiennent chacun une moyenne de 2,5. En 4e, les filles affichent 2,3 et les garçons 2,4. Dans le réseau privé, les moyennes varient entre 2,8 et 3,9, avec des écarts types allant de 1,3 à 2,1. Les maximums atteignent 6 ou 7. En 3e, les filles obtiennent 2,8 et les garçons 2,9. En 4e, les filles affichent 3,9 et les garçons 3,3. Dans le réseau public, les moyennes vont de 1,6 à 2,5, avec des écarts types de 1,2 à 1,7. Les scores maximaux se situent entre 4 et 7. En 3e, les filles obtiennent 1,6 et les garçons 2,0. En 4e, les filles affichent 2,0 et les garçons 2,5.

3) Vocabulaire et écriture

Dans le réseau conventionné, les moyennes vont de 8,7 à 10,5 sur 14, avec des écarts types de 2,3 à 2,7. Le score maximum est de 14 dans tous les groupes. En 3e, les filles et les garçons obtiennent chacun une moyenne de 10,5. En 4e, les filles affichent 8,7 et les garçons 8,9. Dans le réseau privé, les moyennes sont comprises entre 11,3 et 12, avec des écarts types de 2,1 à 2,8. Les maximums atteignent 14. En 3e, les filles obtiennent 11,7 et les garçons 11,3. En 4e, les filles affichent 12 et les garçons 11,4. Dans le réseau public, les moyennes varient entre 8,0 et 10,5, avec des écarts types allant de 0,1 à 3. Le score maximum est de 14, sauf pour les filles de 3e qui atteignent 11. En 3e, les filles obtiennent 8,0 et les garçons 10,1. En 4e, les filles affichent 8,2 et les garçons 10,5.

Tableau 15. Scores moyen, écart type, minimum et maximums obtenus par les élèves en français.

Réseau	Classe	Sexe	n	Lecture et compréhension		Lecture analytique		Vocabulaire et écriture	
				Moy (E-T)	Min - Max	Moy (E-T)	Min - Max	Moy (E-T)	Min - Max
Conventionné	3e	F	35						
			3	0,4 (0,6)	0 - 2	2,5 (1,4)	0 - 6	10,5 (2,4)	0 - 14
Conventionné	3e	M	30						
			1	0,3 (0,6)	0 - 2	2,5 (1,3)	0 - 6	10,5 (2,3)	0 - 14
Conventionné	4e	F	35						
			8	0,5 (1,2)	0 - 4	2,3 (1,6)	0 - 7	8,7 (2,4)	0 - 14
Conventionné	4e	M	32						
			2	0,7 (1,3)	0 - 4	2,4 (1,7)	0 - 7	8,9 (2,7)	5 - 14
Privé	3e	F	12						
			1	1 (0,8)	0 - 2	2,8 (1,3)	0 - 6	11,7 (2,7)	0 - 14
Privé	3e	M	10						
			2	1,1 (0,8)	0 - 2	2,9 (1,4)	0 - 6	12 (2,1)	0 - 14
Privé	4e	F	12						
			2	1,8 (1,7)	0 - 4	3,9 (2)	0 - 7	11,3 (2,8)	0 - 14
Privé	4e	M	10						
			6	1,8 (1,8)	0 - 4	3,8 (2,1)	0 - 7	11,4 (3)	0 - 14
Publique	3e	F	11						
			8	0,5 (0,5)	0 - 2	2,5 (1,7)	0 - 6	10,5 (0,1)	10 - 11
Publique	3e	M	12						
			1	0,4 (0,7)	0 - 2	1,6 (1,2)	0 - 4	10,1 (2,1)	3 - 14
Publique	4e	F	10						
			7	0,2 (0,8)	0 - 4	2,1 (1,3)	0 - 7	8 (2,1)	3 - 14
Publique	4e	M	10						
			2	0,4 (0,9)	0 - 4	1,9 (1,5)	0 - 7	8,2 (2,4)	0 - 14

4) Numération

Dans le réseau conventionné, les moyennes vont de 0,2 à 0,5 sur 2, avec des écarts types compris entre 0,4 et 0,7. Le maximum atteint 2 dans tous les groupes. En 3e, les filles obtiennent une moyenne de 0,3 et les garçons 0,5. En 4e, les filles et les garçons se situent tous deux à 0,2. Dans le réseau privé, les moyennes sont comprises entre 0,5 et 1,0, avec des écarts types de 0,5

à 0,9. Le maximum est également de 2. En 3e, les filles atteignent 0,9 et les garçons 1,0. En 4e, les filles et les garçons se situent chacun à 0,5. Dans le réseau public, les moyennes vont de 0,2 à 0,4, avec des écarts types de 0,4 à 0,7. Le maximum est de 2 dans toutes les classes. En 3e, les filles affichent 0,3 et les garçons 0,4. En 4e, filles et garçons se situent à 0,2.

5) Opérations

Dans le réseau conventionné, les moyennes varient entre 0,4 et 1,7 sur 5, avec des écarts types allant de 0,6 à 1,5. Le maximum atteint toujours 5. En 3e, les filles obtiennent une moyenne de 0,4 et les garçons 0,5. En 4e, les filles sont à 1,5 et les garçons à 1,7. Dans le réseau privé, les moyennes se situent entre 1,5 et 2,9, avec des écarts types compris entre 1,0 et 1,3. Le maximum est de 5 dans tous les groupes. En 3e, les filles affichent 1,5 et les garçons 1,6. En 4e, les filles atteignent 2,7 et les garçons 2,9. Dans le réseau public, les moyennes vont de 0,2 à 1,2, avec des écarts types de 0,4 à 1,5. Le maximum atteint toujours 5. En 3e, les filles et les garçons obtiennent chacun 0,2. En 4e, les filles affichent 1,1 et les garçons 1,2.

6) Opérations et problèmes

Dans le réseau conventionné, les moyennes sont comprises entre 0,1 et 0,3 sur 1, avec des écarts types de 0,3 à 0,4. Le maximum atteint 1 dans tous les groupes. En 3e, les filles et les garçons obtiennent chacun 0,2. En 4e, les filles affichent 0,2 et les garçons 0,1. Dans le réseau privé, les moyennes varient de 0,2 à 0,5, avec des écarts types compris entre 0,5 et 0,6. Le maximum est de 1 dans tous les cas. En 3e, les filles sont à 0,3 et les garçons à 0,5. En 4e, les filles atteignent 0,2 et les garçons 0,2 également. Dans le réseau public, les moyennes vont de 0,2 à 0,3, avec des écarts types de 0,3 à 0,4. Le maximum atteint 1 dans tous les groupes. En 3e, filles et garçons obtiennent chacun 0,2. En 4e, les filles affichent 0,2 et les garçons 0,3.

7) Géométrie

Dans le réseau conventionné, les moyennes se situent entre 0,4 et 3,1 sur 8, avec des écarts types allant de 0,6 à 2,5. Le maximum atteint toujours 8. En 3e, les filles obtiennent 2,6 et les garçons 3,1. En 4e, les filles affichent 0,4 et les garçons 0,8. Dans le réseau privé, les moyennes varient de 0,9 à 5,8, avec des écarts types compris entre 1,2 et 2,3. Le maximum atteint 8 dans tous les groupes. En 3e, les filles affichent 5,1 et les garçons 5,8. En 4e, les filles sont à 0,9 et les garçons à 1,1. Dans le réseau public, les moyennes vont de 0,4 à 2,1, avec des écarts types de 0,8 à 2,1. Le maximum est de 6 dans tous les groupes. En 3e, les filles obtiennent 1,8 et les garçons 2,1. En 4e, les filles affichent 0,4 et les garçons 0,9.

Tableau 16. Scores moyen, écart type, minimum et maximums obtenus par les élèves en mathématique.

Réseau	Class e	Sex e	n	Numération		Opérations		Opérations & Problèmes		Géométrie	
				Moy (E- T)	Min - Max	Moy (E- T)	Min - Max	Moy (E- T)	Min - Max	Moy (E- T)	Min - Max
Conventionné	3e	F	35 3	0,3 (0,5)	0 - 2	0,4 (0,6)	0 - 3	0,2 (0,4)	0 - 1	2,6 (2,5)	0 - 8
Conventionné	3e	M	30 1	0,5 (0,7)	0 - 2	0,5 (0,7)	0 - 3	0,2 (0,4)	0 - 1	3,1 (2,5)	0 - 8
Conventionné	4e	F	35 8	0,2 (0,4)	0 - 1	1,5 (1,5)	0 - 5	0,2 (0,3)	0 - 2	0,4 (0,8)	0 - 6
Conventionné	4e	M	32 2	0,2 (0,4)	0 - 1	1,7 (1,4)	0 - 5	0,1 (0,4)	0 - 2	0,8 (1,2)	0 - 4
Privé	3e	F	12 1	1 (0,9)	0 - 2	1,5 (1)	0 - 3	0,3 (0,5)	0 - 1	5,1 (2,3)	0 - 8
Privé	3e	M	10 2	1 (0,7)	0 - 2	1,6 (1)	0 - 3	0,5 (0,5)	0 - 1	5,8 (1,6)	0 - 8
Privé	4e	F	12 2	0,3 (0,5)	0 - 1	2,7 (1,2)	0 - 5	0,2 (0,6)	0 - 3	0,9 (1,3)	0 - 6
Privé	4e	M	10 6	0,5 (0,5)	0 - 1	2,9 (1,3)	0 - 5	0,2 (0,5)	0 - 3	1,1 (1,4)	0 - 6
Publique	3e	F	11 8	0,3 (0,5)	0 - 2	0,2 (0,5)	0 - 2	0,2 (0,4)	0 - 1	1,8 (2,1)	0 - 6
Publique	3e	M	12 1	0,4 (0,7)	0 - 2	0,2 (0,4)	0 - 2	0,2 (0,4)	0 - 1	2,1 (2,1)	0 - 6
Publique	4e	F	10 7	0,2 (0,4)	0 - 1	1,1 (1,5)	0 - 5	0 (0,3)	0 - 3	0,4 (0,8)	0 - 4
Publique	4e	M	10 2	0,2 (0,4)	0 - 1	1,2 (1,4)	0 - 5	0 (0,3)	0 - 3	0,9 (1,4)	0 - 6

8.2.1.7. Soutien pédagogique

Cette partie présente le soutien pédagogique mesuré à l'aide de la présence des livres à la maison et l'assistance des élèves lors des devoirs à domicile, comme pour les indicateurs de bien-être.

1) Présence des livres

Les élèves du réseau privé se démarquent par des taux de déclaration élevés concernant la présence de livres à la maison, notamment en 4e année : 63,1 des filles et 58,5 des garçons déclarent disposer de livres (Annexe A).

Dans le réseau conventionné, les proportions varient davantage : si les élèves de 4e affichent des taux plus élevés (entre 42,2 et 47,5), ceux de 3e année sont nettement moins nombreux à déclarer la présence de livres (seulement 28,3 des filles et 37,2 des garçons). Cela pourrait refléter des disparités socioéconomiques internes ou un accès tardif aux ressources éducatives. La situation est plus préoccupante dans le réseau public, où la majorité des élèves n'ont pas de livres à la maison. En 3e année, seuls 20,7 des garçons et 43,2 des filles en disposent. En 4e

année, la proportion monte légèrement chez les garçons (45,1), mais moins d'un tiers des filles déclarent avoir accès à des livres (30,8). Ces résultats suggèrent un manque généralisé de matériel de lecture dans les foyers des élèves du public.

2) Assistance aux devoirs

Dans l'ensemble, les membres de la famille (maman, papa ou autre) constituent la principale source d'accompagnement (Annexe A). Dans le réseau conventionné, ce soutien est assuré principalement par la mère (jusqu'à 28 des filles de 3e) ou un autre membre de la famille (35,9 des garçons de 3e). Cependant, une part importante d'élèves (jusqu'à 39,1 des garçons de 4e) déclarent n'avoir aucune aide pour faire leurs devoirs. Le réseau privé montre une diversité d'assistance plus marquée, notamment avec un recours plus important aux répétiteurs, qui accompagnent jusqu'à 23 des élèves (filles et garçons confondus) en 3e année. Le soutien parental est globalement faible, avec des taux très bas pour les mères (9,1 à 22,4) et pour les pères (16,7 à 24,3). L'aide par un répétiteur est quasi inexistante, n'excédant jamais 1.

En résumé, l'étude décrit 2 233 élèves de 15 écoles, majoritairement mixtes et conventionnées, concentrées à Kampemba. Les équipements scolaires sont contrastés : savon/serviettes absents dans le conventionné et le public, présents ponctuellement dans le privé ; sécurité—entretien—toilettes complets surtout dans le privé, hétérogènes ailleurs. Les filles représentent 52,8 % ; âges, tailles, poids et IMC se situent dans les plages OMS (7–10 ans), avec des élèves du public un peu plus âgés/grands et des extrêmes d'IMC plus visibles dans le privé. Côté santé, la majorité est en IMC normal ; la carie est fréquente, la teigne touche surtout certains groupes de garçons ; l'absence de maladie est plus souvent déclarée dans le privé. Les habitudes montrent un petit-déjeuner inégal, une consommation à la récréation élevée dans le privé, une douche quasi généralisée mais un lavage des mains rare hors privé ; la marche et la moto dominent les trajets dans le conventionné/public, bus scolaire et voiture dans le privé ; les tâches domestiques restent limitées le matin et plus fréquentes chez les filles après les cours ; eau/électricité inégales, usage de la moustiquaire en baisse en 4e, pratique sportive plus régulière dans le privé ; le sommeil tourne autour de 10 h (6–11 h). Les scores moyens observés se situent à : lecture-compréhension 0,2–1,8/4 (maximum 4 atteint), lecture analytique 1,6–3,9/7 (maximum 6–7), vocabulaire-écriture 8,0–12,0/14 (maximum 14), numération 0,2–1,0/2 (maximum 2), opérations 0,2–2,9/5 (maximum 5), opérations & problèmes 0,0–0,5/1 (maximum 1), et géométrie 0,4–5,8/8 (maximum 8 ; valeurs plus élevées observées en 3e). La présence de livres à la maison est déclarée plus souvent dans le privé (jusqu'à 63,1 % chez les filles de 4e et 58,5 % chez les garçons), à des niveaux intermédiaires dans le conventionné ($\approx$ 28,3–47,5 %) et plus bas dans le public ($\approx$ 20,7–45,1 %). L'aide aux devoirs provient majoritairement de la famille ;

le recours à un répétiteur est surtout noté dans le privé (jusqu'à 23 %), tandis que l'absence d'aide peut atteindre 39,1 % dans certains.

8.3. Statistiques comparatives

L'évaluation statistique des compétences scolaires a été réalisée à l'aide d'analyses de variance à trois facteurs (ANOVA triple $3 \times 2 \times 2$), afin d'examiner simultanément l'effet du réseau d'enseignement (public, conventionné, privé), du niveau scolaire (3^e ou 4^e année) et du sexe (filles, garçons) sur les performances des élèves dans plusieurs domaines : lecture et compréhension, lecture analytique, vocabulaire et écriture, numération, opérations, opérations et résolutions de problèmes, et géométrie.

Pour chaque compétence, l'ANOVA a permis de tester l'effet principal de chaque facteur, ainsi que les interactions à deux facteurs (réseau $\times$ classe, réseau $\times$ sexe, classe $\times$ sexe) et l'interaction triple (réseau $\times$ classe $\times$ sexe). Les hypothèses testées visaient à déterminer si les moyennes différaient de manière significative selon ces variables indépendantes et leurs combinaisons, en prenant en compte la variabilité intra-groupes. Les valeurs de F et les niveaux de significativité (p-value inférieur à 0,05) obtenus ont permis d'identifier les effets statistiquement significatifs.

1. Lecture et compréhension

Les scores des élèves en lecture et compréhension (cf. Tableau 17) sont fortement influencés par le réseau scolaire auquel ils appartiennent.

L'effet principal du réseau est hautement significatif ($p < 0,001$), ce qui indique que les élèves ne bénéficieraient pas du même encadrement ou des mêmes ressources pédagogiques selon qu'ils étudient dans une école publique, conventionnée ou privée. En revanche, les effets principaux de la classe (3^e ou 4^e année) et du sexe ne sont pas significatifs pris isolément.

L'interaction entre le réseau et la classe est elle aussi fortement significative ($p < 0,001$), soulignant que l'effet du réseau varie selon le niveau scolaire : certaines structures affichent une baisse marquée des résultats en 4^e année, traduisant des ruptures d'apprentissage.

Une interaction statistiquement significative entre la classe et le sexe ($*p* = 0,025$) indique que l'évolution des compétences entre la 3^e et la 4^e année diffère selon le genre, ce qui corrobore les conclusions d'études récentes sur les différences sexuées dans le développement des aptitudes langagières (Reilly et al., 2019 ; Stoet & Geary, 2020). Les garçons du réseau conventionné progressent davantage, tandis que les filles du public régressent, reflétant peut-être des inégalités structurelles (Evans et al., 2020). L'hétérogénéité des écarts-types (jusqu'à 1,8) souligne par ailleurs la possibilité d'analyses intersectionnelles, intégrant le milieu socio-économique (Brooks-Gunn & Duncan, 2023).

2. Lecture analytique

Pour la lecture analytique, ni le réseau, ni la classe, ni le sexe ne montrent d'effet principal significatif. En revanche, l'interaction réseau $\times$ sexe est significative ($p < 0,001$) : l'écart filles–garçons varie selon le réseau. Autrement dit, les scores dépendent de la combinaison réseau–sexe, et non de chacun de ces facteurs pris isolément.

3. Vocabulaire et écriture

Les résultats en vocabulaire et écriture montrent un effet très significatif du réseau scolaire ($p < 0,001$) et du niveau de classe ($p < 0,001$), ce qui signifie que les deux facteurs influencent de façon marquée les résultats des élèves. Les élèves de 3e année ont globalement de meilleurs scores, et certains réseaux permettent de maintenir ces acquis mieux que d'autres.

Le sexe, en revanche, n'a pas d'effet significatif sur cette compétence.

L'interaction entre réseau et classe est significative ($p < 0,001$), ce qui confirme que la progression ou la régression en vocabulaire diffère selon le type d'établissement.

Les autres interactions ne sont pas significatives, ce qui suggère que les effets croisés avec le sexe ne sont pas déterminants ici.

4. Numération

La numération apparaît comme l'une des compétences les plus sensibles à l'ensemble des variables étudiées. Les effets principaux du réseau ($p < 0,001$), de la classe ($p = 0,022$), et du sexe ($p < 0,001$) sont tous significatifs. De plus, toutes les interactions testées sont également significatives, y compris l'interaction triple réseau $\times$ classe $\times$ sexe ($p = 0,040$). Ces résultats soulignent une dynamique complexe où les effets des variables se combinent : par exemple, les garçons peuvent progresser différemment selon qu'ils sont en 4e année dans le réseau privé ou conventionné.

5. Opérations

Les scores en opérations sont elles aussi fortement influencées par les effets principaux du réseau ($p < 0,001$), de la classe ($p < 0,001$) et du sexe ($p = 0,032$). En revanche, aucune interaction significative n'est observée. Cela signifierait que les effets de ces facteurs s'additionnent de manière indépendante : un élève peut bénéficier d'un bon environnement (réseau), d'un bon niveau scolaire, et de certains avantages liés au genre, mais sans que ces dimensions interagissent entre elles. On observe donc un effet additif plutôt qu'interactif dans l'acquisition des compétences opératoires.

6. Opérations et résolutions de problèmes

Les scores obtenus en opérations et résolutions de problèmes révèlent un effet significatif du réseau ($p < 0,001$) et du niveau de classe ($p < 0,001$). Ces résultats confirment que les conditions structurelles de l'école et le niveau de progression scolaire influencent directement la capacité des élèves à résoudre des problèmes. Le sexe ne montre aucun effet significatif ici, mais l'interaction entre le réseau et le sexe présente une tendance marginalement significative ($p = 0,067$), suggérant une possible différence dans certains réseaux, où un genre pourrait être avantagé. Les autres interactions, y compris la triple, sont non significatives.

7. Géométrie

Enfin, la géométrie est la compétence qui affiche les effets les plus nets et les plus généralisés. Les effets principaux du réseau ($p < 0,001$), de la classe ($p < 0,001$) et du sexe ($p < 0,001$) sont tous hautement significatifs. Ces résultats indiquent que les performances en géométrie dépendent de manière marquée de l'environnement scolaire, de l'année scolaire, et du genre de l'élève. L'interaction entre le réseau et la classe est également très significative ($p < 0,001$), ce qui suggère que certains réseaux connaissent des effondrements de performance en 4^e année, particulièrement inquiétants. Les autres interactions, bien que testées, ne sont pas significatives.

Tableau 17. Résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) appliquée aux scores des élèves en fonction de trois facteurs : le réseau d'enseignement (public, conventionné, privé), le niveau scolaire (3e ou 4e année) et le sexe des élèves, ainsi que leurs interactions. p-value $\geq 0,05$: non significatif ; p-value $< 0,05$: significatif ; p-value $< 0,01$: très significatif ; p-value $< 0,001$: hautement significatif.

Variable	Source de variation	Df	Somme des		F	p-value
			carrés	Carré moyen		
Lecture et compréhension	(Intercept)	1	70,72	70,72	67,73	<0.001
	Réseau_école	2	27,78	13,89	13,3	<0.001
	Classe	1	1,49	1,49	1,43	0.2326
	Sexe	1	2,42	2,42	2,32	0.1282
	Réseau_école:Classe	2	34,15	17,07	16,35	<0.001
	Réseau_école:Sexe	2	1,74	0,87	0,83	0.4350
	Classe:Sexe	1	5,27	5,27	5,05	0.0247
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	1,47	0,74	0,71	0.4938
	Residuals	2221	2318,97	1,04		NA
Lecture analytique	(Intercept)	1	2122,07	2122,07	866,92	<0.001
	Réseau_école	2	9,28	4,64	1,9	0.151
	Classe	1	6,46	6,46	2,64	0.104
	Sexe	1	0,04	0,04	0,01	0.903
	Réseau_école:Classe	2	92,96	46,48	18,99	<0.001
	Réseau_école:Sexe	2	41,78	20,89	8,54	<0.001
	Classe:Sexe	1	1,63	1,63	0,66	0.415
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	10,14	5,07	2,07	0.126
	Residuals	2221	5436,63	2,45		NA

Vocabulaire et écriture	(Intercept)	1	38865,77	38865,77	6964,38	<0.001
	Réseau_école	2	153,17	76,58	13,72	<0.001
	Classe	1	591,29	591,29	105,95	<0.001
	Sexe	1	0,38	0,38	0,07	0.793
	Réseau_école:Classe	2	124,52	62,26	11,16	<0.001
	Réseau_école:Sexe	2	1,43	0,72	0,13	0.880
	Classe:Sexe	1	3,17	3,17	0,57	0.451
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	2,18	1,09	0,2	0.823
Numération	Residuals	2221	12394,63	5,58	NA	
	(Intercept)	1	25,57	25,57	92,15	<0.001
	Réseau_école	2	33,75	16,87	60,82	<0.001
	Classe	1	1,45	1,45	5,23	0.0223
	Sexe	1	10,36	10,36	37,33	<0.001
	Réseau_école:Classe	2	9,18	4,59	16,55	<0.001
	Réseau_école:Sexe	2	1,79	0,9	3,23	0.0396
	Classe:Sexe	1	4,73	4,73	17,04	<0.001
Opérations	Réseau_école:Classe:Sexe	2	1,78	0,89	3,21	0.0404
	Residuals	2221	616,19	0,28	NA	
	(Intercept)	1	44,26	44,26	35,8	<0.001
	Réseau_école	2	143,38	71,69	57,98	<0.001
	Classe	1	243,74	243,74	197,13	<0.001
	Sexe	1	5,71	5,71	4,62	0.0318
	Réseau_école:Classe	2	3,61	1,81	1,46	0.2323
	Réseau_école:Sexe	2	1,99	1	0,81	0.4468
Opérations et problèmes	Classe:Sexe	1	0	0	0	0.9887
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	0,42	0,21	0,17	0.8453
	Residuals	2221	2746,1	1,24	NA	
	(Intercept)	1	8,88	8,88	57,86	<0.001
	Réseau_école	2	2,67	1,34	8,7	<0.001
	Classe	1	2,31	2,31	15,03	<0.001
	Sexe	1	0,05	0,05	0,32	0.5706
	Réseau_école:Classe	2	0,23	0,11	0,73	0.4797
Géométrie	Réseau_école:Sexe	2	0,83	0,42	2,71	0.0669
	Classe:Sexe	1	0,14	0,14	0,88	0.3484
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	0,4	0,2	1,31	0.2706
	Residuals	2221	341,04	0,15	NA	
	(Intercept)	1	2315,06	2315,06	704,62	<0.001
	Réseau_école	2	753,11	376,55	114,61	<0.001
	Classe	1	792,21	792,21	241,12	<0.001
	Sexe	1	55,34	55,34	16,84	<0.001
	Réseau_école:Classe	2	250,31	125,16	38,09	<0.001
	Réseau_école:Sexe	2	4,66	2,33	0,71	0.492
	Classe:Sexe	1	4,77	4,77	1,45	0.228
	Réseau_école:Classe:Sexe	2	7,98	3,99	1,21	0.297
	Residuals	2221	7297,24	3,29	NA	

8.4. Statistiques corrélationnelles et de modélisation

Cette partie présente les résultats de tests statistiques examinant le lien entre le bien-être des élèves et leurs scores scolaires. L'approche est graduelle et adaptée à la nature des variables.

Premièrement, une corrélation de Spearman est calculée pour les variables quantitatives (ou ordinales à nombreuses modalités). Ce choix privilégie une association monotone fondée sur les rangs, plus robuste aux écarts à la normalité et aux valeurs extrêmes que Pearson. Les coefficients sont rapportés avec leur p-value exacte ($\alpha = 0,05$), sans interprétation causale.

Deuxièmement, étant donné que les corrélations de Pearson/Spearman ne s'appliquent pas aux prédicteurs catégoriels, l'analyse recourt à une régression bêta lorsque la variable dépendante est un score borné. Le modèle est retenu pour sa capacité à (i) respecter les bornes, (ii) gérer des distributions asymétriques et hétéroscédastiques, (iii) intégrer simultanément prédicteurs continus et catégoriels. **Troisièmement**, les indicateurs de bien-être les plus liés aux scores des élèves sont retenus pour l'étape suivante ; celle du modèle d'équations structurelles (SEM). Le SEM formalise les relations directes et indirectes entre le profil de l'école, le bien-être et la performance scolaire. Ceci permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents, tout en demeurant dans un cadre d'association et non de causalité démontrée.

8.4.1. Corrélation entre bien-être et réussite scolaire

A. Coefficient de corrélation en 3^e

1) Corrélations entre variables biométriques

Les mesures biométriques (IMC, poids, taille, âge) présentent des liens attendus : la corrélation la plus élevée est observée entre poids et taille ($r = 0,74$) ; une corrélation forte apparaît entre IMC et poids ($r = 0,71$) ; la corrélation entre poids et âge est modérée ($r = 0,45$). L'IMC présente aussi une corrélation faible avec l'âge ($r = 0,22$). Ces relations reflètent des tendances biologiques attendues, mais ne montrent pas de lien marqué avec les performances scolaires.

2) Corrélations entre variables liées au bien-être

Les variables associées au bien-être — nombre d'heures de sommeil, nombre de tenues d'uniforme et fréquence hebdomadaire des séances de sport — entretiennent entre elles des corrélations très faibles ($r < 0,10$), ce qui indique une relative indépendance entre ces dimensions dans l'échantillon étudié.

3) Corrélations entre compétences scolaires

La lecture et compréhension est fortement corrélée au vocabulaire et écriture ($r = 0,58$), ainsi qu'aux opérations ($r = 0,44$) et à la numération ($r = 0,31$). Les opérations sont elles-mêmes liées

à la numération ($r = 0,41$) et au vocabulaire et écriture ($r = 0,26$). La géométrie présente des corrélations modérées avec la lecture et compréhension ($r = 0,38$) et la numération ($r = 0,27$). En revanche, les opérations et problèmes montrent des liens très faibles avec les autres compétences (souvent proches de zéro).

4) Corrélations entre biométrie, bien-être et réussite scolaire

Les variables biométriques présentent des corrélations quasi nulles avec les performances scolaires (r généralement compris entre $-0,05$ et $0,08$). De même, les indicateurs de bien-être (sommeil, uniformes, sport) n'ont pas de lien significatif avec les résultats scolaires, leurs corrélations étant inférieures à $0,10$. Ces constats suggèrent que, dans cet échantillon, les performances académiques sont essentiellement liées entre elles, mais peu influencées par les mesures biométriques ou les indicateurs simples de bien-être physique, qui sont auto-rapportées.

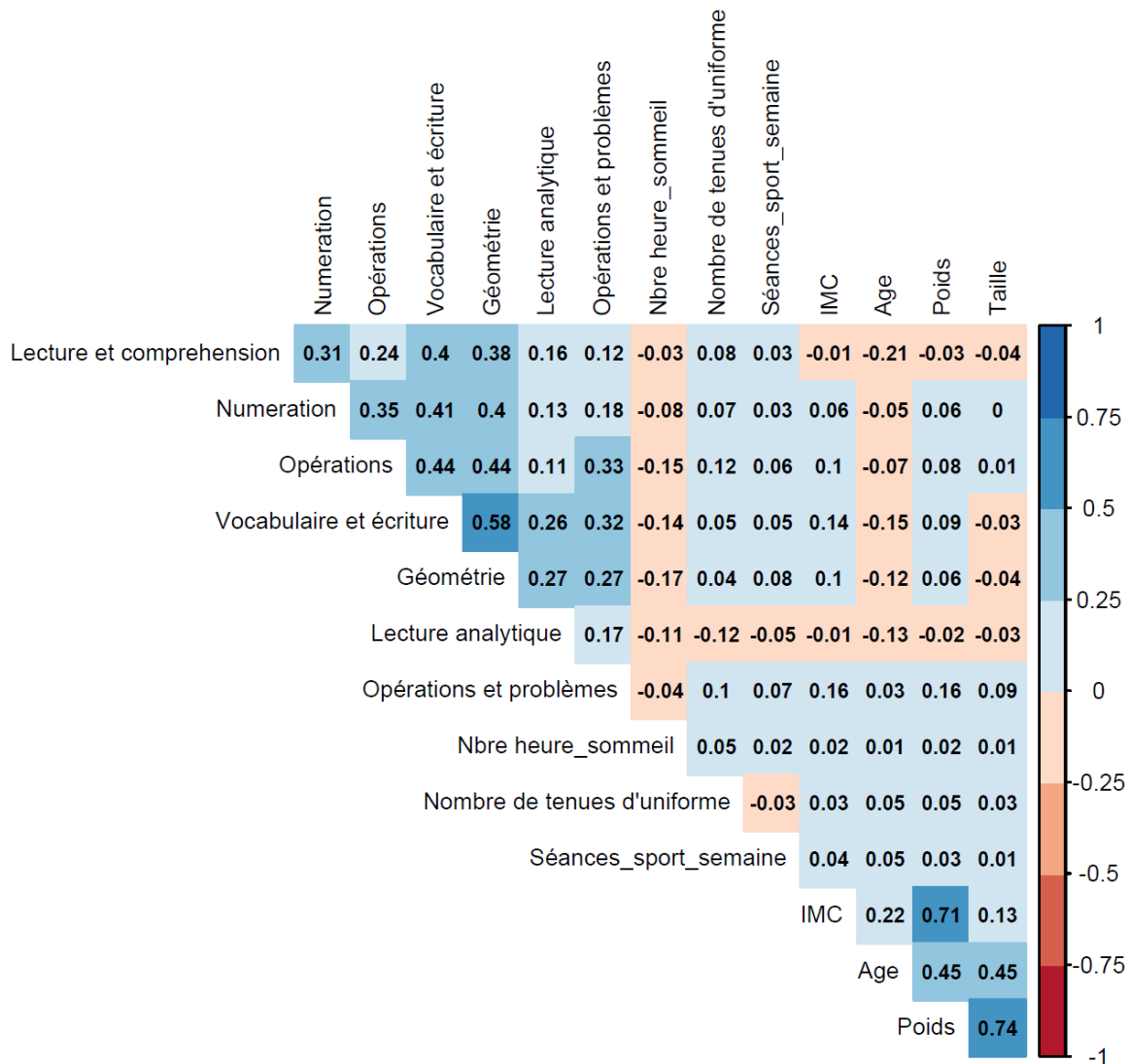


Figure 4. Corrélations de Spearman entre les variables quantitatives liées au bien être des élèves de 3e et leur performance scolaire. Chaque case affiche une corrélation de Spearman (ρ) : bleu = positive,

rouge = négative, et plus la teinte est foncée, plus $|p|$ est élevé (blanc ≈ 0). Le seuil de signification est $p < 0,05$). Les valeurs négatives indiquent une relation monotone inverse (quand l'une augmente, l'autre diminue). Alors que les valeurs positives indiquent une relation monotone directe: quand l'une augmente, l'autre a tendance à augmenter (et inversement, quand l'une diminue, l'autre diminue), l'intensité de l'association étant donnée par la valeur absolue de p .

B. Coefficient de corrélation en 4^e

1) Corrélations entre variables biométriques

Les indicateurs biométriques montrent les mêmes tendances en 4^e qu'en 3^e : une corrélation très forte entre poids et taille ($r = 0,79$) et entre IMC et poids ($r = 0,77$), une corrélation modérée entre poids et âge ($r = 0,46$). L'IMC est aussi faiblement corrélé à l'âge ($r = 0,11$). Comme attendu, ces mesures physiques sont liées entre elles mais n'affichent aucun lien notable avec les performances scolaires.

2) Corrélations entre variables liées au bien-être

Les variables de bien-être — fréquence des séances de sport, nombre de tenues d'uniforme et heures de sommeil — restent faiblement corrélées entre elles ($r < 0,10$), ce qui indique que ces aspects du quotidien des élèves sont relativement indépendants les uns des autres.

3) Corrélations entre compétences scolaires

La lecture et compréhension est fortement corrélée au vocabulaire et écriture ($r = 0,76$), ainsi qu'aux opérations ($r = 0,57$), à la géométrie ($r = 0,38$) et à la numération ($r = 0,27$). Le vocabulaire et écriture est également fortement lié aux opérations ($r = 0,57$) et modérément à la géométrie ($r = 0,38$). Les opérations et problèmes, bien que moins corrélés aux autres compétences, conservent des liens positifs faibles à modérés avec numération ($r = 0,22$), opérations ($r = 0,24$) et lecture et compréhension ($r = 0,25$). La géométrie montre aussi des liens modérés avec numération ($r = 0,28$) et opérations ($r = 0,41$).

4) Corrélations entre biométrie, bien-être et réussite scolaire

Comme en 3^e année, les corrélations entre indicateurs biométriques et les scores en français et mathématiques restent faibles (souvent proches de zéro). Les variables de bien-être physique affichent elles aussi des liens très faibles avec les scores scolaires (r généralement $\leq 0,15$), indiquant qu'elles n'expliquent qu'une part marginale de la variance des résultats académiques dans cet échantillon.

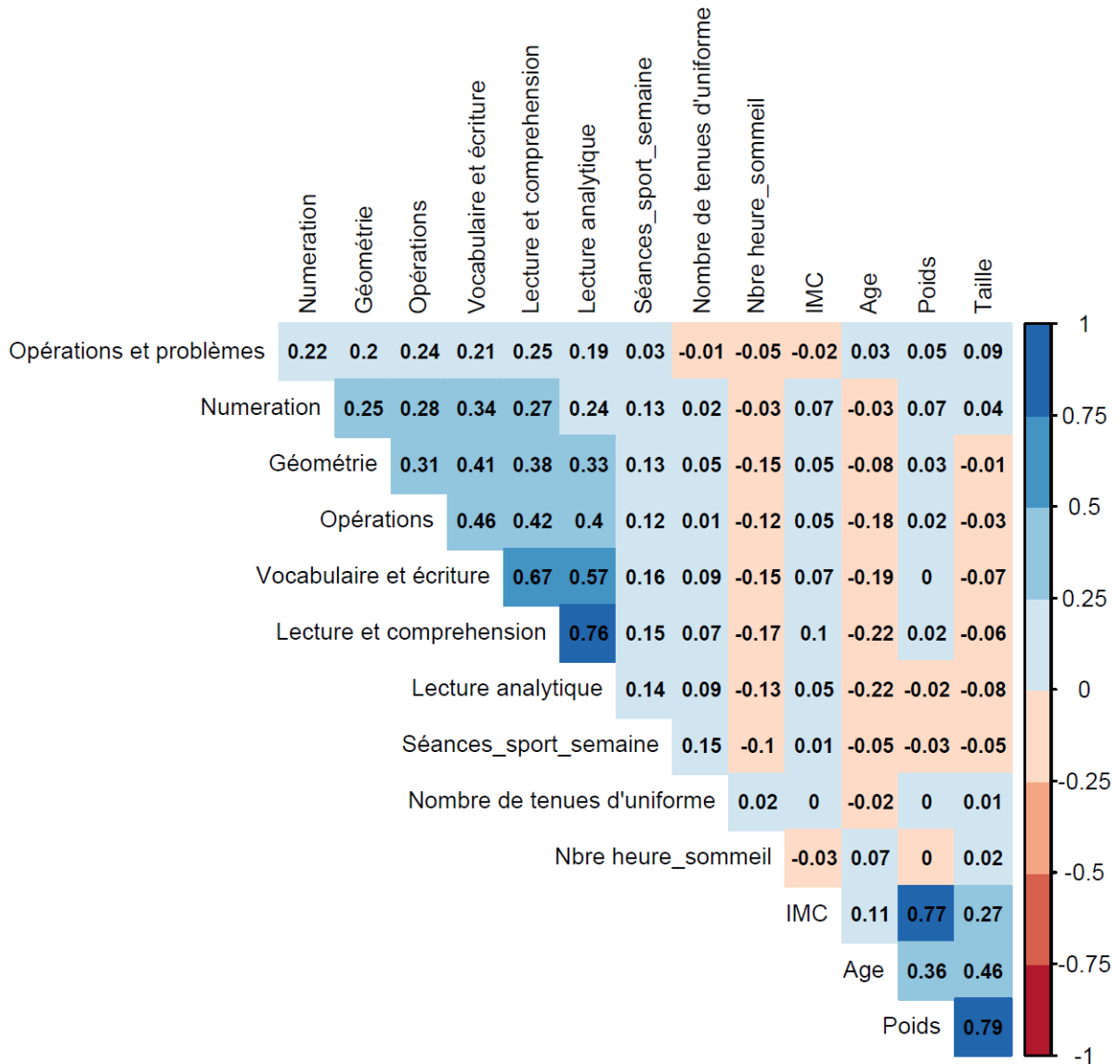


Figure 5. Corrélations de Spearman entre les variables quantitatives liées au bien être des élèves de 4e et leur performance scolaire. Chaque case affiche une corrélation de Spearman (ρ) : bleu = positive, rouge = négative, et plus la teinte est foncée, plus $|\rho|$ est élevé (blanc ≈ 0). Le seuil de signification est $p < 0,05$. Les valeurs négatives indiquent une relation monotone inverse (quand l'une augmente, l'autre diminue). Alors que les valeurs positives indiquent une relation monotone directe : quand l'une augmente, l'autre a tendance à augmenter (et inversement, quand l'une diminue, l'autre diminue), l'intensité de l'association étant donnée par la valeur absolue de ρ .

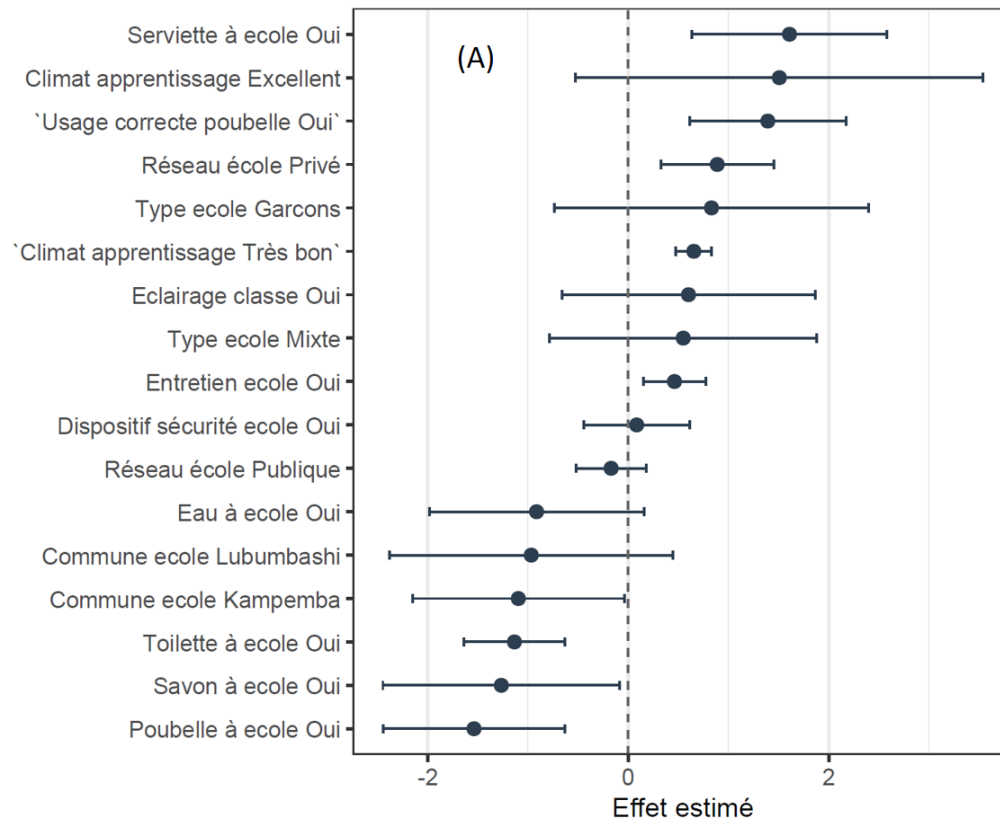
8.4.2. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture et compréhension

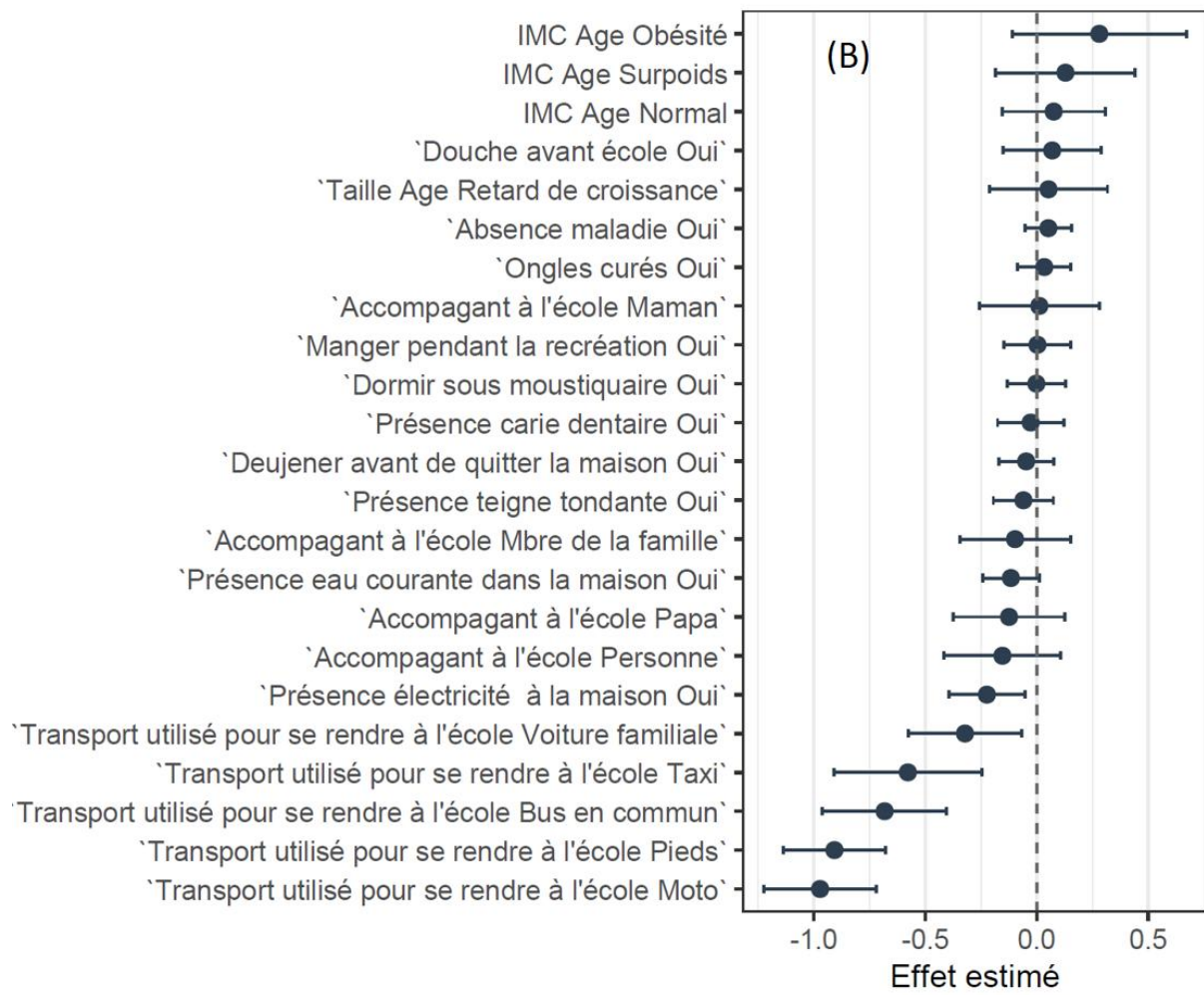
La Figure 6 présente les effets estimés d'un ensemble de variables liées au bien-être des élèves sur leurs résultats en lecture et compréhension, à partir d'un modèle beta. Les intervalles de confiance permettent d'identifier les effets significatifs ou incertains. L'analyse est divisée en trois volets : facteurs scolaires (A), facteurs personnels et sanitaires (B), et facteurs familiaux et sociaux (C).

Dans le volet A, plusieurs facteurs scolaires sont clairement associés à de meilleures performances. La présence de serviettes à l'école, un climat d'apprentissage excellent, ainsi qu'un usage correct des poubelles sont les variables les plus fortement et positivement liées à la lecture et compréhension. L'appartenance au réseau privé et le fait d'être dans une école de garçons sont également associés à des effets positifs, bien que plus modérés. En revanche, certaines caractéristiques comme l'absence de toilettes, de savon ou de poubelles dans l'école, ainsi que l'appartenance aux communes de Lubumbashi et Kampemba, sont associées à des effets négatifs.

Le volet B fait apparaître des effets plus diffus. Un IMC dans la catégorie obésité ou surpoids, une bonne hygiène corporelle (ongles propres, douche le matin), ainsi qu'une absence de maladies et une alimentation régulière (déjeuner pris à la maison, collation à la récréation), sont tous associés à de meilleures performances. De manière marquée, l'usage de moyens de transport contraignants (moto, marche à pied, bus) est associé à des effets négatifs, possiblement en lien avec la fatigue ou l'éloignement de l'école.

Dans le volet C, les élèves déclarant une attention excellente en classe obtiennent les effets estimés les plus élevés de l'ensemble du modèle, suivis par ceux présentant une attention très bonne. D'autres variables comme l'absence de maladie, la motivation à lire, ou la présence de livres à la maison sont également liées positivement à la performance. En revanche, les absences répétées, certaines tâches domestiques avant ou après l'école, et des professions parentales précaires (notamment sans emploi ou informelles) tendent à influencer négativement les scores en lecture et compréhension.





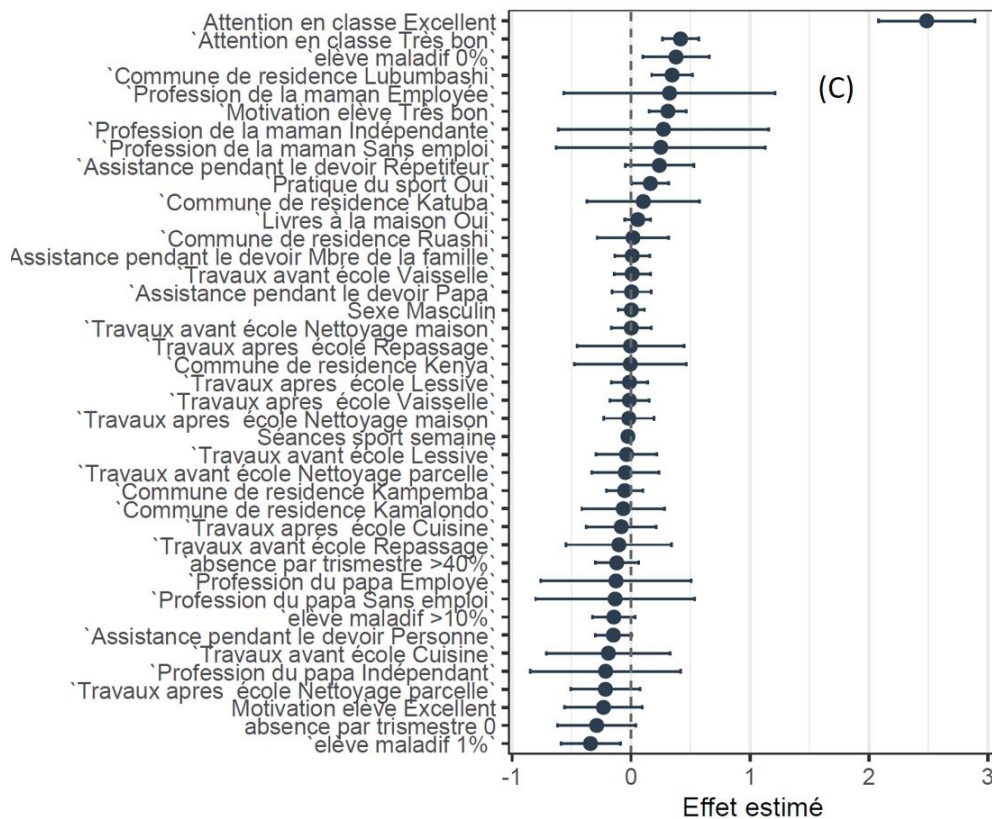


Figure 6. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture et compréhension (A, B, C).

8.4.3. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture analytique

La Figure A.2. présente les résultats d'un modèle beta évaluant les liens entre diverses variables du bien-être des élèves et leur performance en lecture analytique. Les effets estimés sont représentés avec leurs intervalles de confiance. Comme pour la Figure précédente, les résultats sont organisés en trois volets : facteurs scolaires (A), conditions personnelles et sanitaires (B), et contexte familial et socio-économique (C).

Dans la partie A, plusieurs conditions scolaires apparaissent fortement liées aux performances. Un usage correct des poubelles à l'école et un climat d'apprentissage excellent sont associés à des effets très positifs sur les scores de lecture analytique. De même, des éléments structurels comme l'éclairage en classe, l'affiliation au réseau privé et la présence de serviettes contribuent également à de meilleures performances. À l'inverse, les écoles publiques et les établissements localisés dans les communes de Kampemba et Lubumbashi tendent à afficher des effets négatifs, bien que les intervalles de confiance suggèrent une incertitude plus élevée. La présence de toilettes, d'eau courante ou de poubelles dans l'école n'est pas associée à une amélioration significative des résultats dans ce cas.

La partie B, l'IMC dans les catégories surpoids ou obésité est positivement associé à la lecture analytique, tout comme une hygiène corporelle soignée (ongles propres), le fait de déjeuner avant de quitter la maison, ou de dormir sous moustiquaire. Ces résultats traduisent un lien indirect entre bien-être corporel, routines de vie stables et performance cognitive. En revanche, certains facteurs comme le mode de transport vers l'école (pieds, moto, bus) tendent à être associés à des effets légèrement négatifs, probablement en lien avec la fatigue, les conditions de trajet ou la distance domicile-école. Les autres pratiques (douche, alimentation à la récréation, accompagnement par des membres de la famille) n'ont pas d'effet significatif marqué.

Enfin, la partie C explore les facteurs familiaux, cognitifs et contextuels. La variable la plus fortement associée à la lecture analytique est l'attention en classe : l'absence de maladie, une fréquentation scolaire régulière, la motivation à lire, l'accès aux livres à la maison, et une pratique régulière du sport figurent également parmi les facteurs positifs. À l'inverse, les tâches ménagères répétitives (lessive, cuisine) réalisées avant l'école, ainsi que certains contextes résidentiels comme vivre dans les communes de Kampemba et Kenya, sont associés à des effets plus faibles voire négatifs. De même, les enfants malades ou ceux dont les parents exercent des professions indépendantes affichent une moindre performance en lecture analytique.

8.4.4. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture.

La Figure A.3. présente les effets estimés d'un ensemble de variables liées au bien-être sur les scores des élèves en vocabulaire et écriture, issus d'un modèle beta. Dans le volet A, les résultats montrent que les meilleures performances en vocabulaire et écriture sont associées à un climat d'apprentissage excellent, à l'appartenance au réseau privé, et à des écoles bien équipées (éclairage, serviettes, dispositifs de sécurité). Le climat d'apprentissage "très bon", bien que positif, a un effet plus modéré. En revanche, les élèves scolarisés dans les communes de Lubumbashi ou Kampemba, ou ceux évoluant dans un cadre scolaire peu doté en infrastructures de base (absence de savon, toilettes ou poubelles), obtiennent des effets estimés négatifs.

Le volet B montre qu'un IMC dans la catégorie obésité, une bonne hygiène corporelle (ongles propres, douche matinale), la présence d'électricité et d'eau courante à la maison, et une alimentation régulière (déjeuner, collation) sont autant de facteurs associés à de meilleurs résultats. À l'opposé, certains modes de transport contraignants (bus, moto, marche à pied) affichent des effets négatifs, confirmant l'impact du stress ou de la fatigue liés aux trajets sur les capacités d'attention et d'expression écrite.

Dans le volet C, la variable ayant le plus fort impact est l'attention en classe, en particulier lorsqu'elle est qualifiée d'"excellente" ou de "très bonne". D'autres éléments favorables

incluent l'absence pour maladie, la motivation scolaire, et la pratique du sport. Les élèves ayant accès à des livres à la maison, vivant dans certains quartiers plus stables, ou bénéficiant d'une assistance pendant les devoirs sont également avantagés. À l'inverse, les tâches ménagères répétées, les absences fréquentes, et les professions précaires des parents (cas de pères sans emploi) apparaissent comme des facteurs limitants pour la performance en vocabulaire et écriture.

8.4.5. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en numération

La Figure A.4. présente les effets estimés de différents facteurs liés au bien-être des élèves sur leurs résultats en numération, à partir d'un modèle beta. Dans le volet A, les résultats indiquent que certaines caractéristiques scolaires sont associées positivement aux compétences en numération. Le fait d'être inscrit dans une école de garçons ressort comme un facteur favorable. De même, la présence de savon à l'école ou l'appartenance au réseau public s'accompagnent d'un effet estimé positif sur la performance, bien que les intervalles de confiance restent larges pour certaines de ces variables.

Dans le volet B, les résultats suggèrent des liens faibles entre les caractéristiques physiques et sanitaires des élèves et leur performance en numération. Un IMC dans la catégorie obésité ou surpoids est associé à un effet positif modéré, tout comme certaines pratiques d'hygiène (douche avant l'école, ongles propres) ou alimentaires (collation à la récréation). Le fait d'être accompagné à l'école par un parent ou un proche, de vivre dans un foyer disposant d'eau courante ou d'électricité, ou d'avoir un sommeil protégé par une moustiquaire, n'a qu'un effet marginal. En revanche, les élèves se rendant à l'école à pied, à moto ou en bus présentent des effets négatifs plus marqués, ce qui pourrait refléter des contraintes de déplacement affectant leur disponibilité cognitive.

Le volet C montre que les élèves n'ayant aucune absence au trimestre et ceux déclarant une attention excellente ou très bonne en classe obtiennent des effets estimés parmi les plus élevés. La motivation à apprendre, la pratique du sport, ainsi que l'absence de maladies ou la présence de livres à la maison sont également favorables. À l'inverse, les élèves impliqués dans des travaux domestiques répétés (cuisine, vaisselle, lessive) ou ceux dont les parents exercent certaines professions informelles ou précaires affichent des effets négatifs ou nuls. Le sexe masculin n'apparaît pas significativement associé à de meilleures performances dans ce domaine.

8.4.6. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations

La Figure A.5. présente les effets estimés de divers indicateurs de bien-être sur les résultats des élèves en opérations mathématiques, selon un modèle *beta*.

Dans le volet A, plusieurs facteurs liés à l'environnement scolaire sont positivement associés aux résultats en opérations. L'effet le plus marqué est observé pour l'usage correct des poubelles à l'école, suivi par le fait d'être inscrit dans une école de garçons, ou encore la présence de serviettes. L'appartenance au réseau privé, l'accès à l'eau courante et un climat d'apprentissage excellent renforcent également la performance des élèves. En revanche, d'autres variables telles que la localisation de l'école dans la commune de Lubumbashi, la présence de toilettes, ou la disponibilité de savon n'exercent pas d'effet positif clair, certains effets étant même négatifs, bien que peu précis statistiquement.

Dans le volet B, les caractéristiques physiques et les habitudes de vie présentent des effets modérés à faibles. Un IMC élevé (surpoids ou obésité) est corrélé positivement à la performance, de même que certaines pratiques de santé (alimentation pendant la récréation, absence de maladies, hygiène bucco-dentaire, ongles propres). Les élèves ayant une alimentation stable (petit déjeuner pris à la maison) ou un accompagnement parental fréquent présentent également des effets légèrement positifs. À l'inverse, le mode de transport semble constituer un facteur de stress ou de fatigue : venir à l'école à pied, à moto ou en bus est associé à des effets négatifs significatifs sur les scores en opérations.

Dans le volet C, le facteur le plus déterminant reste l'attention en classe. Les élèves déclarant une attention "excellente" ou "très bonne" obtiennent les effets estimés les plus élevés sur les compétences en opérations. D'autres éléments favorables incluent le fait d'avoir une mère employée ou indépendante, ainsi que la disponibilité de livres à la maison. En revanche, les absences répétées, les problèmes de santé fréquents, les communes comme Kenya ou Katuba, ou l'implication dans des travaux ménagers répétitifs avant ou après l'école sont associés à des effets défavorables. Les tâches comme le repassage, la lessive ou le nettoyage sont parmi les plus liées à des performances réduites.

8.4.7. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations et problèmes

La Figure A.6. présente les effets estimés de différents indicateurs du bien-être sur les performances des élèves en opérations et résolution de problèmes, selon un modèle *beta*. Dans le volet A, plusieurs caractéristiques scolaires se dégagent comme des facteurs favorables à la résolution de problèmes. Les effets positifs sont observés pour la présence de poubelles, de toilettes et de savon à l'école. L'appartenance au réseau privé, la présence de dispositifs de sécurité, et le fait d'être inscrit dans une école de garçons sont également associés à de

meilleures performances. À l'inverse, des effets négatifs apparaissent dans certains contextes : l'appartenance à une école située dans la commune de Lubumbashi ou Kampemba, l'absence de serviettes, ou un climat d'apprentissage simplement « très bon » (et non « excellent ») semblent associés à des performances moindres ou incertaines.

Le volet B montre qu'un IMC élevé (obésité), la douche prise avant l'école, et la présence d'électricité au domicile apparaissent positivement liés à la performance. De même, des marqueurs de bonne hygiène (absence de caries, ongles propres) ou d'organisation familiale (accompagnement à l'école par un adulte, régularité des repas) renforcent la réussite. À l'inverse, plusieurs modes de transport contraignants (venir à pied, en moto ou en bus) sont associés à des effets négatifs, possiblement en lien avec la fatigue, le stress ou l'éloignement du domicile.

Le volet C montre que l'attention en classe, lorsqu'elle est jugée « excellente » ou « très bonne », reste le prédicteur le plus fort de la réussite en opérations et problèmes. L'absence d'absence scolaire zéro, un état de santé stable, la motivation élevée, et une pratique régulière du sport sont également associés à de meilleurs résultats. Certains travaux ménagers modérés réalisés après l'école (comme la lessive ou la vaisselle) ne semblent pas nuire aux performances, mais des charges plus lourdes (comme le repassage ou le nettoyage de parcelles) ou répétées avant l'école sont associées à des effets plus défavorables.

8.4.8. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture.

La Figure A.7. présente les effets estimés d'un ensemble de variables liées au bien-être sur les scores des élèves en vocabulaire et écriture, issus d'un modèle beta. Dans le volet A, les résultats montrent que les meilleures performances en vocabulaire et écriture sont associées à un climat d'apprentissage excellent, à l'appartenance au réseau privé, et à des écoles bien équipées (éclairage, serviettes, dispositifs de sécurité). Le climat d'apprentissage "très bon", bien que positif, a un effet plus modéré. En revanche, les élèves scolarisés dans les communes de Lubumbashi ou Kampemba, ou ceux évoluant dans un cadre scolaire peu doté en infrastructures de base (absence de savon, toilettes ou poubelles), obtiennent des effets estimés négatifs.

Le volet B montre qu'un IMC dans la catégorie obésité, une bonne hygiène corporelle (ongles propres, douche matinale), la présence d'électricité et d'eau courante à la maison, et une alimentation régulière (déjeuner, collation) sont autant de facteurs associés à de meilleurs résultats. À l'opposé, certains modes de transport contraignants (bus, moto, marche à pied) affichent des effets négatifs, confirmant l'impact du stress ou de la fatigue liés aux trajets sur les capacités d'attention et d'expression écrite.

Dans le volet C, la variable ayant le plus fort impact est l'attention en classe, en particulier lorsqu'elle est qualifiée d'"excellente" ou de "très bonne". D'autres éléments favorables incluent l'absence pour maladie, la motivation scolaire, et la pratique du sport. Les élèves ayant accès à des livres à la maison, vivant dans certains quartiers plus stables, ou bénéficiant d'une assistance pendant les devoirs sont également avantagés. À l'inverse, les tâches ménagères répétées, les absences fréquentes, et les professions précaires des parents (cas de pères sans emploi) apparaissent comme des facteurs limitants pour la performance en vocabulaire et écriture.

8.4.9. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en géométrie

La Figure A.8. illustre les effets estimés de plusieurs facteurs liés au bien-être scolaire, familial, sanitaire et contextuel sur les performances **des élèves en géométrie, à partir d'un modèle beta**. Elle est structurée en trois parties : les facteurs liés à l'environnement scolaire (A), les conditions de vie et d'hygiène (B), et le contexte familial et personnel (C). Les barres représentent les intervalles de confiance, indiquant la précision de chaque estimation.

Dans la partie A, plusieurs variables liées aux infrastructures et au climat scolaire apparaissent fortement associées aux résultats en géométrie. La présence de toilettes, d'un éclairage fonctionnel en classe et de poubelles à l'école est positivement liée aux performances, tout comme l'affiliation au réseau privé. Un climat d'apprentissage jugé excellent est associé à un effet particulièrement fort. À l'inverse, certaines variables comme la commune d'implantation (notamment Kampemba) ou la possession d'une serviette à l'école n'ont pas d'effet significatif. Les effets sont globalement plus positifs dans les écoles bien équipées et bien entretenues, ce qui indiquerait le rôle central de l'environnement matériel et pédagogique.

Dans la partie B, les variables liées aux conditions de vie et à l'hygiène personnelle montrent des effets plus modestes mais néanmoins révélateurs. Un IMC dans la catégorie "obésité" est associé à une meilleure performance, de même que certaines pratiques d'hygiène comme la douche avant l'école ou le fait de manger pendant la récréation. Le déjeuner à la maison, la présence d'eau courante, ou une bonne santé déclarée (absence de maladie, hygiène bucco-dentaire, ongles propres) montrent également des associations positives. À l'inverse, certains moyens de transport comme le bus ou la marche sont liés à des performances plus faibles, ce qui pourrait refléter une fatigue accrue ou un éloignement.

La partie C, plusieurs facteurs émergent : les élèves bénéficiant d'une assistance pendant les devoirs, ceux qui déclarent une attention élevée en classe, ou encore ceux vivant à Lubumbashi affichent de meilleures performances. À l'inverse, les élèves ayant une charge importante de travaux ménagers après l'école (comme la lessive ou la vaisselle) ou dont les

parents exercent certains métiers informels tendent à avoir des scores plus faibles. Les absences répétées, les problèmes de santé ou une faible motivation sont également associés à des performances en géométrie réduites.

8.5. Modélisation par équations structurelles

La Figure 7 présente les relations modélisées entre le profil de l'école, le bien-être des élèves et leur performance scolaire, sur la base d'un modèle d'équations structurelles (SEM). Dans une démarche exploratoire, l'ensemble des variables disponibles a été évalué individuellement puis en combinaison et seules celles améliorant l'ajustement et la cohérence du modèle (p. ex. CFI/TLI, RMSEA, SRMR) ont été retenues afin d'aboutir à un SEM valide. Ainsi, trois dimensions latentes ont été retenues : Profil école, Bien-être et Performance scolaire, chacune étant mesurée à partir d'indicateurs observés.

Concernant le **profil de l'école**, il repose principalement sur la présence des toilettes et l'entretien général de l'établissement. Ces deux indicateurs présentent des charges factorielles (coefficient standardisés) élevées (respectivement 0,73 et 0,85). Ce profil exerce une influence significative sur le bien-être des élèves (0,55), suggérant que des infrastructures scolaires de qualité contribuent positivement au bien-être quotidien.

Pour ce qui est du **bien-être**, deux indicateurs sont pris en compte : l'IMC et le nombre d'heures de sommeil, indiquant un lien plus modéré mais néanmoins pertinent. Le bien-être apparaît comme un facteur déterminant de la performance scolaire, avec un effet direct très marqué (0,85).

Enfin, la **performance scolaire** est appréhendée à travers quatre thématiques scolaires : lecture analytique, vocabulaire et écriture, numération et géométrie. Les charges factorielles varient entre 0,45 et 0,85, la géométrie constituant l'indicateur le plus fortement associé à cette dimension.

Le profil de l'école influence la performance scolaire uniquement de façon indirecte, via le bien-être des élèves, avec un effet médié standardisé de 0,46. Les indices d'ajustement du modèle sont globalement satisfaisants : le CFI s'élève à 0,93, le TLI à 0,89, et les indices RMSEA (0,07) et SRMR (0,04) confirment un bon ajustement du modèle aux données empiriques.

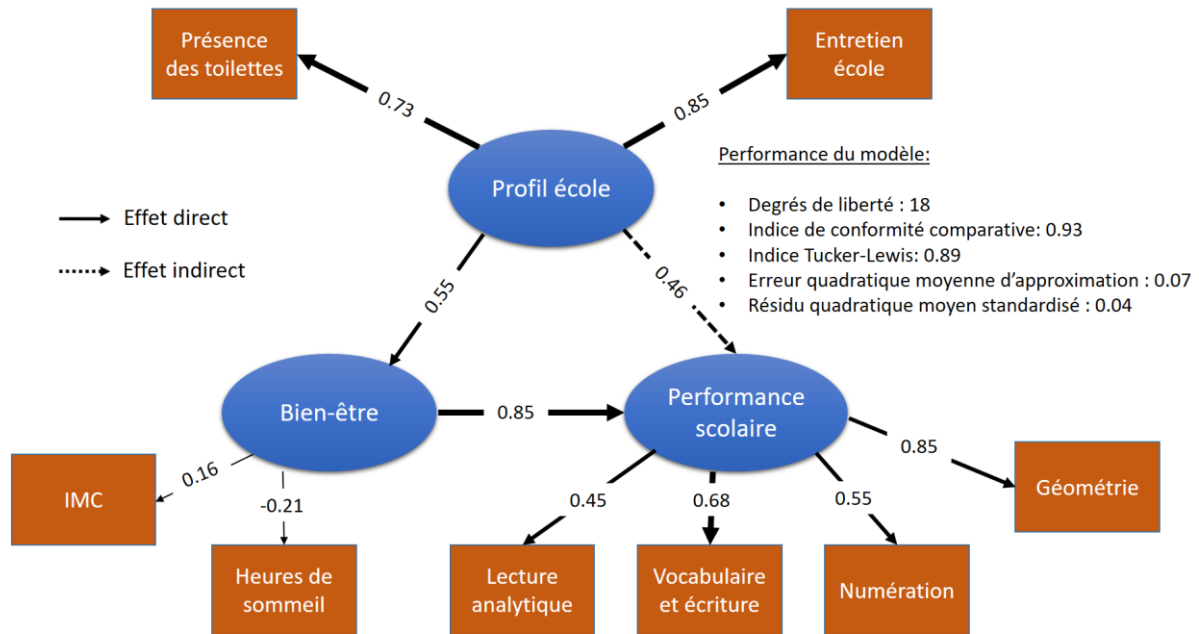


Figure 7. Modèle d'équations structurelles liant le profil de l'école, le bien-être des élèves et leur performance scolaire. Le schéma illustre les relations entre trois dimensions latentes : Profil école, Bien-être et Performance scolaire. Les flèches pleines représentent les effets directs significatifs, tandis que la flèche en pointillés indique un effet indirect. Les coefficients standardisés figurent le poids des relations entre les variables. Les ovales représentent les variables latentes et les rectangles les indicateurs observés.

D'après l'analyse de modélisation par équations structurelles (SEM), la corrélation entre le bien-être des élèves et leur réussite scolaire est significativement positive et directe, avec un coefficient standardisé de 0.85. Il s'agit là d'une relation causale et positive : un meilleur bien-être, soutenu par des infrastructures scolaires adéquates, entraîne une amélioration des résultats scolaires. Les écoles investissant dans l'environnement physique et le bien-être des élèves sont donc susceptibles d'observer des gains notables en termes de résultat scolaire.

La SEM signale également un mécanisme indirect de corrélation entre le bien-être la réussite scolaire. Le profil de l'école (qualité des infrastructures, présence de toilettes, entretien) agit indirectement sur la performance scolaire via le bien-être (effet médié de 0.46). Cela souligne l'importance des conditions matérielles pour favoriser le bien-être, qui à son tour booste la réussite des apprentissages. Par ailleurs, la médiation de cette corrélation est partielle, car le profil de l'école est l'un parmi les indicateurs du bien-être qui prédisent la réussite scolaire.

8.6. Analyse qualitative des données

À l'issue de l'exposition et de l'analyse des données quantitatives, l'approche qualitative propose une analyse qualitative fondée sur des entretiens, mettant en lumière les expériences vécues par les enseignants, directeurs et des conseillers pédagogiques. Une présentation thématique et une herméneutique et une analyse phénoménologique ont permis de saisir les représentations subjectives du bien-être et son impact perçu sur les apprentissages.

Cette section commence par la présentation du guide d'entretien qui a servi de cadre méthodologique à la collecte des données. Sont ensuite, décrites les caractéristiques de la population investiguée ainsi que les conditions de déroulement de l'enquête. Enfin, sont exposées les analyses thématique et phénoménologique.

8.6.1. Présentation du guide d'entretiens

Un guide d'entretiens semi-structurés a été élaboré afin de susciter des échanges riches tout en laissant émerger les perceptions subjectives des participants, sans négliger les variables essentielles liées au bien-être des élèves et à leur réussite scolaire. Cinq focus groups, d'une durée de trois heures chacun, ont été conduits, réunissant en moyenne neuf participants par session. Ces discussions collectives ont permis d'enrichir la compréhension des dynamiques institutionnelles et des interactions communautaires, tout en révélant les convergences et tensions propres aux différents réseaux d'enseignement représentés.

Le guide s'articule autour de deux axes principaux :

1. Le bien-être des élèves : conditions sanitaires, hygiéniques, alimentaires et sécuritaires

Ce thème vise à identifier les principaux défis auxquels sont confrontés les établissements scolaires en matière de santé et d'hygiène. Les questions portent notamment sur :

- La gestion des situations sanitaires (prise en charge des maladies, présence ou absence d'infirmeries scolaires) ;
- L'état des infrastructures (toilettes, espaces de restauration) ;
- Les initiatives ou partenariats mis en œuvre pour améliorer ces conditions.

Par ailleurs, des questions spécifiques explorent les pratiques alimentaires (existence de cantines, qualité des repas) ainsi que les mécanismes de suivi quotidien de la santé des élèves.

2. La réussite scolaire : suivi pédagogique et apprentissage

Ce second axe aborde les dispositifs internes déployés pour évaluer et renforcer la qualité de l'enseignement. Il inclut des interrogations sur :

- Les modalités d'évaluation des pratiques pédagogiques (visites de classe, leçons modèles, formations continues) ;
- Les mesures d'accompagnement destinées aux élèves en difficulté d'apprentissage.

8.6.2. Description de la population et du contexte d'étude

L'enquête a mobilisé 44 acteurs éducatifs (sur 56 sollicités), comprenant des directeurs, enseignants et conseillers pédagogiques issus de quinze écoles primaires de Lubumbashi. Leur sélection repose sur leur expertise de terrain et leur capacité à fournir des témoignages éclairants, ancrés dans la réalité des établissements scolaires de la région, particulièrement au niveau primaire.

- **Les directeurs d'écoles** : Onze directeurs (sur 15) ont participé aux entretiens, offrant une vision globale des politiques internes, des contraintes logistiques et des stratégies de gestion des infrastructures.
- **Les enseignants et conseillers pédagogiques** : Vingt-sept enseignants (sur 30) et six conseillers (sur 11) ont contribué aux échanges, apportant un éclairage précieux sur les initiatives pédagogiques et les défis rencontrés en classe.

Le contexte éducatif étudié se caractérise par sa complexité, marquée par une diversité géographique (écoles urbaines, périurbaines et rurales) et administrative (établissements publics, conventionnés et privés, mixtes ou non). Sur le plan socio-économique et culturel, la région fait face à des défis structurels en matière d'infrastructures et de ressources pédagogiques, ce qui influence directement les conditions d'apprentissage et, par extension, la réussite scolaire.

8.6.3. Principes d'anonymat et de confidentialité

Afin de garantir la protection des participants, toutes les données recueillies ont été anonymisées. Les transcriptions ne comportent aucune information permettant une identification directe (noms, établissements précis, etc.). Dans les analyses, les extraits cités sont attribués à des pseudonymes génériques :

- **D1, D2, D3...** pour les directeurs ;
- **E1, E2, E3...** pour les enseignants ;
- **C1, C2, C3...** pour les conseillers pédagogiques.

Les entretiens ont été menés dans le respect des principes éthiques : les participants ont été préalablement informés de la confidentialité de leurs réponses et ont donné leur consentement

éclairé. Les données sont stockées dans des fichiers sécurisés, accessibles uniquement à l'équipe de recherche, et ne sont utilisées qu'à des fins académiques. Les résultats sont présentés sous forme agrégée afin de préserver l'anonymat des intervenants.

8.6.4. Analyses thématique et phénoménologique

L'analyse thématique (Braun & Clarke, 2022) et l'analyse phénoménologique (Smith, Flowers, & Larkin, 2022) constituent deux approches complémentaires en recherche qualitative. La première, de nature inductive, permet d'identifier et d'organiser les thèmes récurrents au sein des données, sans nécessairement en explorer les dimensions implicites. La seconde, inspirée des travaux de Husserl, Heidegger, Ricœur et van Manen (Smith, Flowers, & Larkin, 2022), vise à saisir l'essence même des expériences vécues, en mettant l'accent sur la subjectivité et l'interprétation des acteurs.

En conjuguant ces deux méthodes, cette étude offre une compréhension à la fois structurée et profonde des réalités scolaires investiguées, articulant catégorisation thématique et interprétation phénoménologique du vécu des participants. Pour Friesen, Henriksson, & Saevi (2012), l'objectif de cette double approche est de transcender la simple description des faits pour interpréter les structures de sens sous-jacentes aux récits des participants. Cette approche, ancrée dans l'expérience vécue (*Erlebnis*), permet d'éclairer les défis tant matériels que symboliques auxquels sont confrontés les acteurs du système éducatif (Friesen, Henriksson, & Saevi, 2012).

Par ailleurs, ces deux dimensions analytiques, loin de s'opposer, se révèlent complémentaires : bien que répondant à des impératifs méthodologiques distincts, elles concourent, dans cette étude, à allier la clarté structurale des thèmes émergents à la profondeur existentielle des significations que les participants attribuent au phénomène étudié.

8.6.4.1. Analyse thématique :

Thème 1. Conditions sanitaires

L'analyse thématique a pour visée d'identifier les idées récurrentes tout en mettant en exergue les divergences perceptibles dans les discours des acteurs de terrain. Les principaux thèmes se structurent autour de trois axes majeurs : les conditions sanitaires, les conditions hygiéniques et alimentaires, ainsi que le soutien pédagogique et les modalités d'apprentissage.

1) Défis sanitaires et gestion des situations d'urgence

Les données recueillies révèlent que, dans nombre d'établissements, l'absence d'infrastructures sanitaires adaptées représente un enjeu critique. Plusieurs directeurs et enseignants soulignent,

par exemple, le manque de centres de santé ou d'infirmières fonctionnelles au sein des écoles. Cette lacune se traduit par une gestion souvent empirique des urgences médicales. Face à un élève présentant des symptômes alarmants – à l'image du cas d'épilepsie évoqué lors d'un entretien –, les interventions reposent principalement sur la rapidité à joindre les parents et, en l'absence de protocole formalisé, sur les compétences de premiers secours que certains enseignants possèdent.

La difficulté à diagnostiquer avec précision la nature d'un malaise – distinguer, par exemple, un banal rhume d'une pathologie requérant une prise en charge immédiate – est fréquemment mentionnée, suscitant parfois une forme de psychose collective. Ces témoignages soulignent, avec acuité, la nécessité d'un dispositif sanitaire mieux organisé. À cet égard, le D3 a notamment déclaré :

Lorsqu'un incident survient, par exemple, un élève qui s'évanouit en classe, nous collaborons étroitement avec le centre de santé de la paroisse. Après avoir acheminé l'élève vers le centre, nous assurons un suivi téléphonique avec les parents afin de connaître l'évolution de son état.

Ce témoignage met en lumière l'impérieuse nécessité d'une collaboration étroite entre l'institution scolaire et les structures sanitaires externes. En dépit de l'absence de moyens internes, l'établissement démontre une capacité à mobiliser des partenariats locaux afin d'assurer une prise en charge efficiente des situations d'urgence. Néanmoins, l'extrait révèle une disparité préoccupante dans les ressources allouées selon les établissements, susceptible d'alimenter une réflexion approfondie sur l'harmonisation des procédures et sur le rôle des autorités locales dans le renforcement des dispositifs sanitaires en milieu scolaire (Organisation Mondiale de la santé & Fonds des nations unies pour l'enfant, 2024).

Force est de constater que la gestion des urgences repose trop souvent sur une improvisation dictée par l'inexistence de protocoles uniformisés. Un enseignant a ainsi relaté un incident où, faute d'un cadre formel de prise en charge, il dut agir de manière empirique, s'appuyant sur des rudiments de secourisme en attendant l'intervention des parents. Cette hétérogénéité organisationnelle — certains établissements bénéficiant de procédures clairement établies, tandis que d'autres se limitent à une approche réactive — traduit des inégalités manifestes dans la gestion des crises sanitaires. Ces observations plaident en faveur d'un renforcement des mécanismes d'urgence, non seulement sur le plan matériel, mais également par le biais d'une formation pérenne du personnel.

Par ailleurs, le suivi médical des élèves, qu'il fasse suite à un incident ou s'inscrive dans une logique préventive, constitue un enjeu majeur. Certains responsables scolaires soulignent que, dès lors qu'un élève est orienté vers une structure de santé, un suivi rigoureux est

instauré au moyen d'échanges téléphoniques, voire de visites à domicile, afin de s'enquérir de l'évolution de son état. Toutefois, ce suivi demeure trop fréquemment sporadique, tributaire tant de la diligence des parents que des ressources de l'établissement. Une telle réalité interroge l'impact durable de conditions sanitaires précaires sur la santé des élèves et leur régularité scolaire. Comme l'a exprimé le D2 :

Lorsque nous constatons qu'un élève présente des symptômes inquiétants – comme une crise d'épilepsie ou une forte fièvre – il n'existe pas d'infirmerie dédiée dans notre établissement. Nous sommes donc contraints d'appeler immédiatement les parents pour organiser une prise en charge externe.

Cet extrait met en lumière, avec une acuité particulière, un phénomène récurrent : l'insuffisance criante des infrastructures sanitaires contraint les établissements à recourir à des mesures d'urgence empiriques, souvent improvisées. L'absence d'un dispositif interne dédié au suivi des urgences médicales engendre non seulement une pression accrue sur le personnel éducatif, déjà sursollicité, mais accroît également la vulnérabilité des élèves, exposés à des risques sanitaires aggravés en cas de délais dans la prise en charge. Une telle réalité souligne, avec force, l'impérieuse nécessité d'instaurer des protocoles d'urgence formalisés et de consacrer des investissements substantiels à des infrastructures adéquates.

Thème 2 : Conditions hygiéniques et alimentaires

Les différents intervenants mettent en évidence le fait que des conditions d'hygiène et d'alimentation déficientes sont susceptibles d'entraîner des répercussions directes sur le comportement et les performances scolaires des élèves. Un environnement éducatif marqué par des problématiques sanitaires récurrentes – telles que fièvres, infections ou malaises liés à une alimentation inadéquate – favorise inévitablement une diminution de la concentration ainsi qu'une recrudescence des absences. Comme le rapporte un enquêté, l'E11 :

Il y a des enfants qui donnent l'air d'être négligés à la maison. Ils sont sales à les voir en classe, même les vêtements sont sales. Ils s'amènent parfois avec de la nourriture déjà avariée ou périmée dans leurs sacs, la nourriture qui sent. Et après quand je constate qu'il est absent de la classe pendant une semaine, je comprends où se situe le problème...mauvaise alimentation et manque d'hygiène corporelle.

Un autre, l'E12 d'ajouter :

Surtout nous, des écoles publiques, ça fait pitié, beaucoup de familles sont pauvres. Les enfants sont mal vêtus et dorment continuellement en classe. C'est la faim, ils ne mangent pas le matin. Eux-mêmes le disent. Ces enfants-là ne peuvent pas bien étudier.... Voilà !

Les retours des participants mettent en évidence que certains enseignants établissent une corrélation entre le bien-être physique – lequel repose sur une alimentation équilibrée et une hygiène rigoureuse – et l’efficacité des apprentissages, soulignant que la performance scolaire est indissociable de la santé globale de l’élève.

Dans certains établissements, la mise en place d’une cantine scolaire organisée garantit tant la qualité nutritionnelle des repas que leur régularité, favorisant ainsi une stabilité énergétique et attentionnelle chez les élèves. Toutefois, force est de constater que, dans treize écoles sur quinze, l’inexistence d’un tel dispositif contraint les élèves à se contenter de repas préparés à domicile ou achetés auprès de vendeurs informels. Cette réalité entraîne d’importantes disparités en matière d’équilibre alimentaire et de conditions d’hygiène. Un enseignant a d’ailleurs relevé, à ce propos :

Les élèves qui dépendent de l’apport familial présentent souvent des variations notables dans leur alimentation, ce qui se répercute sur leur capacité à se concentrer et à suivre le cours (E1).

Un autre a expliqué :

Dans notre école, il n’existe pas de cantine structurée. Les élèves dépendent de ce qu’ils apportent de chez eux ou achètent auprès de vendeurs ambulants. Cette situation crée une grande disparité dans la qualité des repas, ce qui affecte directement leur énergie et leur concentration en classe (E8).

Face à ces enjeux critiques, plusieurs établissements scolaires ont déployé des initiatives innovantes, reflétant une démarche proactive pour pallier les lacunes infrastructurelles. Parmi ces mesures, la création de brigades d’assainissement — généralement constituées d’élèves supervisés par des membres du personnel éducatif — permet un suivi rigoureux et un entretien quotidien des sanitaires.

Parallèlement, des campagnes de sensibilisation ciblées sont menées afin de promouvoir les bonnes pratiques hygiéniques auprès des élèves. Ces actions visent notamment à instaurer une gestion ordonnée des toilettes et à encourager le tri systématique des déchets dans les poubelles dédiées.

En outre, certaines directions scolaires ont établi des partenariats stratégiques avec des acteurs locaux, tels que des centres de santé communautaires ou des autorités municipales, dans le but de renforcer leurs capacités opérationnelles. Ces collaborations permettent, entre autres, l’acquisition de matériel sanitaire et la formation du personnel aux gestes de premiers secours.

Une enseignante (E3) a ainsi témoigné :

Conscients des limites de nos moyens, nous avons créé, avec l'accord de la direction, une brigade d'assainissement composée d'élèves encadrés par un agent. Chaque matin, avant le début des cours, nous passons en revue les installations sanitaires pour nous assurer qu'elles sont propres et fonctionnelles.

Ce passage illustre avec éloquence l'ingéniosité dont font preuve certains établissements pour suppléer aux carences des dispositifs institutionnels. L'instauration d'une brigade d'assainissement constitue non seulement une réponse pragmatique à une défaillance structurelle, mais elle revêt également une double portée pédagogique, éveillant les élèves aux enjeux de l'hygiène et de la salubrité. Bien que relevant de l'improvisation, cette initiative locale reflète une démarche collective visant à bonifier l'environnement scolaire tout en atténuant les risques sanitaires.

Thème 3 : Les conditions sécuritaires

La sécurité des élèves au sein de l'enceinte scolaire et ses abords relève de la responsabilité des éducateurs, depuis l'ouverture des portes jusqu'à la fin des cours. Ce marqueur essentiel du bien-être éducatif fluctue en fonction du contexte environnemental : selon que l'établissement jouxte une artère à fort trafic automobile, s'avoisine à un marché animé, à une buvette publique, ou encore à un centre d'hébergement pour sans-abris. Le rapport du D10 a ainsi fait état de ces disparités :

Notre école est située le long d'une route nationale très fréquentée et où il y a beaucoup d'accidents de circulation. Les enseignants et moi-même avons le devoir d'aider les enfants à traverser la route en toute sécurité. En plus, moi-même, je ne peux pas fermer le bureau et rentrer à la maison avant de me rassurer que les enfants soient tous déjà partis ou récupérés par leurs parents.

À l'unanimité, les participants aux entretiens, en particulier les enseignants, ont mis en évidence l'importance cruciale du registre de présences. Ce dispositif constitue un outil fiable permettant d'attester de la présence effective de l'enfant au sein de l'établissement scolaire tout au long de la journée. L'E21 a d'ailleurs corroboré cette observation en ces termes :

Je me sens moi-même en paix lorsque tous les enfants répondent présents au dernier appel, quand je coche la colonne du jour, quelques minutes avant la fin des leçons. Parce qu'il arrive que pendant la récréation, quelque enfant fuit et rentre à la maison sans signaler le motif.

Il est d'usage que l'appel des élèves, accompagné de leur report dans le registre, soit effectué en début et en fin de chaque leçon. Cette pratique permet d'identifier tant les élèves retardataires que ceux qui quittent prématurément l'établissement avant la fin de la journée scolaire.

Thème 4 : Soutien pédagogique et apprentissage

Évaluation des pratiques didactiques

La qualité de l'enseignement est appréhendée à travers une démarche d'évaluation continue des pratiques pédagogiques. Les entretiens révèlent que plusieurs institutions éducatives ont instauré des protocoles systématiques d'observation en classe, incluant des visites régulières de conseillers pédagogiques ainsi que la production de rapports d'évaluation exhaustifs. Ces mécanismes offrent la possibilité d'identifier avec célérité les lacunes dans la transmission des savoirs et de formuler des préconisations correctives, qu'il s'agisse de démonstrations de leçons modèles ou de modules de formation spécifiquement conçus pour les enseignants novices.

Parallèlement, des dispositifs d'accompagnement individualisé sont déployés afin de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. Un certain nombre d'enseignants soulignent qu'ils mettent en œuvre des séances de rattrapage, des tutorats individualisés ou encore des travaux de groupe hétérogènes, favorisant ainsi une dynamique d'entraide au sein de la classe. Un interlocuteur, l'E2 a notamment fait remarquer :

L'accompagnement individualisé, qu'il s'agisse de tutorat ou de séances de remédiation, permet de redresser rapidement les élèves en difficulté et de renforcer leur confiance en eux »

Rôle de la collaboration entre enseignants

Enfin, l'ambiance générale et le climat collaboratif régnant au sein de l'établissement scolaire sont identifiés comme des facteurs déterminants dans la promotion d'un apprentissage d'excellence. Les entretiens menés mettent en lumière que la relation de proximité instaurée avec les élèves participe activement à l'établissement d'un climat de confiance, élément fondamental pour la réussite scolaire. Parmi les initiatives saluées, figurent notamment l'organisation de réunions régulières au sein des « unités pédagogiques », ainsi que la mise en œuvre d'activités favorisant la coopération entre les différents acteurs éducatifs — autant de dispositifs perçus comme des leviers efficaces pour optimiser l'environnement pédagogique. Un interlocuteur, C5 a d'ailleurs relevé avec pertinence :

Nos réunions en unités pédagogiques permettent de nous confronter entre nous par rapport au niveau de nos élèves et surtout d'échanger sur les stratégies à utiliser pour relever les élèves faibles.

L'E18 a davantage mis en exergue le climat de collaboration entre enseignants ainsi que l'implications des apprenants :

La collaboration entre collègues et l'implication active des élèves dans des projets communs créent un climat de confiance qui se traduit par une meilleure participation en classe. Nous

organisons régulièrement des réunions pédagogiques pour partager les bonnes pratiques et identifier ensemble des solutions aux difficultés rencontrées.

Cet extrait souligne l'importance fondamentale du climat social et relationnel au sein du milieu éducatif. La coopération entre les enseignants, associée à des démarches participatives incluant les élèves, contribue à instaurer une atmosphère de travail à la fois bienveillante et dynamisante. Un tel environnement pédagogique, marqué par l'harmonie, apparaît comme un levier essentiel pour susciter la motivation des élèves, renforcer leur implication et, par voie de conséquence, optimiser leurs résultats scolaires. Ainsi, le dialogue continu entre les différents acteurs éducatifs se révèle être un facteur clé dans la réalisation de la réussite scolaire.

Par ailleurs, le C6 a mis en lumière l'intérêt des visites en classe. Ces moments constituent une occasion privilégiée d'évaluer tant la qualité des enseignements dispensés que le niveau intellectuel des élèves, offrant ainsi un précieux outil de diagnostic pédagogique.

Dans notre établissement, nous avons instauré un système de visites régulières en classe. Nos observations permettent de repérer rapidement les faiblesses dans la transmission des cours et de mettre en place des leçons modèles pour guider les enseignants moins expérimentés.

Ce passage illustre l'importance d'un accompagnement régulier des pratiques pédagogiques. Les observations en classe et les leçons modélisées ne constituent pas uniquement d'instruments d'évaluation, mais représentent également des leviers de perfectionnement professionnel continu pour les enseignants. Cette démarche proactive a pour objectif d'instaurer un cadre d'apprentissage stimulant, où les feedbacks récurrents contribuent à l'optimisation des méthodes d'enseignement et à la réussite éducative. L'utilisation de leçons modélisées permet par ailleurs d'harmoniser les pratiques, limitant de ce fait les écarts entre les différents pédagogues.

Afin de remédier plus efficacement aux difficultés d'apprentissage et d'élever le niveau des élèves en situation de fragilité cognitive, les participants aux entretiens ont mentionné diverses initiatives internes déployées au sein des établissements, telles que le tutorat individualisé et les séances de soutien pédagogique. À cet égard, l'E16 a précisé :

Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, nous organisons des séances de rattrapage et de tutorat en dehors des heures de cours. Ces initiatives, souvent menées en petits groupes, permettent de redonner confiance aux élèves et de combler les lacunes identifiées lors des évaluations.

Les cours de rattrapage et le tutorat constituent des dispositifs pédagogiques stratégiques, permettant une intervention ciblée auprès des élèves éprouvant des difficultés. Ils témoignent du fait que la réussite scolaire ne repose pas exclusivement sur l'enseignement magistral, mais également sur l'adaptation des pratiques éducatives aux besoins particuliers de chaque

apprenant. L'implémentation de ces mesures souligne l'importance cruciale d'un accompagnement personnalisé pour garantir l'équité dans l'accès à une instruction de qualité.

Corrélation entre bien-être et réussite scolaire

S'inscrivant en écho aux conditions du bien-être préalablement évoquées, la quasi-totalité des personnes interrogées a mis en évidence une interdépendance marquée entre ces deux variables. L'E21 résumait cette idée en affirmant :

Lorsqu'un élève souffre d'un problème de santé, qu'il soit lié à une mauvaise alimentation ou à une hygiène insuffisante, nous observons très rapidement une baisse de sa concentration, une augmentation des échecs et des absences. Cela a un impact direct sur son apprentissage.

Ce témoignage met en lumière l'étroite corrélation entre le bien-être physique des élèves et la qualité de leurs apprentissages. L'observation selon laquelle les problèmes sanitaires génèrent des absences répétées et une altération des capacités de concentration vient corroborer l'hypothèse d'un environnement scolaire sain comme condition sine qua non de la réussite éducative. Cette analyse témoigne d'une prise de conscience marquée parmi les praticiens, qui plaident pour une amélioration des conditions de vie scolaires afin d'optimiser les performances académiques.

8.6.4.2. La phénoménologie herméneutique

L'approche phénoménologique herméneutique, dans cette étude, a une double finalité. Elle vise, de prime à bord, à élucider le sens que les participants attribuent, à partir de leur expérience subjective, aux enjeux entourant la problématique de la corrélation entre le bien-être des enfants et la réussite de leurs apprentissages à Lubumbashi. Par la suite, la phénoménologie herméneutique, s'appuyant sur la philosophie de l'éducation et les sciences sociales critiques permet aiguillonner une métacognition des interprétations des interviewés jusqu'à la saisie du sens ultime.

8.6.4.2.1. Première analyse

Ce premier niveau d'analyse consiste à demander aux participants, le sens qu'ils donnent à leur vécu partant des réponses collectés lors des focus groups. L'interprétation du *verbatim* par les participants eux-mêmes permet d'identifier trois tendances dominantes dans les discours des acteurs éducatifs : la précarité socio-économique des familles, le manque de motivation du personnel enseignant, et déficience des infrastructures scolaires.

1. Le faible revenu des familles

Selon les éducateurs interrogés, la précarité socio-économique des familles expliquerait les déficiences en matière de santé, d'hygiène et de nutrition observées chez les élèves. Comme évoqué précédemment dans la présentation du milieu d'étude, une part significative de la population subit les effets d'une crise économique persistante. Cette situation est particulièrement palpable au sein des familles nombreuses, où elle se manifeste par un état de santé dégradé et une hygiène corporelle défaillante chez les enfants.

Pour de nombreux enfants, confiait le participant E23, le repas du matin se réduit aux restes du dîner de la veille, à condition qu'il y en ait eu suffisamment. Or, se nourrir par intermittence ne saurait constituer un régime alimentaire viable pour des écoliers.

L'E12 abondait dans ce sens :

La majorité des parents parviennent à subvenir aux besoins de leurs enfants grâce à des expédients, si bien que manger à sa faim ou se vêtir convenablement relève du hasard. Le pays traverse une crise économique sévère. Les liquidités manquent, et les familles disposent de ressources limitées. En tant qu'enseignants, nous en percevons directement les conséquences en classe : retards répétés, absences chroniques, voire décrochage scolaire, tous imputables aux difficultés financières des parents.

Pour les éducateurs, cette logique de débrouillardise imprègne tant le quotidien des ménages qu'elle exonère certains parents de leurs obligations les plus fondamentales, au détriment de l'éducation de leurs enfants. Comme le souligne l'E9 :

Bon nombre de parents, notamment les mères, quittent leur domicile dès l'aube pour se rendre au marché, sans prendre le soin de vérifier si leurs enfants ont effectué leur toilette ou sont prêts pour l'école. Quant aux pères, leur retour tardif le soir les empêche de superviser les devoirs ou de s'assurer que tout est en ordre pour le lendemain.

Par ces témoignages, les participants soulignent un fait : le contexte socio-économique des familles joue considérablement sur le bien-être et la réussite scolaire des enfants.

Néanmoins, d'autres intervenants ont nuancé ce constat. Sur la question de l'alimentation chez les enfants, par exemple, un avis, tout aussi original que suggestif a réveillé notre attention. Le C2 a appelé à la retenue dans l'interprétation des réponses des enfants à la question sur la prise du petit déjeuner à la maison et à l'école pendant la récréation. Ce participant a révélé que l'âge et l'imaginaire des enfants portent ceux-ci à répondre généralement par non, même quand ils ont réellement mangé.

Nous avons des enfants, a affirmé le C2. Même à la maison, nous le savons, les enfants acceptent difficilement qu'ils ont mangé, surtout quand ils n'ont pas mangé à leur faim. On devrait faire attention à ce qu'ils disent et aux impressions qu'ils donnent à ce propos.

Ce point de vue montre que la pauvreté des familles n'est pas du tout à généraliser et n'est pas non plus si grave au point de priver les enfants de quelque chose à manger le matin à la maison ou à porter à l'école.

Pour les enseignants du privé, cette problématique est marginale. Leurs élèves proviennent majoritairement de familles aisées, où santé, nutrition, hygiène et suivi pédagogique sont assurés. Le D10 témoignait :

Ayant exercé dans les deux secteurs, je peux affirmer que les réalités sont incomparables. Dans le privé, les familles disposent de moyens conséquents, ce qui se reflète immédiatement dans le quotidien des élèves. Par ailleurs, l'établissement lui-même est mieux structuré : transports scolaires, cantine payante, matériel didactique adéquat, et même cours de rattrapage financés par les parents. Rien de tel n'existe dans le public, où la situation est bien plus critique.

Toutefois, au sein même du secteur privé, un enseignant a soulevé une problématique récurrente, mettant en lumière les failles du système éducatif. L'E17 déclarait :

Malgré les avantages évoqués par mon collègue, une faille persiste : l'influence excessive des parents sur l'établissement. En tant que payeurs, ils imposent leurs conditions. J'ai ainsi dans ma classe des élèves qui auraient été recalés ailleurs, parfois dépourvus même de bulletin de l'année précédente, mais admis sur intervention financière de leurs parents. Ces situations, fréquentes, interrogent quant au niveau réel de ces enfants à l'issue du primaire. Pis encore, dans mon école, aucun redoublement n'est toléré : les parents paient pour une promotion automatique, indépendamment des résultats.

Ce passage illustre qu'au-delà des apparences matérielles, un malaise latent menace la qualité de l'enseignement. Ce dysfonctionnement met à rude épreuve l'éthique professionnelle des enseignants, impuissants à y remédier en interne. L'E3 s'en est ému :

S'opposer à ces pratiques de favoritisme équivaudrait à une mise à l'écart. Et dans un contexte de pénurie d'emplois, quelle alternative avons-nous ?

Travailler dans de telles conditions relève ainsi d'une résignation où la survie économique prime sur l'intégrité pédagogique.

2. Le manque de motivation des enseignants

Qu'il s'agisse du secteur privé ou public de l'enseignement, les acteurs éducatifs interrogés associent les questions relatives au bien-être des élèves et à la réussite de leurs apprentissages

à un enjeu plus profond : la démotivation croissante du corps enseignant. Une majorité de participants ont exprimé leur désarroi face au manque de reconnaissance, tant symbolique que matérielle, accordée à leur travail au sein des établissements scolaires. Comme le souligne l'enseignant E23 :

Les conditions d'exercice ne sauraient susciter l'engagement. Malgré notre volonté, nous sommes insuffisamment rémunérés, souvent payés avec retard, et privés de tout avantage social attaché à notre fonction.

Ce dernier poursuit en précisant :

Même lorsque nous souhaitons accompagner un élève en difficulté grâce à un dispositif spécifique, cela exige un temps supplémentaire. Or, cet investissement n'est ni rétribué ni valorisé, particulièrement lorsque l'enfant provient d'un milieu défavorisé. L'institution néglige cet aspect pourtant déterminant.

Il ressort de ces témoignages que la disponibilité et, plus fondamentalement, l'implication des enseignants dans la promotion du bien-être et de la réussite scolaire se trouvent gravement entravées par la précarité socio-économique de leur statut professionnel.

Par ailleurs, l'environnement scolaire – et plus spécifiquement la gestion de classe – constitue un second facteur sous-jacent aux défis identifiés. L'E9 met en lumière la problématique des effectifs pléthoriques, conséquence de la gratuité de l'enseignement public :

Les salles sont exigües, les effectifs disproportionnés, et l'enseignant lui-même peine à subvenir à ses besoins faute de rémunération décente. Dans de telles conditions, toute démarche pédagogique cohérente devient illusoire. La gestion de la classe échappe à tout contrôle... Comment, dans ce contexte, évoquer sereinement le bien-être ?

3. La déficience des infrastructures scolaires

Un autre fait ressort des entretiens avec les enseignants, les directeurs et conseillers pédagogiques. Il s'agit des disparités entre les réseaux scolaires. Ceux-ci, qu'ils soient publics, privés ou confessionnels, jouent un rôle déterminant dans le bien-être des élèves et leur réussite académique, chacun, à travers ses infrastructures. (1) Les écoles publiques, souvent sous-financées et confrontées à des défis infrastructurels majeurs avec des effectifs d'élèves trop élevés ; (2) les écoles privées, généralement mieux dotées en ressources mais accessibles uniquement aux familles aisées ; (3) les écoles confessionnelles (catholiques, protestantes, Kimbanguistes, etc.), réputées pour leur discipline et leur rigueur pédagogique. Ces différences structurelles influencent de manière significative les conditions d'apprentissage, l'épanouissement des élèves et leurs performances scolaires.

Les participants aux focus groups reconnaissent que cette fragmentation engendre des inégalités profondes. Les établissements publics, par exemple, souffrent fréquemment de surpopulation dans les classes, d'un manque de matériel didactique et d'enseignants insuffisamment formés. À l'inverse, les écoles privées et confessionnelles bénéficient souvent de meilleures infrastructures, d'un encadrement plus strict et de programmes pédagogiques mieux structurés. L'E22 a avoué ceci :

Avec l'avènement de la gratuité de l'enseignement, c'est une catastrophe dans nos écoles publiques : les effectifs d'élèves dans les classes ont flambé, mais les espaces pédagogiques sont restés les mêmes. Pas de nouveaux matériels didactiques, pas de nouvelle motivation pour les enseignants. Dans ces conditions, on ne peut pas travailler pour la bonne qualité de l'enseignement. Même la réussite des apprentissages est très difficile à suivre chez les élèves.

L'E02 a renchéri en disant :

Toute la bonne volonté du personnel éducatif ne suffit pas pour offrir aux enfants un cadre d'une vie scolaire épanouie comme vous l'avez dit. Les écoles publiques ne sont pas dotées des moyens matériels nécessaires pour le faire. L'Etat devrait revoir ses politiques, sinon, c'est l'avenir même du pays qui compromis.

À l'opposé, les établissements privés et confessionnels offrent un cadre éducatif plus stimulant. Avec un nombre raisonnable dans la classe, la motivation des enseignants et les conditions matérielles bien réunies, ces écoles favorisent sans doute un bon climat d'apprentissage, la motivation et la sécurité chez les élèves.

Le D09 l'a souligné en ces termes :

C'est vrai, nous les privés, on nous accuse d'être à la recherche de l'argent. On dit que les écoles privées sont des entreprises productrices du lucre. Mais, du point des infrastructures et de la qualité de l'enseignement, nous sommes fiers.

Il y a lieu de déduire de ces témoignages que le bien-être psychologique et social des enfants, ainsi que la réussite de leurs apprentissages, sont étroitement liés à leur environnement scolaire. Les conditions matérielles des établissements scolaires constituent un déterminant essentiel dans la qualité de l'éducation, influençant à la fois le bien-être des élèves et leur réussite pédagogique. Dans le contexte des écoles primaires de Lubumbashi, cette influence varie selon les réseaux d'enseignement – public, privé ou confessionnel – qui présentent des disparités notables en matière d'infrastructures.

Les écoles privées et confessionnelles, grâce aux bâtiments bien équipés, des salles de classe aérées et adaptées, ainsi que des espaces récréatifs et sanitaires plus ou moins fonctionnels contribuent à un environnement propice aux apprentissages. À l'inverse, des locaux vétustes,

surpeuplés ou insalubres qui caractérisent les écoles publiques officielles, peuvent nuire à la concentration, à la motivation et, in fine, aux performances scolaires des enfants. Une telle situation met au défi le système scolaire local, particulièrement en ce qui concerne l'inclusive et équitable, indispensable pour garantir à tous les enfants de la région un accès à une éducation de qualité.

8.6.4.2.2. Deuxième analyse

La deuxième analyse se veut être une réinterprétation de la première, c'est-à-dire, du sens que les éducateurs interviewés donnent à leur vécu et à leur expérience.

1. Le faible revenu des familles

Précarité économique des familles ne saurait se réduire à une simple privation matérielle ; elle conditionne fondamentalement le rapport de l'enfant à l'école, son *être-au-monde* scolaire, pour reprendre la terminologie heideggérienne (Heidegger, 1927). Comme le souligne Nussbaum (2011), les capacités développementales de l'enfant se trouvent entravées lorsque ses besoins fondamentaux – santé, hygiène et alimentation, sécurité – ne sont pas satisfaits (Nussbaum, 2011). Cette précarité se manifeste par une rupture de la présence attentive en classe : un enfant affamé ou malade ne peut investir pleinement les apprentissages. Son *corps vécu*, selon l'expression phénoménologique (Gallagher, 2020), est aliéné par des préoccupations immédiates, rendant toute projection cognitive difficile.

Par ailleurs, la pauvreté familiale expose l'enfant à un risque de stigmatisation sociale. Si l'école constitue traditionnellement un espace de reconnaissance et d'inclusion (Honneth, 2024), elle peut également devenir un lieu de sélection symbolique lorsque l'enfant ne dispose pas des attributs matériels attendus. Cette exclusion tacite renforce un sentiment d'illégitimité (Bourdieu & Passeron, 1970), susceptible de compromettre durablement son épanouissement tant intellectuel que psychologique.

En rapport avec la question sur l'alimentation des enfants, les avis contrebalancés des participants suscitent une analyse supplémentaire. La crise socio-économique des ménages *loushois* est à corrélée avec l'âge des enfants et une culture de mendicité qui s'installe dans presque toutes les agglomérations des pays en voie de développement. Cette analyse suggère que, sous l'effet combiné de leur jeune âge et d'un imaginaire encore de dépendance, les enfants ont tendance à répondre négativement — même lorsqu'ils ont satisfait leurs besoins fondamentaux (cas d'alimentation) — dans l'espoir d'obtenir un surplus d'attention ou de ressources. Ce comportement, teinté de naïveté stratégique, s'accroît particulièrement en présence d'un interlocuteur (qui serait le chercheur) perçu comme bienfaiteur, traduisant ainsi une intuition précoce des disparités socio-économiques et une forme de calcul infantile,

inconscient mais adaptatif. La posture socio-professionnelle du chercheur et son appartenance institutionnelle ont peut-être nourri chez les enfants certaines attentes sur la question d'alimentation, conditionnant ainsi leurs réactions.

2. Le Manque de motivation des enseignants

La phénoménologie herméneutique de Ricœur (1986) invite également à interroger la dimension narrative du métier d'enseignant (Ricœur, 1986). Or, à Lubumbashi – comme plus largement en République Démocratique du Congo –, la faiblesse des rémunérations, couplée à des conditions de travail éprouvantes, transforme l'acte d'enseigner en une routine désenchantée, vidée de sa dimension vocationnelle. Cette précarité socio-professionnelle engendre une forme de résignation, conduisant à une désappropriation pédagogique. Confronté à des effectifs pléthoriques et à l'absence de perspectives professionnelles, l'enseignant peine à instaurer une relation pédagogique authentique (Marsollier, 2020).

Cette dynamique compromet la *rencontre éducative*, pourtant essentielle à la transmission des savoirs. Comme l'analyse Dejours (2021), la souffrance au travail émerge lorsque l'agir professionnel est dépossédé de sa finalité éthique. En l'occurrence, la déshumanisation du métier enseignant résulte tout autant de contraintes matérielles que d'un défaut de reconnaissance institutionnelle.

3. La déficience des infrastructures scolaires

L'influence des infrastructures scolaires sur le bien-être et la réussite des élèves dans les écoles primaires de Lubumbashi se révèle être un indicateur profondément différencié selon les réseaux d'enseignement. Cette différenciation, constitutive des structures mêmes du système éducatif, engage une herméneutique des disparités matérielles et symboliques qui façonnent l'horizon de sens dans lequel évoluent les acteurs pédagogiques interviewés.

Les écoles publiques (officielles), sont marquées par la carence matérielle, le sous-financement et la surpopulation qui configurent un espace d'apprentissage aliénant. Les témoignages des participants (E22 et E02) décrivent un système scolaire fracturé, où l'absence de moyens matériels réduisent la qualité éducative. Le secteur privé, caractérisé par une logistique plus organisationnelle, offre plutôt un cadre éducatif optimal, mais dont l'accès reste conditionné par des rapports socio-économiques inégalitaires. La réaction d'un chef d'établissement (D09) révèle une tension entre la quête légitime de qualité et la critique d'une marchandisation de l'éducation. Les écoles confessionnelles, quant à elles, se reconnaissent par la discipline, la rigueur pédagogique et l'encadrement structurel qui favorisent un climat propice aux apprentissages.

Ces différenciations mettent en lumière une dialectique entre la mission fondamentale de l'école et les conditions matérielles qui la déterminent. Les infrastructures ne sont pas de simples contingences spatiales, mais des éléments constitutifs de la relation éducative, influençant tant les dispositions physiques et psychologiques des élèves que leur capacité à s'approprier les savoirs. Ainsi, la surpopulation et l'insalubrité des écoles publiques génèrent une atmosphère hostile à l'épanouissement, tandis que les établissements mieux dotés logistiquement instituent un milieu où l'apprentissage peut se construire comme projet existentiel.

Somme toute, cette analyse a révélé que l'inégalité des infrastructures scolaires à Lubumbashi n'est pas seulement une question de ressources, mais une différence ontologique dans la manière dont l'école se donne à vivre comme « monde vécu ». Elle interroge en même temps la nature inclusive du système éducatif lui-même.

Chapitre 9. Discussion des résultats

9.1. Introduction

L'investigation scientifique atteint son acmé dans la phase interprétative de la discussion, où les données, préalablement exposées et analysées, acquièrent leur pleine signification. Ce chapitre a pour finalité d'interpréter et discuter les résultats de l'étude en rapport avec le cadre théorique précédent. Il s'agit de dépasser le simple constat statistique pour engager une réflexion critique sur la portée, les implications et les limites des résultats.

La démarche consiste d'abord à examiner, après une phase interprétative, la manière dont les conclusions s'inscrivent dans le continuum de la littérature scientifique mobilisée dans le cadre théorique de la thèse, en identifiant tant les convergences que les divergences avec les travaux antérieurs. Ensuite, il est nécessaire d'évaluer dans quelle mesure les objectifs spécifiques de la recherche sont atteints et de vérifier la validation des hypothèses initiales à la lumière des preuves recueillies. Enfin, une analyse lucide des contraintes méthodologiques et des facteurs contextuels susceptibles d'avoir influencé les résultats ouvre sur des perspectives de recherche futures et des recommandations opérationnelles, à l'intention des décideurs politiques comme des acteurs de terrain. Cette approche contribue in fine à une compréhension plus nuancée et systémique des leviers permettant de transformer l'école congolaise en un écosystème d'apprentissage et d'épanouissement.

9.2. Interprétation des résultats

Cette recherche, s'inscrivant dans le paradigme des méthodes mixtes, met en évidence une interdépendance substantielle entre le bien-être des apprenants et leur réussite scolaire, tout en élucidant les mécanismes socio-structurels et subjectifs qui régissent cette corrélation. L'approche quantitative, fondée sur des statistiques descriptives, comparatives, corrélationnelles et de modélisation, établit l'existence de relations systémiques entre les dimensions matérielles, physiologiques et psychosociales du bien-être et les performances académiques. L'approche qualitative, ancrée dans une herméneutique phénoménologique, a approfondi cette partie en révélant les logiques interprétatives des acteurs éducatifs, mettant ainsi en lumière les inégalités structurelles infrastructures scolaires et les dynamiques socio-économiques des familles des élèves et celles professionnelles des enseignants qui influenceraient la réussite scolaire à Lubumbashi.

9.2.1. Synergie entre bien-être et performance

Les données quantitatives attestent une corrélation significative et positive entre le bien-être global et la réussite scolaire ($*\beta = 0,85*$). Cette corrélation présente des variations disciplinaires notables : si les compétences cognitives en littératie et en numération manifestent des liens élevés entre elles, leur acquisition est optimisée par des facteurs contextuels tels que la qualité des infrastructures scolaires (les conditions sanitaires, et hygiéniques). Le modèle par équations structurelles (SEM) souligne par ailleurs le rôle médiateur du bien-être ($*\beta = 0,46*$) entre l'environnement scolaire et les performances, suggérant que les investissements matériels ne produisent leurs pleins effets qu'accompagnés d'une amélioration du vécu subjectif des élèves.

Les données qualitatives enrichissent cette perspective en dévoilant les processus sous-jacents à ces corrélations. La précarité socio-économique, par exemple, ne se réduit pas à une simple variable modératrice dans les régressions ; elle constitue une réalité existentielle qui altère l'*être-au-monde* scolaire (Heidegger, 1927) des enfants défavorisés. Les carences alimentaires, l'instabilité résidentielle et la charge des tâches domestiques compromettent leur disponibilité cognitive, tandis que les élèves des établissements privés bénéficient d'un environnement plus propice aux apprentissages. Cette dichotomie reflète une inégalité ontologique (Bourdieu, 1979), où l'accès différencié aux ressources éducatives structure des expériences scolaires fondamentalement distinctes.

9.2.2. L'ambivalence du rôle des acteurs éducatifs

L'analyse quantitative identifie l'attention en classe comme un prédicteur de la réussite, suivi de la motivation et de l'absentéisme pour raisons médicales. Toutefois, l'approche qualitative révèle que ces facteurs ne relèvent pas uniquement de dispositions individuelles, mais s'inscrivent dans un cadre institutionnel et relationnel plus large. La démotivation enseignante, liée à la précarité salariale et au manque de reconnaissance professionnelle (Dejours, 2021), affaiblit la qualité des interactions pédagogiques, pourtant essentielles à la transmission des savoirs (Ricœur, 1986). Cette crise identitaire, exacerbée par la surcharge des classes, participe d'une déshumanisation progressive de l'institution scolaire, où l'éthique éducative s'efface au profit de logiques de survie économique.

Par ailleurs, les discours des acteurs mettent en évidence une tension entre les interprétations objectives et subjectives du bien-être. Si les indicateurs quantitatifs (IMC, durée du sommeil) suggèrent une corrélation modérée avec les performances, les entretiens révèlent que ces variables acquièrent leur pleine signification dans un contexte socioculturel spécifique. Par exemple, un IMC élevé, corrélé à de meilleurs résultats, pourrait refléter un statut socio-économique favorable plutôt qu'un effet direct de la nutrition. De même, les déclarations des

enfants concernant leur alimentation sont parfois biaisées par des stratégies inconscientes d'accès aux ressources, illustrant ainsi la nécessité d'une herméneutique critique des données qualitatives.

9.2.3. Synthèse des analyses

La figure ci-dessous, partiellement artificielle, du point de vue statistique, opère une synthèse éloquentes des résultats de l'étude, illustrant avec force la pertinence et la puissance d'une approche méthodologique mixte. D'un côté, la Modélisation par Équations Structurelles (SEM) a offert une validation empirique rigoureuse, permettant de quantifier et de mesurer de manière significative les relations causales postulées entre les infrastructures scolaires, la gouvernance des établissements et le bien-être des élèves sur la réussite scolaire.

De l'autre, l'apport qualitatif, issu d'une investigation de phénoménologie herméneutique, est venu vivifier et enrichir ces données statistiques. En identifiant le rôle déterminant de l'état des infrastructures, du revenu des ménages et de la motivation des enseignants, cette approche a conféré une épaisseur sémantique et une profondeur contextuelle aux chiffres. Elle expose les logiques d'action, les mécanismes sous-jacents et les perceptions subjectives des acteurs concernés éducatifs, éléments souvent insaisissables par la seule quantification.

Ainsi, la combinaison synergique de ces deux analyses permet de dépasser les limitations inhérentes à chaque méthode prise isolément. Elle offre une compréhension à la fois généralisable, grâce à la robustesse statistique, et finement contextualisée, par la finesse de l'analyse qualitative, de la nature complexe du lien unissant le bien-être des élèves à leur réussite scolaire au sein des écoles primaires de Lubumbashi, en RDC.

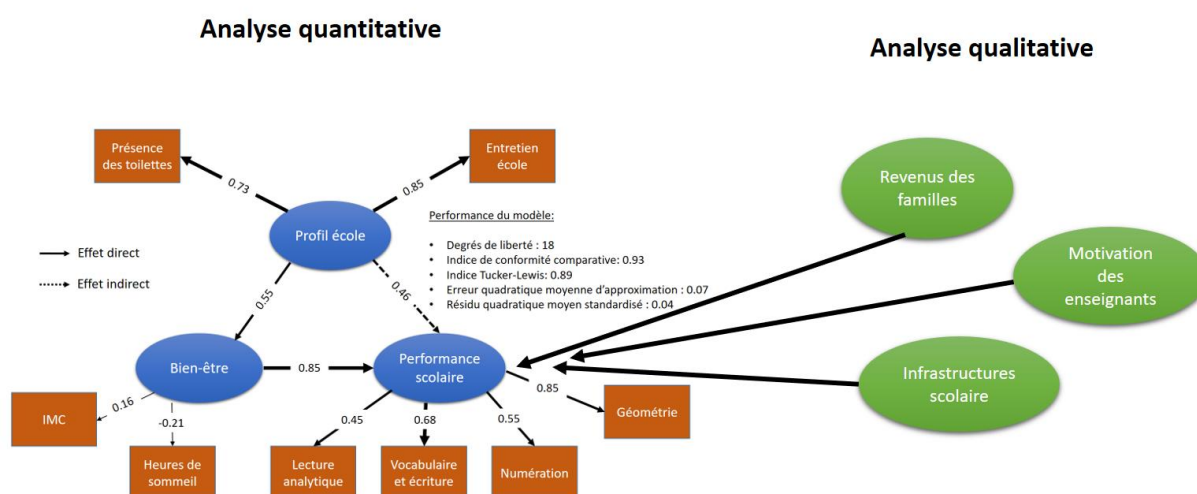


Figure 8. Synthèse du lien entre le bien-être et la réussite scolaire des élèves à travers l'analyse quantitative et qualitative

9.3. Discussion des résultats préexistantes

1. Convergences

Le reflet général des résultats de notre étude, inscrit celle-ci dans la perspective de psychologie positive. Celle-ci est un champ disciplinaire qui a délibérément dépassé la seule étude de la pathologie pour se consacrer aux facteurs favorisant l'épanouissement et le fonctionnement optimal des individus. Le bien-être est désormais appréhendé, dans la pensée contemporaine, comme un état complexe et dynamique, intégrant des dimensions subjectives, sociales et environnementales interdépendantes. Notre étude, par son choix méthodologique, intègre également le modèle des « capacités » tel qu'il est appliqué à l'éducation par Melanie Walker. Ce modèle dépasse les indicateurs purement quantitatifs pour se focaliser sur les "capabilités" – les libertés réelles de l'individu.

Par ailleurs, le modèle écosystémique (Bronfenbrenner) dans ses récentes actualisations (Slee) sous-tend bien notre étude et la traverse de part en part. En effet, la qualité de vie y perçue par l'élève émerge d'une interaction complexe entre des facteurs micro-systémiques (classe, pairs, enseignants) et macro-systémiques (politiques éducatives, normes socioculturelles), en passant par l'exosystème. Cette approche appréhende l'expérience scolaire comme un construit dynamique, évoluant en fonction des configurations contextuelles (lieu d'implantation de l'école) et structurelles (type de réseau de l'enseignement). Elle intègre des facteurs externes à l'école – tels que les conditions socio-économiques des familles, l'instabilité politique ou les disparités régionales et en matière d'infrastructures éducatives, qui influencent la qualité de vie à l'école. Par ces principes, le modèle écosystémique met en lumière la nature de l'école comme institution sociale, une vérité promue également par le modèle holistique africain. Ce dernier souligne l'interdépendance fondamentale entre l'épanouissement personnel et l'harmonie collective.

Les convergences restent également évidentes pour établir une corrélation positive et multidimensionnelle entre le bien-être psychosocial des apprenants et leur réussite scolaire. Les approches, de la plus clinique à la plus intégrative, reconnaissent que l'expérience scolaire congolaise, celui de Lubumbashi, particulièrement, est profondément médiatisée par un contexte socio-économique adverse, où des facteurs structurels tels que la précarité économique et l'insalubrité des infrastructures constituent un arrière-plan déterminant. Notre étude s'aligne dans cette même vision tout en intégrant d'autres indicateurs aussi indispensables pour approcher plus globale la question du bien-être dans toutes ses composantes : physique, psychologique et social.

2. Divergences

Les recherches pionnières, d'essence clinique et psychopathologique, conçoivent le bien-être par défaut, comme la simple absence de troubles ou de détresse, et le considèrent comme une conséquence de conditions externes favorables. Par ailleurs, les études les plus récentes, influencées par la psychologie positive, opérationnalisent le bien-être comme un état positif actif et multidimensionnel (engagement, satisfaction, sens). Ces études, dans leur développement en contexte éducatif, identifient le climat scolaire—notamment la qualité des interactions pédagogiques et le sentiment de justice—comme un prédicteur significatif, capable d'agir comme un levier de résilience même dans un environnement matériel déficient.

Le climat scolaire pourrait être un indicateur prédicteur significatif du bien-être pour la réussite scolaire. Mais lui seul ne suffit pas. Notre étude va bien au-delà. La complexité de la corrélation entre bien-être et réussite scolaire devrait impliquer plus d'un indicateur. Le profil de l'école avec la qualité de ses infrastructures, en termes d'hygiène et de sécurité, la santé de l'apprenant, ses habitudes alimentaires, de sommeil et d'activité physique, la profession des parents, sont des indicateurs du bien-être que notre étude prend en compte.

Concernant la réussite scolaire, les études théoriques citées ne précisent pas clairement les indicateurs évalués : écriture, lecture et mathématique, qui sont corrélés avec ceux du bien-être. En effet, la réussite scolaire est, comme le bien-être, une variable qui se décline en plusieurs indicateurs, comme nous l'avons relevé dans l'étude.

La plupart des études sur le bien-être, particulièrement en milieu scolaire au Congo sont menées dans les grandes villes ou dans les centres urbains, souvent avec une population homogène. Notre étude regroupe une population mixte, distribuée sur des entités tant urbaines que périurbaines et rurales, sur les différents réseaux de l'enseignement, sur différents âges et sur les deux sexes. Cela ouvre à une réflexion beaucoup large qui place l'état nutritionnel comme indicateur du bien-être pour toute la vie.

9.4. Discussion par rapport aux objectifs de l'étude

Les objectifs principaux de notre étude étaient de ressortir le lien fondamental entre le bien-être et réussite des apprentissages des élèves dans 15 écoles primaires de la ville de Lubumbashi, de définir le type de corrélation entre bien-être et réussite des apprentissages, de redéfinir la nature de l'école autant qu'institution sociale.

Objectif 1 : Ressortir le lien fondamental entre le bien-être et réussite des apprentissages

Les analyses quantitative et qualitative des données ont démontré le bien-être et la réussite scolaires sont deux aspects d'une seule et même réalité qu'est le succès d'un système éducatif.

Ressortir le lien fondamental entre le bien-être et la réussite des apprentissages scolaires a porté l'étude à son originalité réside dans son approche novatrice de la corrélation. Elle repose sur le postulat que le bien-être et la réussite scolaire sont unis par une relation bien plus complexe qu'une causalité simple et unilatérale. Notre modèle propose plutôt de les appréhender comme les deux forces interconnectées d'un système interactif, engagées dans une influence réciproque et continue.

Objectif 2 : Définir le type de corrélation entre bien-être et réussite des apprentissages

La nature de corrélation relevée entre le bien-être et la réussite scolaire est significative et positive entre le bien-être global et la réussite scolaire, mais elle est médiée par certains indicateurs tels que la qualité des infrastructures, les IMC et la durée du temps de sommeil. Pour atteindre cet objectif, une approche graduelle, de type statistique, adaptée à la nature des variables a été déployée. **Premièrement**, une corrélation de Spearman est calculée pour les variables quantitatives (ou ordinales à nombreuses modalités). Ce choix privilégie une association monotone fondée sur les rangs, plus robuste aux écarts à la normalité et aux valeurs extrêmes que Pearson. Les coefficients sont rapportés avec leur p-value exacte ($\alpha = 0,05$), sans interprétation causale. **Deuxièmement**, étant donné que les corrélations de Pearson/Spearman ne s'appliquent pas aux prédicteurs catégoriels, l'analyse recourt à une régression bêta lorsque la variable dépendante est un score borné. Le modèle est retenu pour sa capacité à (i) respecter les bornes, (ii) gérer des distributions asymétriques et hétéroscédastiques, (iii) intégrer simultanément prédicteurs continus et catégoriels. **Troisièmement**, les indicateurs de bien-être les plus liés aux scores des élèves sont retenus pour l'étape suivante ; celle du modèle d'équations structurelles (SEM). Le SEM formalise les relations directes et indirectes entre le profil de l'école, le bien-être et la performance scolaire. Ceci permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents, tout en demeurant dans un cadre d'association et non de causalité démontrée.

Cette démarche montre que le lien entre le bien-être et la réussite scolaire, implique plusieurs facteurs et ne rentre pas dans la logique de la causalité immédiate. Le huitième chapitre a analysé plus explicitement ces facteurs.

Objectif 3 : Redéfinir la mission de l'école

Réfléchir sur la corrélation entre le bien-être et la réussite des apprentissages, c'est redonner à l'école son visage sociale. Les indicateurs du bien-être à l'école, en classe comme à la maison révèlent la finalité même de l'instruction scolaire : éduquer l'intellectuel et le citoyen. Dans un contexte comme celui de Lubumbashi où la césure entre la vie scolaire semble être différente de la vie normale, cette étude a voulu démontrer que l'école et la maison sont deux espaces de

la même vie pour l'enfant-apprenant. Il est donc temps que l'école, pour réussir sa mission éducative, de prendre davantage conscience de ne pas être exclusivement un laboratoire qui distille et transmet des connaissances, mais un environnement humain où est formé le citoyen dans sa totalité. En effet, le concept de bien-être exprimerait plus significativement la dimension bio-psycho-sociale et culturelle de l'élève (Henderson, 2017). Le bien-être renvoie à l'humain, parce qu'il implique l'être citoyen et la promotion des « compétences psychosociales » (Marsollier, 2022) qui favorisent un apprentissage aisé, équilibré et réussi.

9.5. Validation des hypothèses

Les analyses quantitatives, appuyées par des modèles statistiques (corrélations bivariées, régressions bêta, équations structurelles), et les analyses qualitatives, fondées sur une phénoménologie herméneutique, convergent vers une conclusion majeure : le bien-être des élèves influence de manière significative leurs performances scolaires. Cette observation confirme la première hypothèse de l'étude, postulant que des conditions optimales de bien-être favorisent une meilleure réussite scolaire. En effet, cette recherche démontre que la performance scolaire ne se réduit pas à une somme de compétences individuelles, mais émerge d'un écosystème éducatif complexe, où interagissent des dimensions objectives (infrastructures, santé, sécurité) et subjectives (motivation, reconnaissance) du bien-être. L'étude souligne ainsi que le bien-être, à travers les indicateurs retenus, constitue non pas un accessoire, mais un déterminant central de la réussite scolaire. Elle propose dès lors un cadre d'action intégré, accordant une égale importance à l'environnement matériel des écoles et aux conditions de vie des élèves, éléments cruciaux pour optimiser les apprentissages dans un contexte tel que celui de Lubumbashi.

Par ailleurs, les analyses identifient des indicateurs différentiels du bien-être (émanant des analyses qualitative et quantitative) comme prédicteurs significatifs de la performance scolaire, validant ainsi la seconde hypothèse de l'étude. Parmi ces indicateurs figurent :

1. La qualité des infrastructures scolaires (effet indirect standardisé de *0,46* sur la réussite) ;
2. L'indice de masse corporelle (IMC) comme marqueur d'un état nutritionnel équilibré ;
3. La durée du sommeil, variable particulièrement pertinente à l'ère du numérique, où l'exposition prolongée aux écrans (jeux vidéo, smartphones) perturbe le repos nocturne des adolescents ;
4. Le revenu des familles
5. La motivation des enseignants

9.6. Limites de l'étude

Bien que l'étude analyse plusieurs indicateurs du bien-être regroupés en santé, alimentation, hygiène et sécurité, certains aspects, pourtant importants, n'ont pas été pris en compte, notamment l'aspect émotionnel des apprenants, leur niveau de socialisation, ainsi que la violence à l'école et en classe. Ces éléments auraient enrichi l'étude et ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. Concernant la violence en milieu scolaire, une publication scientifique de type bibliographique fait objet du sixième chapitre.

Il convient aussi de souligner qu'en RDC, la littérature existante sur l'état nutritionnel, comme indicateur du bien-être, par exemple, concerne majoritairement les nourrissons et les jeunes enfants de 0 à 59 mois (RDC, 2025). En réalité, les indicateurs internationaux : les Objectifs de Développement Durable (ODD) et les indicateurs de suivi de l'OMS/UNICEF (comme ceux des Enquêtes Démographiques et de Santé) sont largement basés sur la santé de l'enfant de moins de 5 ans, orientant ainsi le financement et la recherche (Kamwela, Mbomba, Mputu, & Balegamire, 2022). Notre étude a donc eu trop peu de données disponibles sur cette question.

9.6.1. Contraintes méthodologiques

D'un point de vue méthodologique et instrumental, cette étude a nécessité l'adoption de choix raisonnés, dont la légitimité s'inscrit dans le cadre spécifique de la recherche et du contexte.

1) La littérature scientifique offre une pluralité de méthodes pour conduire une étude de ce type : quantitative corrélationnelle (visant la précision statistique et la généralisation des résultats), longitudinale (permettant d'inférer des relations causales par l'observation dans la durée), expérimentale (constituant la preuve la plus robuste d'un lien de causalité), qualitative (favorisant, au moyen d'entretiens, la richesse interprétative et l'approfondissement des phénomènes), ou encore l'étude de cas (privilégiant une analyse contextuelle fine en vue d'une appréhension holistique et nuancée du sujet). Toutefois, les caractéristiques socio-démographiques de la population investiguée nous ont conduits à privilégier une approche mixte. Celle-ci permet en effet de conjuguer une compréhension à la fois généralisable, par le volet quantitatif, et approfondie, par le volet qualitatif, de la corrélation entre le bien-être matériel et psychosocial et la performance scolaire.

L'approche mixte a été déployée selon un modèle séquentiel explicatif (quantitatif puis qualitatif), eu égard au profil et au nombre de participants. Il est apparu plus pertinent de procéder initialement à une collecte de données quantitatives auprès des apprenants, cibles centrales de l'étude, afin de compléter ultérieurement l'interprétation des résultats par le recueil

des expériences et points de vue subjectifs des acteurs éducatifs, via des entretiens en focus group.

2) L'importance de l'implication parentale dans le parcours éducatif de l'enfant est avérée. Leur collaboration avec l'institution scolaire, par l'intermédiaire de leurs représentants (comité de parents), est d'ailleurs encadrée par des dispositions légales. L'étude aurait indéniablement gagné en validité et en richesse en intégrant les perspectives de l'ensemble des acteurs clés de l'écosystème éducatif, notamment celles des parents. Les déclarations des enfants concernant leur propre bien-être, parfois subjectives ou influencées par leur état émotionnel ponctuel, auraient pu être confrontées et enrichies par le témoignage parental. Ces derniers sont en mesure de relater d'éventuels troubles du sommeil, un refus de se rendre à l'école (absentéisme volontaire), ou encore de signaler un décalage entre les comportements perçus en classe et en milieu familial – un élève perçu comme timide à l'école pouvant se révéler vif à domicile, indiquant potentiellement un malaise contextuel susceptible d'affecter son intégration ou ses apprentissages.

Par ailleurs, le bien-être constitue un état global qui transcende le seul temps scolaire. Les parents auraient été les seuls à même de fournir des informations essentielles sur les conditions de vie au foyer (espace dédié au travail personnel, accès à l'électricité, sécurité alimentaire), l'accompagnement aux devoirs et le suivi scolaire, l'état de santé physique et psychologique de l'enfant en dehors de l'école, ou encore d'éventuelles sources de stress familial (conflits, difficultés économiques) susceptibles d'affecter directement son bien-être et sa capacité de concentration.

Afin d'éviter toute dispersion dans la conduite de l'étude et de prévenir les difficultés liées à la gestion d'une base de données trop volumineuse, l'échantillonnage n'a pas inclus les parents d'élèves. Cette catégorie de participants fera l'objet d'une investigation spécifique dans le cadre d'une recherche ultérieure complémentaire.

3) Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont nombreuses, diversifiées et ont été collectées et codées par plusieurs évaluateurs. Dans un tel contexte, le Kappa de Cohen représente une mesure statistique cruciale pour évaluer la fiabilité inter-juges, c'est-à-dire le degré de concordance dans le codage. Cet outil garantit la rigueur méthodologique et la validité des résultats en attestant que les analyses ne sont pas le fruit du hasard ou de biais individuels. Bien que n'ayant pas été employé dans le présent travail, le recrutement d'évaluateurs issus de profils variés (pédagogue, psychologue et professionnel de santé) a constitué une alternative visant à pallier le risque de biais découlant d'éventuelles contradictions dans le codage. Chaque évaluateur a ainsi traité et codé les données relevant de son domaine de compétence spécifique.

4) Le numérique s'impose désormais comme un outil pédagogique à part entière, dont l'efficacité est avérée à tous les niveaux du système éducatif. Dans le cadre de cette étude, une évaluation de son appropriation par les élèves dans la réalisation de leurs activités d'apprentissage aurait fourni des données essentielles pour affiner la mesure de la réussite au sein des établissements concernés. Toutefois, cet instrument d'analyse n'a pu être retenu, en raison de l'hétérogénéité caractérisant la population de l'échantillon, qui en aurait complexifié l'exploitation et faussé la portée.

5) Le plurilinguisme constitue une réalité sociolinguistique intrinsèque en République Démocratique du Congo, et plus particulièrement à Lubumbashi. Si le français s'impose comme la langue véhiculaire du système éducatif, le swahili, le lingala, le tshiluba ainsi que divers autres dialectes demeurent prédominants dans les interactions de la vie quotidienne, en dehors du cadre scolaire et administratif. Par ailleurs, il convient de noter que plusieurs élèves ayant participé à l'étude n'ont pas bénéficié d'un parcours en école maternelle, étape pourtant cruciale pour une première appropriation, ne serait-ce qu'orale, de la langue française. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que la validité des données recueillies aurait pu être renforcée par l'administration des questionnaires dans la langue locale maîtrisée par les enquêtés.

9.6.2. Facteurs susceptibles d'avoir influencé les résultats

Toute recherche en sciences humaines et sociales menée en milieu éducatif à Lubumbashi est intrinsèquement soumise à une série d'impondérables, nourris par des variables contextuelles parasites, qui ont pu influencer l'analyse et les résultats obtenus.

1) La surcharge des classes en effectifs

Le surpeuplement des classes, phénomène récurrent dans de nombreux établissements de la région, constitue un biais contextuel majeur. Sur le plan méthodologique, cette promiscuité numérique rendait complexe l'administration individualisée des outils de mesure. Elle a pu générer un bruit informationnel (distractions, perturbations) lors de la passation, affectant la concentration des sujets et la sincérité de leurs réponses.

2) L'exiguïté des salles de classe

Étroitement liée au premier point, l'exiguïté des infrastructures a agi comme une variable environnementale aggravante. Elle exacerbe les nuisances sonores et thermiques, limitant les conditions minimales de confort physiologique et de tranquillité cognitive nécessaires à toute évaluation fiable. Cette promiscuité spatiale génère un stress environnemental, susceptible d'augmenter l'anxiété et l'irritabilité des élèves, faussant ainsi les mesures subjectives de leur bien-être.

3) Les conditions météorologiques

Le climat tropical de Lubumbashi, caractérisé par une chaleur souvent accablante et une forte humidité, notamment en saison des pluies, introduit un facteur de variabilité situationnelle non négligeable. Des températures élevées dans des salles non ventilées peuvent induire de l'inconfort, de la léthargie ou de l'agitation, altérant tant la performance cognitive des élèves lors des tests de réussite que leur état psychologique perçu au moment de l'enquête. La collecte de données effectuée lors d'une journée caniculaire ou orageuse produirait des résultats sensiblement différents de celle réalisée en temps clément. Cette variabilité, pourrait obscurcir ou exagérer les tendances observées.

4) La fatigue des collecteurs et des encodeurs des données

La fatigue des agents de terrain, qu'elle soit physique ou cognitive, introduit un risque de déviance protocolaire. Un collecteur épuisé peut moins bien expliquer les consignes, observer moins finement le déroulement, ou faire preuve de moins de patience, incitant à des réponses hâtives ou biaisées. Pour les encodeurs, la lassitude visuelle et mentale lors de la saisie des données est une source majeure d'erreurs de transcription (omissions, substitutions, erreurs de saisie) qui corrompent la qualité intrinsèque de la base de données. Ces erreurs aléatoires ou systématiques pourraient atténuer la puissance statistique de l'étude et augmenter le "bruit" dans les données, rendant plus difficile la détection de corrélations significatives, même si elles existent.

9.7. Perspectives théoriques et futures

1) Approche phénoménologique de l'école comme "monde vécu" (Heidegger) : À l'instar de la notion heideggérienne d'« être-au-monde » (*In-der-Welt-sein*), l'enfant à l'école n'est pas un sujet face à un objet de savoir (le monde), mais il est toujours déjà immergé dans un monde qui lui est propre. Ce monde scolaire est un réseau de significations, d'outils (crayons, livres, jeux), de préoccupations (devoirs, amitiés, découvertes) et de relations qui constituent son être-en-commun. L'école n'est donc pas un simple lieu de passage, mais l'horizon existentiel où son existence singulière se déploie et prend sens au quotidien. Elle est le théâtre de ses soucis, de ses joies, de ses attentes et de ses découvertes ; en un mot, le lieu de son « être-jeté » et de son projet. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant dépasse alors la simple transmission du savoir pour tendre vers une sollicitude éducative, une attention à l'être de l'élève. Les pairs deviennent une « communauté de destin » où s'expérimentent la camaraderie, l'entraide, mais aussi les conflits et leur résolution, fondant une première forme de socialité authentique.

2) La critique bourdieusienne sur la reproduction des inégalités scolaires : l'institution scolaire, en dépit de son apparence méritocratique, fonctionne comme un puissant instrument

de reproduction des hiérarchies sociales. La ségrégation entre les réseaux d'enseignement (public versus privé) n'est que la manifestation visible d'une structure plus profonde. Les établissements privés, souvent perçus comme des espaces d'excellence, capitalisent sur le capital culturel préexistant des familles issues des classes dominantes. À l'inverse, les établissements publics, en particulier ceux des zones défavorisées, concentrant les élèves dépourvus de ce capital initial, se voient contraints de délivrer une formation minimale, actant ainsi une forme de relégation sociale.

Cette perspective dépasse le simple constat des inégalités d'accès aux ressources pour révéler la logique systémique de leur reproduction. Le choix du réseau scolaire n'est qu'un maillon dans une chaîne où l'école, fonctionnant comme un "conservatoire de l'ordre social", assure la conversion discrète des privilèges hérités en excellence scolaire sanctionnée.

3) Une étude sur l'impact spécifique des pratiques pédagogiques sur le bien-être des élèves : une causalité significative pourrait s'établir entre des pratiques pédagogiques inclusives et différenciées et l'épanouissement des apprenants. Ces pratiques, qui intègrent une dimension socio-émotionnelle explicite (gestion des émotions, pédagogie coopérative, renforcement positif), favorisent le développement d'un climat de classe sécurisant et de relations maître-élève fondées sur la confiance et le respect mutuel. Un tel environnement est identifié comme un facteur prépondérant dans la réduction du stress scolaire, le renforcement de l'estime de soi et la motivation intrinsèque des élèves.

Toutefois, l'efficacité de ces pratiques est indissociablement liée à la formation initiale et continue des enseignants. Une formation adéquate doit transcender la seule maîtrise disciplinaire et didactique pour incorporer une solide préparation aux enjeux psychosociaux du développement de l'enfant et de l'adolescent. Les études soulignent la nécessité de doter les éducateurs d'outils conceptuels et pratiques pour : déceler les signes de mal-être, adapter leurs méthodes aux profils diversifiés, et instaurer une gestion de classe proactive plutôt que punitive. La formation doit ainsi viser le développement de compétences spécifiques en « médiation du bien-être ».

4) Une ouverture de l'étude aux écoles primaires situées en zones rurales et reculées, souvent sous-équipées et sous-représentées dans la littérature scientifique. Cette perspective viserait à opérer une translation géographique et méthodologique cruciale en étendant ce champ d'investigation à ces territoires périphériques. L'ambition est de dépasser le paradigme urbain pour construire un modèle d'analyse plus exhaustif et représentatif de la diversité des réalités éducatives congolaises. Il s'agit spécifiquement d'évaluer la nature et l'intensité du lien entre le bien-être et les apprentissages dans des contextes marqués par un accès limité aux ressources, un isolement géographique et des spécificités socio-culturelles distinctes.

9.8. Recommandations

Dans un contexte scolaire marqué par d'importantes disparités structurelles, il est impératif de formuler des préconisations précises à l'intention des décideurs politiques ainsi que des établissements scolaires. Les propositions suivantes, articulées autour de l'équité, de l'infrastructure et de l'accompagnement global de l'élève, visent à jeter les bases d'un environnement scolaire à la fois propice aux apprentissages, soucieux du bien-être et garant d'une offre éducative de qualité pour tous. Elles s'organisent en deux axes distincts mais complémentaires : des recommandations d'ordre macro à l'adresse des politiques éducatives, et des mesures plus ciblées destinées à être mises en œuvre à l'échelle des écoles elles-mêmes.

9.8.1. Aux politiques éducatives

1) Priorité aux infrastructures fondamentales

Il est impératif de concentrer les efforts investissement sur le développement d'infrastructures essentielles, notamment les sanitaires, les systèmes d'éclairage et les cantines scolaires, en accordant une attention particulière aux établissements situés dans des zones économiquement défavorisées. Une telle démarche vise non seulement à améliorer les conditions d'accueil, mais aussi à garantir un environnement propice aux apprentissages.

2) Renforcement de l'accompagnement psychosocial

La formation des enseignants à la gestion pédagogique des effectifs pléthoriques constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement. Parallèlement, la mise en place de programmes structurés de suivi nutritionnel permettrait de répondre aux besoins fondamentaux des élèves et de favoriser leur développement cognitif et physiologique.

3) Promotion d'une équité structurelle

Afin de lutter contre les disparités scolaires, une régulation encadrée de la marchandisation de l'éducation s'avère nécessaire, notamment pour contrer les dérives potentielles du secteur privé. De plus, une harmonisation des standards éducatifs entre les différents réseaux d'enseignement contribuerait à garantir une qualité uniforme et équitable sur l'ensemble du territoire.

9.8.2. Aux écoles

1) Formation des parents

L'école, en sa qualité d'institution éducative pivot, possède une légitimité et une capacité d'action certaines pour intervenir dans la promotion du bien-être, notamment en matière de nutrition infantile et d'hygiène. Sur base du partenariat structurel et la collaboration continue

qui unissent déjà l'établissement scolaire aux familles, l'institution scolaire est parfaitement en mesure d'initier, de concevoir et de mettre en œuvre, en concertation étroite avec les représentants des parents, des programmes éducatifs structurés. Ces dispositifs pourraient prendre la forme d'ateliers thématiques, de conférences animées par des experts en diététique ou en puériculture, ou encore de ressources pédagogiques dédiées. L'accent serait mis non seulement sur la transmission de connaissances fondamentales (l'équilibre nutritionnel, la lecture des étiquettes, la composition des repas) mais aussi sur le partage de savoir-faire pratiques (la préparation de *lunch-boxs* équilibrés, les stratégies pour diversifier l'alimentation) et sur la sensibilisation aux principes d'hygiène élémentaires.

2) Censure des aliments

À Lubumbashi, l'absence d'infrastructures de restauration scolaire au sein de nombreux établissements contraint les élèves à s'approvisionner, durant les pauses, auprès de vendeurs installés aux abords ou dans l'enceinte même des écoles. Ces commerces proposent une diversité de denrées, de jus et de boissons sucrées. Il incomberait dès lors aux directions de ces écoles d'exercer un contrôle vigilant sur la qualité des produits consommés par leurs élèves. La mise en place d'une procédure de censure ou de validation préalable s'avérerait nécessaire pour garantir leur salubrité et leur valeur nutritive. Cette mission de surveillance pourrait être confiée à un enseignant, qui en assumerait la responsabilité sous l'autorité de la direction.

9.9. Conclusion

En définitive, ce chapitre de discussion a permis de résumer les résultats et leur conférer leur pleine résonance théorique et pratique. La présente étude, en se confrontant à la littérature scientifique, s'inscrit dans la continuité d'un champ de recherche en maturation, tout en en dépassant certaines limites. Elle valide l'hypothèse fondamentale d'une corrélation positive et systémique entre le bien-être de l'élève et sa réussite scolaire, démontrant que ces deux dimensions sont les facettes indissociables d'un écosystème éducatif performant.

L'originalité de ce travail réside dans son approche intégrative, qui dépasse les cadres conceptuels antérieurs en opérationnalisant le bien-être comme un état positif actif, influencé par un entrelacs de facteurs structurels, relationnels et individuels. La validation des hypothèses par des modèles statistiques et l'approche phénoménologique, met en lumière le rôle prédictif significatif d'indicateurs différentiels tels que la qualité des infrastructures, l'état nutritionnel et la durée du sommeil.

Si cette recherche contribue à une appréhension plus nuancée des leviers de la réussite scolaire à Lubumbashi, elle reconnaît également ses propres limites, notamment l'absence de la perspective parentale, le faible écho sur la santé mentale des apprenants et l'impact de

contraintes contextuelles. Ces paramètres, loin d'invalider les résultats, ouvrent au contraire sur de fécondes perspectives de recherche, tant sur le plan théorique – en intégrant une phénoménologie de l'école comme « monde vécu » – que pratique – en étendant l'investigation aux zones rurales et en évaluant l'impact des pratiques pédagogiques.

In fine, les recommandations formulées à l'intention des décideurs politiques et des acteurs de terrain esquissent les contours d'une école congolaise réinventée : une institution qui, redevenant plus sociale et s'engageant résolument vers une équité structurelle et un accompagnement global de l'élève, pourrait pleinement incarner son rôle d'écosystème d'apprentissage et d'épanouissement.

Conclusion générale

La présente étude a eu pour objet d'analyser le lien entre le bien-être des enfants et leur réussite scolaire au sein des écoles primaires de Lubumbashi, en République Démocratique du Congo. Le bien-être, abordé dans sa complexité multidimensionnelle, a été appréhendé à travers le concept de qualité de vie, décliné en indicateurs concrets tels que la santé, la nutrition, l'hygiène et la sécurité dans l'environnement scolaire. La réussite scolaire, quant à elle, a été mesurée à l'aune des compétences fondamentales en lecture, écriture et mathématiques.

La collecte des données a été conduite auprès d'un échantillon de 2233 élèves de troisième et quatrième années, répartis dans quinze établissements sélectionnés selon un échantillonnage raisonné couvrant l'ensemble des réseaux d'enseignement, et localisés dans le centre-ville de Lubumbashi, la commune de Kampemba et la commune Annexe. Les enseignants, directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques de ces niveaux ont également été associés à l'enquête.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche a adopté une approche mixte dans un modèle séquentiel explicatif, appliquée à la production, au traitement, à l'analyse et à l'interprétation des données. Les variables d'analyse retenues étaient le réseau d'enseignement, le niveau scolaire et le genre des participants. La collecte des données quantitatives et qualitatives s'est appuyée sur des questionnaires papier-crayon, des grilles d'observation et des entretiens semi-structurés.

Le traitement des données quantitatives à l'aide de statistiques descriptives, comparatives et corrélationnelles, incluant un modèle d'équation structurelle avec analyse de régression β , a mis en lumière une corrélation positive et significative entre le bien-être et la réussite des apprentissages. Cette relation s'est toutefois avérée médiée par certains indicateurs, tels que le profil des écoles, la durée du sommeil et l'indice de masse corporelle (IMC). Ces résultats sont confortés et nuancés par l'analyse qualitative, fondée sur une approche phénoménologique herméneutique, qui identifie également une corrélation positive notable, médiée cette fois par la qualité des infrastructures, le revenu familial et le degré de motivation des enseignants.

Les résultats convergents des deux volets confirment les hypothèses initiales de l'étude : (1) de meilleures conditions de bien-être sont propices à l'optimisation des performances scolaires, et (2) certains indicateurs de bien-être possèdent une valeur prédictive quant à la réussite. Le lien entre le bien-être et la réussite scolaire se révèle d'une telle complexité que son renforcement concret dans le contexte de Lubumbashi nécessite la mobilisation concertée de différents facteurs et acteurs.

Cette étude sur le bien-être en milieu scolaire engage une réflexion essentielle quant à la nature et aux finalités de l'école elle-même. Elle invite les acteurs de l'éducation et les décideurs

politiques à reconsidérer le rôle de l'institution : celle-ci ne saurait se réduire à une simple chambre d'écho du savoir. Elle doit au contraire être reconnue comme une véritable instance sociale et un espace de vie à part entière, dédié à la formation intégrale de la personne, autant sur le plan intellectuel que dans son accomplissement citoyen.

Bibliographie

ADEME. (2022). L'incinération des déchets : données clés et impacts environnementaux. Rapport technique. ADEME.

Agence Américaine pour le Développement International. (2016). Services d'évaluation de l'éducation en République Démocratique du Congo (RDC). RDC, 2015 : Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), Evaluation des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) et Aperçu de l'efficacité la gestion. Research Triangle Park: USAID.

Agency for Toxic Substances and Disease Registry. (2025, juillet). Toxicological profile for cobalt. <https://www.atsdr.cdc.gov/>

Al-Ababneh, M. M. (2020). Linking Ontology, Epistemology and Research Methodology. *Science & Philosophy*, 8(1), 75-91.

Alsaigh, R., & Coyne, I. (2021). Doing a Hermeneutic Phenomenology Research Underpinned by Gadamer's Philosophy: A Framework to Facilitate Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069211047820>

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123.

Angotako, D. (2022). Collaboration entre école et parents dans la gestion de la scolarité de la fille en République Démocratique du Congo: dialogue asymétrique entre théorie et pratique. *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 200-222. <https://www.erudit.org/fr/revues/ethe/2022-v23-ethe07706/1096730ar.pdf>

Annas, J. (1993). *The Morality of Happiness*. Oxford University Press.

Annas, J. (2017). *Virtue and Law in Plato and Beyond*. Oxford University Press.

Antoine, P., & Smith, J. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4), 373-385.

Arias, S. (2024). Les écoles privées à bas coût en RDC. Besoins, défis et recommandations pour améliorer l'accès à une éducation de qualité pour tous. USAID. <https://pdf.usaid.gov/pdf>

ASOBE, M. (2012). *Ecole comme communauté éducative en R.D.Congo* [Thèse de doctorat, Université Pontificale Salésienne].

Banque africaine de développement. (2021). Étude sur la revitalisation de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en RDC. Abidjan.

Banque mondiale. (2018). Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN) de la RDC : Pour une éducation au service de l'apprentissage et de la croissance.

- Banque mondiale. (2019). Rapport d'État du Système Éducatif National de la RDC : Pour une Éducation Equitable et de Qualité. Kinshasa.
- Banque mondiale. (2020). Accéder à l'électricité en République Démocratique du Congo. Opportunités et défis.
- Banque mondiale. (2021). République Démocratique du Congo - Pour une meilleure allocation des ressources dans le secteur de l'éducation (Rapport n° 158099-ZR).
- Banque mondiale. (2022). Rapport d'état du système éducatif de la République Démocratique du Congo : Pour une éducation équitable et de qualité.
- Banque mondiale. (2025, juin). Revue de l'urbanisation en République démocratique du Congo. Des villes productives et inclusives pour l'émergence de la République démocratique du Congo. <https://www.worldbank.org>
- Bamouni, I. (2015). Promotion des activités de santé-hygiène-nutrition en milieu scolaire. Cas de la Contribution du Catholic Relief Services dans les écoles primaires du Kourméogo au Burkina Faso. Éditions Universitaires Européennes.
- Banza, P. (2019). Ecologie microbienne de la ville de Lubumbashi. Éditions Universitaires Européennes.
- Baoteng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quinonez, H., & Young, S. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research. *Frontiers in Public Health*.
- Bashige, M. (2021). Enjeux et défis de l'enseignement technique et professionnel en RDC : cas de la ville de Lubumbashi [Mémoire de master, Université de Lubumbashi].
- Becker, S., Luhmann, M., Haehner, P., Buhler, J. L., Dapp, L. C., Luciano, E. C., & Orth, U. (2023). The Development of Subjective Well-Being across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 149(5-6), 418-446.
- Berquin, S., & Murillo, A. (2023). Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 241–256.
- Borst, G., & Cachia, A. (2016). Les méthodes en psychologie. PUF.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit.
- Bourrel, G., & Engberink, A. O. (2023). La phénoménologie sémiopragmatique en recherche qualitative. *L'analyse de verbatim en sciences humaines de la santé. Recherche qualitative*, 42(1), 7-23.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis. A Practical Guide. SAGE Publications Ltd.
- Breaking News. (2024, novembre). Lubumbashi : le calvaire de la pollution des usines minières, enquête sur un vrai scandale sanitaire et écologique. Actualité.cd. <https://actualite.cd>
- Brito, O. (2018). Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels. *Champ social*.

- Brown, N. J. L., Sokal, A. D., & Friedman, H. L. (2013). The complex dynamics of wishful thinking: The critical positivity ratio. *American Psychologist*, 68(9), 801–813.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., & Fontanieu, V. (2023). Les études mixtes en didactique du français : comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche ? *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 139–173.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. FrancoAngeli.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Buecker, S., Luhmann, M., Haehner, P., Buhler, J. L., Dapp, L. C., Luciano, E. C., & Orth, U. (2023). The Development of Subjective Well-Being across the Life Span: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 149(5-6), 418-446.
- Bujold, M., Hong, Q., Ridde, V., Bourque, C. J., Dogba, M. J., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). *Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et sciences de la santé*. Université du Québec à Montréal.
- Bulat, J. (2015). *Services d'évaluation de l'éducation en RDC*. Research Triangle Institute.
- Bundy, D., De Silva, N., Jamison, D., & Patton, G. (2018). Optimizing Education Outcomes: High-Return Investments in School Health for Increased Participation. In *Child and Adolescent Health and Development*. The World Bank.
- Burke Johnson, R., & Christensen, L. B. (2019). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Burke, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Cheyne, K., Banza Lubaba Nkulu, C., Kabamba Ngombe, L., Ngoy Asosa, J., Haufroid, V., De Putter, T., & Smolders, E. (2014). Pathways of human exposure to cobalt in Katanga, a mining area of the D.R. Congo. *Science of The Total Environment*, 490, 313–321. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2014.05.014>
- Chicoine, G., & Pluye, P. (2024). *Théories et pratiques en méthodes mixtes. Méthodes Mixtes Francophonie*. <http://methodesmixtesfrancophonie.pbworks.com>
- Claude, G. (2024). *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr>
- Cogill, B. (2003). *Guide de mesure des indicateurs anthropométriques*. Food and Nutrition Technical Assistance Project, Academy for Educational Development.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2019). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Comhaire, G. (2005). *Société civile à Lubumbashi (RDC)*. Université Libre de Bruxelles.

- CONFEMEN. (2019). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage du primaire. PASEC.
- Connac, S. (2018). [Compte-rendu de l'ouvrage *La riposte - Pour en finir avec les miroirs aux alouettes* de P. Meirieu]. *Education et socialisation*, 49. <https://doi.org/10.4000/edso.6192>
- Cooper, J. M. (2019). *Pursuits of Wisdom: Six Ways of Life in Ancient Philosophy*. Princeton University Press.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Presses de l'Université du Québec.
- Cousi, C. (2024). Guide complet des propriétés psychométriques : validité et fidélité des échelles et instruments de mesure. *Méthode et recherche*. <https://methodorecherche.com>
- Coutellec, L., Coulée, F., & Hirsch, E. (2021). *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche*. Erès.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Dejours, C. (2021). *Travail vivant*. Payot.
- Demba, J. J. (2016). *La notion de réussite scolaire*. Université Laval. http://www.periscoper.quebec/medias/la_notion_de_scolaire.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publishing.
- Deprez, M. (2024). *L'enquête en sciences sociales et en sciences humaines*. <https://prof.scienceshumaines.be/lenquete-en-sciences-sociales-et-en-sciences-humaines/>
- DEPS. (2015). *Recueil de directives et instructions officielles des écoles*. Scienica-EDIDEPS.
- Desmeules, M.-H. (2018). Normativité et intentionnalité : pour un pluralisme normatif. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*, 14(1), 1-33.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale Development: Theory and Applications* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dibwe, M. D. (2005). Le Congo colonial et postcolonial dans la mémoire populaire. *Revue Nouvelle*, 122(6), 50-61.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-being: Three decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Disabie, J. (1963). Méthodes empiriques d'échantillonnage. *Revue de statistique appliquée*, 11(3), 5-24.
- Dogan, M., & Pahre, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Draelants, H., & Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Dumont, V., Lejeune, C., & Guillemette, F. (2024). Logiciels pour l'analyse qualitative : innovations techniques et sociales. *Recherches qualitatives*, 43(1).
- Équipe éditoriale de Psico-smart. (2024). Quels sont les critères les plus importants pour sélectionner un test psychométrique adapté ? Psico-smart. <https://psico-smart.com/fr>
- Equipe RUSPS R.D.Congo. (2024). Ville de Lubumbashi. Etude de profil régional du secteur urbain. ONU-Habitat. <https://unhabitat.org/sites/default/files/download-manager-files/RAPPORT%20VILLE%20%20LUBUMBASHI.pdf>
- Erny, P. (1990). *L'enseignement dans les pays du Tiers-Monde : modèles et contre-modèles*. L'Harmattan.
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP & WHO. (2023). *The State of Food Security and Nutrition in the World 2023. Urbanization, agrifood systems transformation and healthy diets across the rural–urban continuum*. FAO.
- Field, A. P. (2025). *Discovering statistics using R and RStudio*. Sage Publications.
- Flick, U. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications.
- Fondation Abbé Pierre. (2024). Accès à l'électricité pour un orphelinat, une école et un centre médical à Lubumbashi (RD Congo). *Electriciens sans frontières*.
- Fothe, H. T. (2024). La différence entre statistique descriptive et inférentielle. LinkedIn. <https://www.linkedin.com>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Academic Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175.

- Fredrickson, B. L., et al. (2017). Positive emotion correlates of meditation practice: A comparison of mindfulness meditation and loving-kindness meditation. *Mindfulness*, 8(6), 1623-1633.
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Brill.
- Furtwängler, C. (2022). « Recherches phénoménologiques » – Présentation du dossier. *Philosorbone*, 6, 209-211.
- Gagné-Trudel, S., Rochon, G., Therriault, P.-Y., & Cantin, N. (2024). Revue méthodologique : implications pour la recherche phénoménologique herméneutique avec des enfants. *Recherche qualitative*, 43(1), 37–60.
- Gallagher, S. (2020). *Action and Interaction*. Oxford University Press.
- Garland, E. L., et al. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849-864.
- García-Carrión, R., Villarejo-Carballido, B., & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Impact of Interactive Learning Environments on the Well-Being of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1557.
- Geoffroy, F. (2019). Existe-t-il un effet Hawthorne ? *Gérer & comprendre*, 137(2), 42-52.
- Giezendanner, F. D. (2024). Une structure de questionnaire en entonnoir. *Sondages*. <https://icietla-ge.ch>
- Goudeau, S., Easterbrook, M., & Fayant, M.-P. (2024). Comment mener des recherches en milieu scolaire ? CNRS. <https://www.cnrs.fr>
- Goulet, V., & Caron, L. (2016). *Introduction à la programmation en R* (5e éd.).
- Guillemette, D. (2022). Opérationnalisation d'une approche phénoménologique en recherche en éducation : une narration polyphonique pour « d'écrire ». *Recherche qualitative*, 41(1), 5-29.
- Gutcher, L. (2024). Clarification sur les chiffres présentés par l'UNICEF à la DRC Mining Week. UNICEF.
- Habitat-UN. (2024). Musée africain. Africa Museum Archives. <https://www.archives.africamuseum.be>.
- Hadot, P. (2021). *Qu'est-ce que la philosophie antique* ? Gallimard.
- Hegel, G. W. F. (2012). *Phénoménologie de l'esprit* (J.-P. Lefebvre, Trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1807)
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1927).

- Heine, S. J. (2016). *Cultural Psychology* (4th ed.). W.W. Norton & Company.
- Hendryx, M. (2015). The public health impacts of surface coal mining. *Extractive Industries and Society*, 2(4), 820-826.
- Honneth, A. (2024). Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociologica*, 67(4), 351-364.
- Housset, E. (2024). Lecture de la Phénoménologie de la perception de Maurice Merleau-Ponty. <https://hal.science>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ilunga Kandolo, S., & al. (2014). Facteurs associés aux accidents de la route dans la ville de Lubumbashi. *Santé Publique*, 26(6), 889-895.
- Inspection Générale pour l'Enseignement National. (2018). *Grands courants de la pédagogie*. Afrique Editions.
- Institut National de la Statistique. (2024). *Fatshimetric en chiffres 2023: plongée statistique au cœur de Lubumbashi*. <https://fatshimetric.org/blog>
- Izu, A. (2024). Fort de sa vigueur, qu'en est-il de l'inclusivité de la croissance en RDC ? Munich Personal RePEc Archive. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/68868/>
- Javeau, C. (1978). *Comprendre la sociologie*. Marabout.
- Jewsiewicki, B. (1970). La contestation sociale et la naissance du prolétariat au Congo au cours de la première moitié du XXe siècle. *Canadian Journal of African Studies*, 4(1), 47-71.
- Jourdan, L. (2020). Mines, argent et éducation : stratégies familiales à Lubumbashi. *Politique Africaine*, N°158, 145-167.
- Kabulu, D., & Nkumu, J.-P. (2022). La sécurité alimentaire comme déterminant de la performance scolaire dans les zones rurales du Kwilu. *Revue Congolaise des Sciences Sociales et Humaines*, 15(2), 45-62.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kambou, S. H. (2024). *Manuel d'initiation au traitement de données sous SPSS*. Afristat. <https://www.afristat.org.pdf>
- Kankonde, J. (2022). *Pédagogie et bien-être scolaire à Kinshasa : Enquête sur les perceptions des élèves*. Éditions Universitaires Africaines.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *Recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd.). Presses Universitaires de Montréal.
- Kasongo, N., Kanteng, A., Shongo, Y., Tambwe, M., Ngwej, T., & Luboya, N. (2019). *Epidémiologie hospitalière des infections respiratoires aiguës chez les enfants de moins de cinq ans en milieu à ressources limitées. (Cas des structures médicales de la ville de Lubumbashi)*. *Revue Africaine de Médecine et de Santé Publique*, 3(1), 64-74.

- Kasongo, Y. E., Van Acker, J., Bourland, N., & Hubau, W. (2021). Les forêts du bassin du Congo face aux pressions climatiques et anthropiques : enjeux et perspectives des politiques environnementales nationales, régionales et internationales. *Bois et Forêts des Tropiques*, 348(2). <https://biblio.ugent.be/publication>
- Katumbo, F. (2021). L'implémentation de l'Approche par Compétences (APC) dans les écoles secondaires de la RDC : défis et perspectives. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (87), 45-56.
- Kok, B. E., et al. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302–317.
- Kuma, J. K. (2024). Pauvreté et chômage en République Démocratique du Congo : état des lieux, analyses et perspectives. HAL. <https://hal.science/hal-02909695v1>
- Lampe, K. (2015). *The Birth of Hedonism: The Cyrenaic Philosophers and Pleasure as a Way of Life*. Princeton University Press.
- Lear, G. R. (2022). *Happy Lives and the Highest Good: An Essay on Aristotle's Nicomachean Ethics*. Princeton University Press.
- Lièvre, P. (2016). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social*. Presses de l'EHESP.
- Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national. *Journal Officiel de la RDC*.
- Lord, M.-M., Aubin, G., Larivière, N., & Marcoux, L. (2021). Les enjeux éthiques et épistémologiques de la recherche-action auprès de populations en situation de vulnérabilité : l'importance de la réflexivité éthique des chercheurs. *Ethica. Revue interdisciplinaire de recherche en éthique*, 25(1), 49-74.
- Luchsinger, I., & Zhovta, N. (2012). Lymphœdème primaire de l'enfant. *Paediatrica*, 13(2), 12-14.
- Lututala, M. (2016). *L'enseignement supérieur et la recherche en République Démocratique du Congo : état des lieux et perspectives*. L'Harmattan.
- Mafu, E. (2024). RDC : au moins 2700 enfants travaillent dans les mines à Lubumbashi et à Kolwezi. *Actu30*. <https://actu30.cd/2023/10/rdc-au-moins-2700-enfants-travaillent-dans-les-mines-a-lubumbashi-et-a-kolwezi>
- Mandingo, M. (2019). *Pratiques enseignantes et qualité des apprentissages dans les classes surchargées à Kinshasa*. Éditions Universitaires Européennes.
- Marsollier, C. (2020). *Repères pour une qualité de la relation pédagogique, dans le contexte de l'éducation prioritaire*. Collège Diderot.
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). *Traité de psychologie positive*. De Boeck.

- Matandiko, J. (2022). Adéquation formation-emploi dans le secteur minier katangais : le rôle des universités et instituts supérieurs. *Revue Congolaise de Gestion et de Développement*, 12, 89-105.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Mayanga, E. L. (2021). *Economie du Haut-Katanga. Profil et perspectives*. L'Harmattan.
- Mbumbu, A. M. (2015). *Didactique des mathématiques: Eléments de contextualisation de l'enseignement en République démocratique du Congo*. L'Harmattan.
- Mbelu Mpanya, J. (2019). *Climat scolaire et bien-être subjectif des élèves de finalistes des écoles secondaires à Mbuji-Mayi (RDC)* [Thèse de doctorat inédite, Université de Mbuji-Mayi].
- Mbenza, P. M., & Kabasele, T. M. (2015). Climat scolaire, estime de soi et performance académique des adolescents kinois. *Revue Internationale des Sciences de l'Education et de la Formation*, 1(2), 45-60.
- McNeish, D. (2017). Thanks Coefficient Alpha, We'll Take it From Here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433.
- Mercy Corps. (2019). *Étude sur les Jeunes et l'Emploi en RDC : Défis et Opportunités*.
- Mertens, D. M. (2023). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Meunier, J. C. (2014). L'apport des neurosciences dans l'enseignement. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. <https://www.fapeo.be/wp-content/uploads>
- Meyor, C. (2022). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherche qualitative*, 41(1), 25–41.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ministère de la Santé. (2016). *Plan stratégique national de la santé et du bien-être des adolescents et des jeunes 2016 – 2020*. RDC.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique. (2024). *Le nouveau programme de l'enseignement primaire. Degrés élémentaire, moyen et terminal*. https://minepst.gouv.cd/wp-content/uploads/2023/06/IFADEM_RDC-Kinshasa-Livret_4-Nouveau-Programme-Enseignement-Primaire.pdf
- Ministère de l'Environnement et Développement Durable. (2020). *Évaluation Nationale du Programme « Villages et Écoles Assainis »*.
- Ministère du genre, famille et enfant. (2022). *Profil genre pays de la République Démocratique du Congo*.

Ministère du Plan. (2018). Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples (MICS 2018). Rapport final.

Ministère du Plan et Suivi de la Révolution de la Modernité & Ministère de la Santé Publique. (2014). Enquête Démographique et de la Santé. RDC.

Mizinga, C. K., Tshilombo, M. A., & Kayembe, J.-P. (2022). Bien-être multidimensionnel de l'apprenant et réussite scolaire en contexte de précarité : une étude comparative en milieux urbain et rural en RDC. *Revue Congolaise des Sciences Politiques et Sociales*, 8(1), 112-134.

Mobela, G. L. (2022). Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves de l'enseignement primaire en République démocratique du Congo [Thèse de doctorat, Université de Mons].

Mollard, R., & Wolff, M. (2021). Anthropométrie. *Sciences humaines et sociales*, 96–102.

Mudekereza Musimwa, A., & al. (2024). Eléments traces dans le sérum des enfants malnutris et bien nourris vivants à Lubumbashi et Kawama dans un contexte d'un environnement de pollution minière. *Pan African Medical Journal*, 47. <https://panafrican-med-journal.com/content/article/24/11/pdf/11.pdf>

Mufuta, J. (2018). Langue d'enseignement et apprentissage en RDC : Le défi de la transition du linguistique au cognitif. Dans J.-P. Ngalamulume (Dir.), *Les défis de l'éducation en Afrique subsaharienne* (pp. 112-130). L'Harmattan.

Mukala Mayoyo, E., & al. (2021). Intégration de la santé mentale dans les services de soins de santé primaires en République démocratique du Congo. *Santé Publique*, 33(1), 77-87.

Mukankunzi, P. (2006). Impact du surpeuplement des classes sur le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques du système éducatif du Rwanda [Mémoire de Maîtrise inédit, Université de Québec, Chicoutimi].

Mushagalusa Balasha, A., & Peša, I. (2023). 'They have polluted our fields and our rivers, they have killed us': Farmers' complaints about mining pollution in the Katangan Copperbelt. *Heliyon*, 9(4), e14995. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14995>

Mutinga Mutinga, N. (2004). Les troubles de comportement chez l'enfant et l'adolescent à Kinshasa : approche épidémiologique et clinique [Thèse de doctorat en Médecine inédite, Université de Kinshasa].

Mwenzi, J. E. (2020). Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis. *Revue Internationale de Sèvres*, 85, 23-29.

Nagels, M. (2024). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Dans *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*. HAL. <https://hal.science/hal-03857724v1>

Nations Unies. (2024). World Population Prospects 2024. Summary of Results. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/un_ea_pd_2024_wpp_2024_advance_unedited_0.pdf

- Ngalula, T. (2020). La motivation des enseignants du primaire en RDC : entre precarité et quête de reconnaissance. *Recherches en Éducation*, (42).
- Ngo KOPLA, G. (2012). Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun [Mémoire de Maîtrise inédit, Université de Québec, Chicoutimi].
- Nsamenang, A. B. (2022). *African Perspectives on Child Well-Being: A Holistic and Community-Based Approach*. Palgrave Macmillan.
- Ntebutse, J.-G., & Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 125(2), 28–38.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2022). *The Therapy of Desire*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2023). *Justice for Animals: Our Collective Responsibility*. Simon & Schuster.
- OCDE. (2018). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- OECD/UN ECA/AfDB. (2022). *Africa's Urbanisation Dynamics 2022: The Economic Power of Africa's Cities*. OECD Publishing.
- Ollivier, G. (2024). Présentation de Nvivo, logiciel d'analyse de données qualitatives. HAL. <https://hal.inrae.fr>
- OMS. (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.
- OMS. (2022). Progrès en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène en milieu scolaire : Données actualisées pour la période 2000-2021.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- 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". Conseil supérieur de l'éducation.
- Partenariat Mondial pour l'Éducation. (2022). Stratégie pour l'engagement du secteur privé dans l'éducation. <https://www.globalpartnership.org/>
- Partenariat Mondial pour l'Education. (2021). Document de Programme pour un Don à la RDC.

- Pease, C. (2024). Validité et fiabilité : Les concepts fondamentaux de la psychométrie en évaluation. Taotesting. <https://www.taotesting.com/fr>
- Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences dès l'école (3e éd.). ESF.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Classiques des sciences sociales. https://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html
- Pinto, R., & Grawitz, M. (1971). Méthode des sciences sociales. Dalloz.
- Plan International RDC. (2021). Rapport sur les Violences en Milieu Scolaire en RDC : Analyse et Recommandations.
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106–111.
- Programme Alimentaire Mondial RDC. (2022). Rapport Annuel des Activités d'Alimentation Scolaire.
- Ramírez, M. J. (2019). Établir le bien-fondé de l'évaluation de l'apprentissage. UNESCO.
- RDC. (2018). Accès à l'eau potable, à l'hygiène et à l'assainissement pour les communautés rurales et périurbaines de la République Démocratique du Congo.
- RDC. (2019). DÉCRET n° 19/13 portant création, organisation et fonctionnement d'un service public dénommé " Inspection générale de la territoriale", IGTER en sigle.
- RDC. (2024). Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Année scolaire 2023-2024.
- RDC. (2024). Enquête Démographique et de Santé (EDS-RDC) 2023-2024. Région Afrique Banque mondiale. (2024). Le système éducatif de la république démocratique du Congo: Priorités et alternatives. <https://documents1.worldbank.org>
- Registe, P. P. (2017). Rapport de l'évaluation de base EGRA. Projet Haïti Gagne, Lire, Ecrire et Réussir. Care Haïti.
- Rémon, M., & Nkuku, C. (2021). Enquête socio-économique des ménages à Lubumbashi. *Civilisations*, 70. <https://journals.openedition.org/civilisations>
- RESEN. (2014). République Démocratique du Congo : Pour une amélioration de la qualité de l'éducation et de la gestion du secteur.
- RESEN. (2022). Analyse comparative pour une politique éducative plus inclusive et équitable en RDC.
- Ricœur, P. (1986). A l'école de la phénoménologie. Vrin.
- Rubbers, B. (2020). Boom minier, segmentation du marché du travail et inégalités sociales dans la ceinture cuprifère congolaise. *Changement de développement*, 51(4), 1555-1578.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation*. Guilford Press.
- Salomão, A. (2024). Fiabilité et validité dans la recherche : Mesurer ce qui compte. *Mind the Graph*. <https://mindthegraph.com/blog/fr>
- Savoie-Zajc, L. (2009). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative*, 28(2), 97-113.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2024). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 60(3), 396-430.
- Shumba, A., Abosi, O. C., & Gudyanga, E. (2022). *Child Abuse and Neglect in Africa: A Multi-Dimensional Approach*. Springer Nature.
- Sirgy, M. J. (2022). *The Psychology of Quality of Life: Well-Being and Positive Mental Health* (3rd ed.). Springer.
- Slee, R. (2023). *Inclusive Education and Ecological Systems: Rethinking School Well-Being*. Routledge.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research* (2nd ed.). Sage.
- Sompwa, P. (2015). *L'Éducation aux valeurs dans la famille congolaise. Cas de Lubumbashi. Situations et perspectives pédagogiques*. Université Pontificale Salésienne.
- SYECO. (2009). *Guide du délégué syndical*. R.D.Congo.
- Taddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications.
- Taty, J. (2024). Education en RDC. *Varlyproject.blog*. <https://www.varlyproject.blog/education-rdc/>
- Tchombe, T. M. S., Nsamenang, A. B., & Fobozoh, M. (2021). *Handbook of African Educational Theories and Practices: A Generative Teacher Education Curriculum*. HDRC Press.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive Description. Qualitative Research for Applied Practice* (2nd ed.). Routledge.
- Titeca, K., & De Herdt, T. (2010). Gérer l'ingérable : La régulation quotidienne de l'éducation et de la santé en RDC. *Politique Africaine*, 120(4), 139-159.
- Tshimanga, M. (2021). Gouvernance et Financement de l'Éducation en RDC à l'épreuve de la Gratuité de l'Enseignement Primaire. *Revue Africaine de Développement*, 33(2).

- Tshimanga, M., & Kabongo, K. (2018). Histoire et devenir de l'enseignement conventionné en RDC : le cas du Haut-Katanga. Presses Universitaires de Lubumbashi.
- Tshiyembe, M. (2005). L'État postcolonial en Afrique : le cas de la République Démocratique du Congo. Dans *Géopolitique du Congo (RDC)* (pp. 15-30). Complexe.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.
- UNESCO. (2015). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.
- UNESCO. (2019). Établir le bien-fondé de l'évaluation de l'apprentissage. Institut de Statistique de l'UNESCO.
- UNESCO. (2021). Global Education Monitoring Report – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Inclusion and education.
- UNESCO. (2021). Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation : Les acteurs non étatiques dans l'éducation.
- UNESCO. (2023). Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation.
- UNESCO-IIPE. (2020). Planification de l'éducation en situations d'urgence et de fragilité : Le cas de la RDC.
- UNESCO-IIPE. (2020). Teacher Management in Sub-Saharan Africa: Issues and Challenges. Country Case Study: DRC.
- UNESCO-IIPE. (2022). Gouvernance et régulation des acteurs privés dans l'éducation. Policy Brief.
- UNESCO-UNEVOC. (2022). World TVET Database – Democratic Republic of the Congo.
- UNESCO. (2022). Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et les apprentissages fondamentaux en République démocratique du Congo.
- UNESCO. (2025). Congo : « Agir pour la santé et le bien-être des enfants en milieu scolaire ». <https://chaireunesco-es.org>
- UNICEF. (2018). Évaluation des infrastructures scolaires en République Démocratique du Congo. Bureau Régional Afrique de l'Ouest et centre.
- UNICEF. (2019). Analyse des dépenses publiques et privées dans l'éducation de base en RDC.
- UNICEF. (2019). Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) en RDC.
- UNICEF. (2019). Recommandations pour la collecte des données, leur analyse et la préparation des rapports sur les indicateurs anthropométriques chez les enfants âgés de moins de 5 ans.
- UNICEF. (2020). Pour chaque enfant, réinventer l'avenir. Rapport annuel de l'UNICEF 2019.
- UNICEF. (2020). Stratégie d'Intervention en Eau, Hygiène et Assainissement (WASH) en Milieu Scolaire 2020-2024. UNICEF RDC.

- UNICEF. (2022). Analyse de la situation des enfants et des femmes en RDC. UNICEF RDC.
- UNICEF. (2022). Analyse des privations multiples des enfants et des femmes en RDC.
- UNICEF. (2023). Éducation en situations d'urgence : Le cas de la RDC. Rapport annuel.
- UNICEF. (2024). Progress on drinking water, sanitation and hygiene in schools 2015-2023: Special focus on menstrual health.
- UNICEF. (2024). Atlas 2016. Accès à l'eau potable, l'hygiène et l'assainissement pour les communautés rurales et périurbaines de la République Démocratique du Congo. <https://www.unicef.org/drcongo/media/956/file/COD-rapport-ATLAS2016.pdf>
- Union Européenne. (2023). Waste Statistics – Incineration and Energy Recovery in the EU. Eurostat.
- USAID. (2015). Services d'évaluation de l'éducation en République Démocratique du Congo. RTI International.
- Useni Sikuzani, Y., Cabala Kaleba, S., Nkuku Khonde, C., Amisi Mwana, Y., Malaisse, F., Bogaert, J., & Munyemba Kankumbi, F. (2017). Vingt-cinq ans de monitoring de la dynamique spatiale des espaces verts en réponse à l'urbanisation des communes de la ville de Lubumbashi (Haut-Katanga, R.D. Congo). *Tropicultura*, 35(4), 300-311.
- Vanthemsche, G. (2006). La Belgique et le Congo: L'impact de la colonie sur la métropole. Complexe.
- Verhaegen, B. (1978). L'enseignement universitaire au Zaïre : De Lovanium à l'UNAZ (1958-1978). L'Harmattan.
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge University Press.
- Vors, O., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Joing, I., & Andrieu, B. (2023). Les méthodes mixtes de recherche pour l'analyse de l'activité et de l'expérience en Éducation physique et en Sport. *Staps*, 139(1), 5-19.
- Voxco. (2024). Types de validité dans la recherche - Définitions et exemples. <https://www.voxco.com/fr/blog/types-de->
- Warren, J. (2020). *The Pleasures of Reason in Plato, Aristotle, and the Hellenistic Hedonists*. Cambridge University Press.
- WHO. (2018). Air pollution and child health: prescribing clean air.
- Yawidi, J.-P. M. (2024). Conseiller d'orientation et l'art d'aider par la parole : Ethique et Déontologie. Médiathèque. <https://mediatheques-ifrdc.org>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Sage.

Annexes

Annexe A

Tableau A. 1. Tableau A1. Répartition de la présence ou non de savon et de serviettes en fonction du réseau d'enseignement, du type d'école et de la commune. Les 15 écoles incluses dans cette étude ont été regroupées selon leur réseau, leur type et leur commune. Cette méthode, qui vise à préserver l'anonymat des établissements, a conduit à présenter les résultats en 12 lignes au lieu de 15.

Réseau	Type	Commune	Savon à l'école		Serviette à l'école	
			Non	Oui	Non	Oui
			% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Conventionné	Filles	Lubumbashi	100 (173)	0 (0)	100 (173)	0 (0)
Conventionné	Garçons	Lubumbashi	100 (135)	0 (0)	100 (135)	0 (0)
Conventionné	Mixte	Annexe	100 (232)	0 (0)	100 (232)	0 (0)
Conventionné	Mixte	Kampemba	100 (790)	0 (0)	100 (790)	0 (0)
Conventionné	Mixte	Lubumbashi	100 (4)	0 (0)	100 (4)	0 (0)
Privé	Mixte	Annexe	0 (0)	100 (141)	100 (141)	0 (0)
Privé	Mixte	Kampemba	100 (235)	0 (0)	100 (235)	0 (0)
Privé	Mixte	Lubumbashi	0 (0)	100 (72)	0 (0)	100 (72)
Privé	Mixte	Kampemba	100 (3)	0 (0)	100 (3)	0 (0)
Publique	Mixte	Annexe	100 (128)	0 (0)	100 (128)	0 (0)
Publique	Mixte	Kampemba	100 (130)	0 (0)	100 (130)	0 (0)
Publique	Mixte	Lubumbashi	100 (190)	0 (0)	100 (190)	0 (0)

Tableau A. 2. Répartition des écoles selon la présence ou non de poubelles et de dispositifs d'eau avec point d'hygiène (PH), en fonction du réseau d'enseignement, du type d'école (mixte, garçons, filles) et de la commune.

Réseau	Type	Commune	Poubelle à l'école		Eau et PH à l'école	
			Non (%)	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)°
Conventionné	Filles	Lubumbashi	0 (0)	100 (173)	0 (0)	100 (173)
Conventionné	Garçons	Lubumbashi	100 (135)	0 (0)	100 (135)	0 (0)
Conventionné	Mixte	Annexe	0 (0)	100 (232)	100 (232)	0 (0)
Conventionné	Mixte	Kampemba	17.8 (141)	82.2 (649)	30.6 (242)	69.4 (548)
Conventionné	Mixte	Lubumbashi	0 (0)	100 (4)	100 (4)	0 (0)
Privé	Mixte	Annexe	100 (141)	0 (0)	100 (141)	0 (0)
Privé	Mixte	Kampemba	71.5 (168)	28.5 (67)	100 (235)	0 (0)
Privé	Mixte	Lubumbashi	0 (0)	100 (72)	0 (0)	100 (72)

Privé	Mixte	Kampemba	0 (0)	100 (3)	100 (3)	0 (0)
Publique	Mixte	Annexe	0 (0)	100 (128)	100 (128)	0 (0)
Publique	Mixte	Kampemba	0 (0)	100 (130)	0 (0)	100 (130)
Publique	Mixte	Lubumbashi	0 (0)	100 (190)	86.3 (164)	13.7 (26)

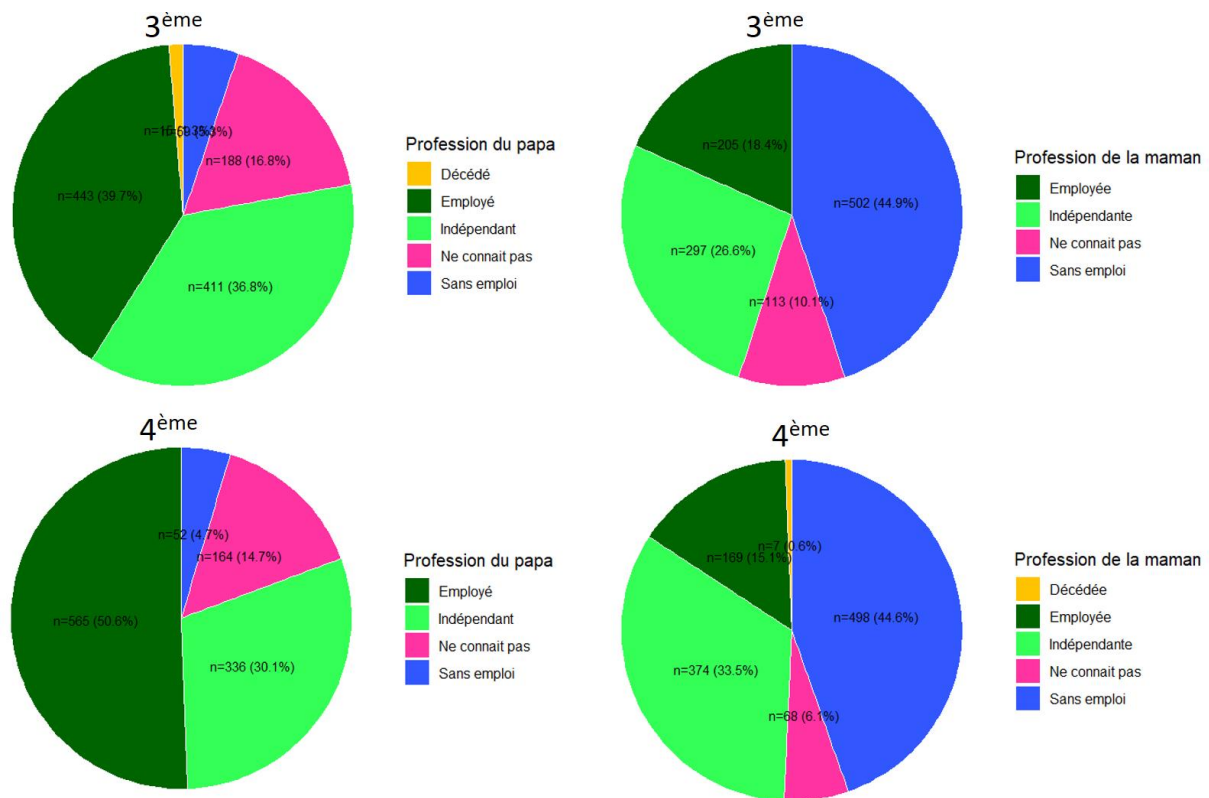
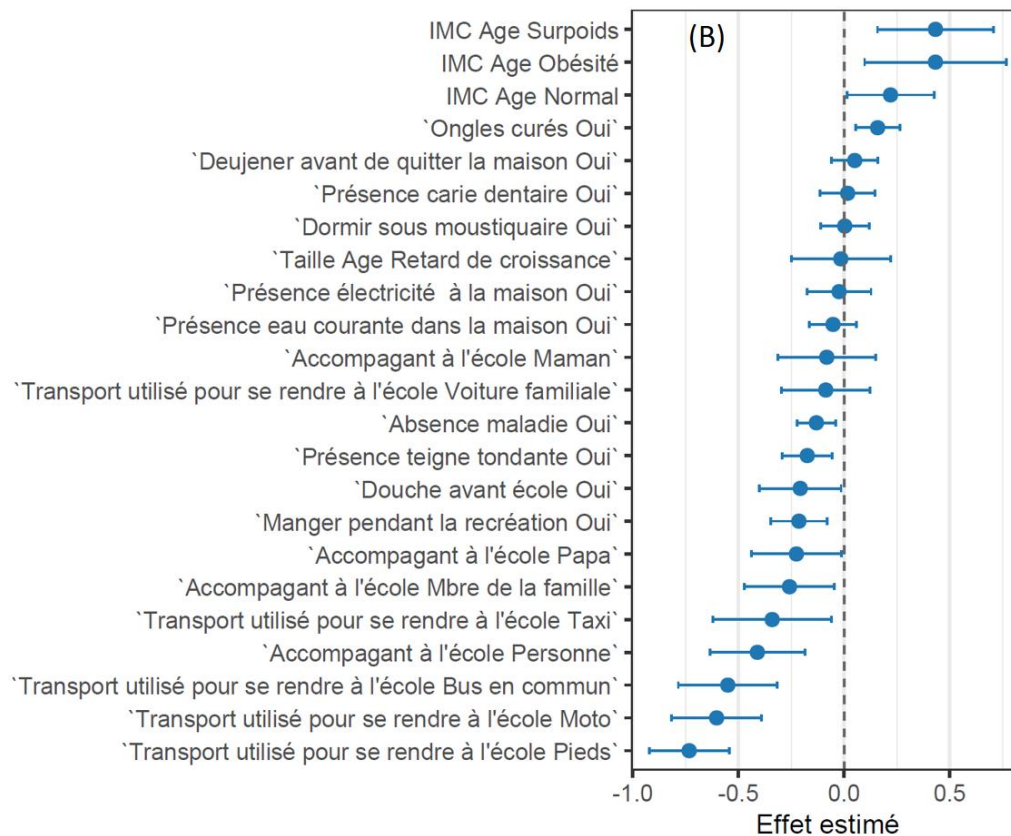
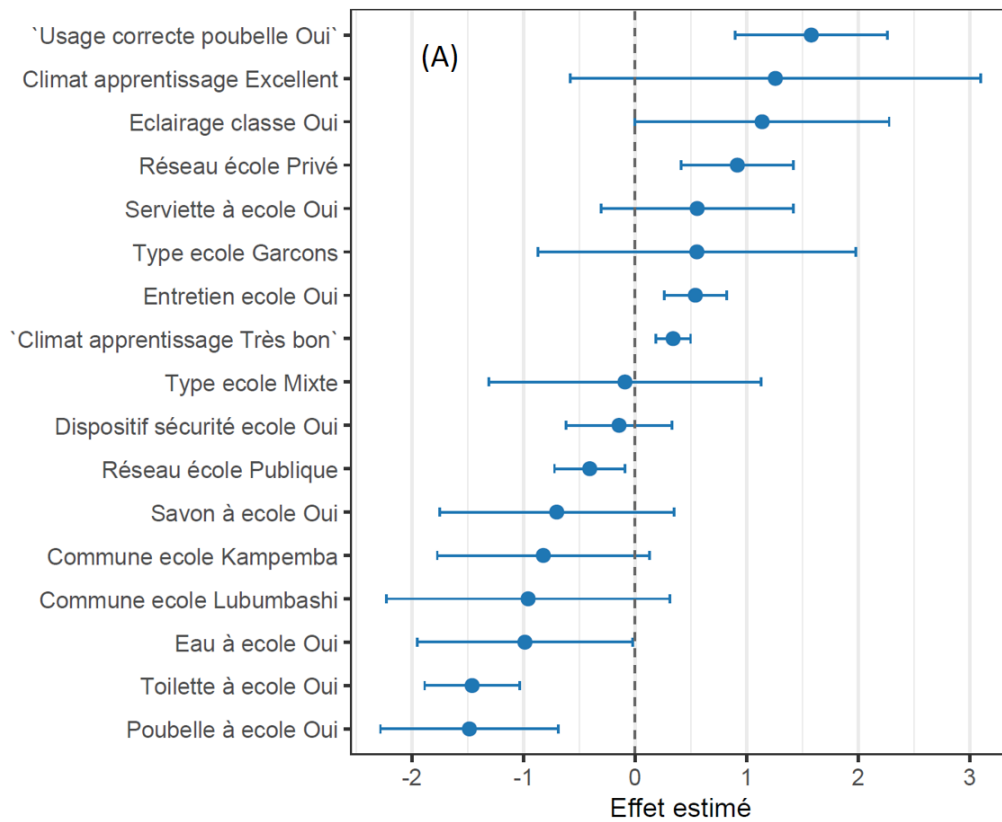


Figure A. 1. Répartition des professions des parents des élèves par classe. Les graphiques en secteurs montrent la répartition des professions du père et de la mère des élèves des classes de 3e et 4e. Les catégories incluent les statuts "Employé", "Indépendant", "Ne connaît pas", "Sans emploi", et "Décédé". Chaque secteur indique le nombre et le pourcentage d'élèves associés à chaque catégorie.



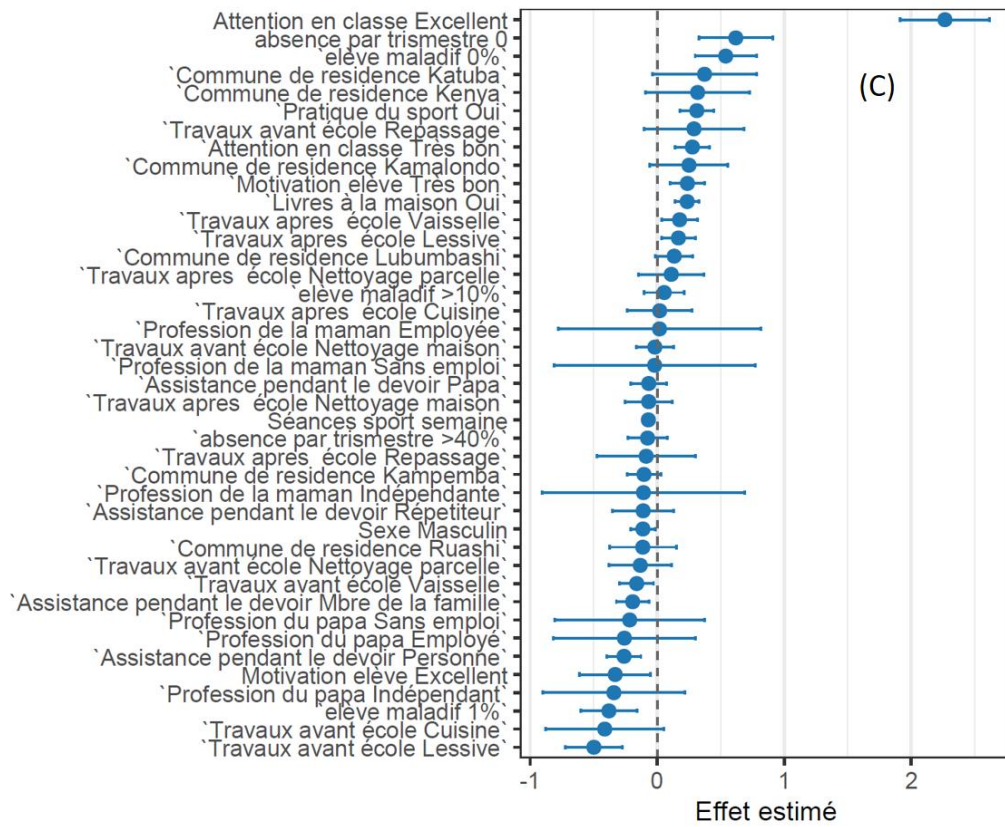
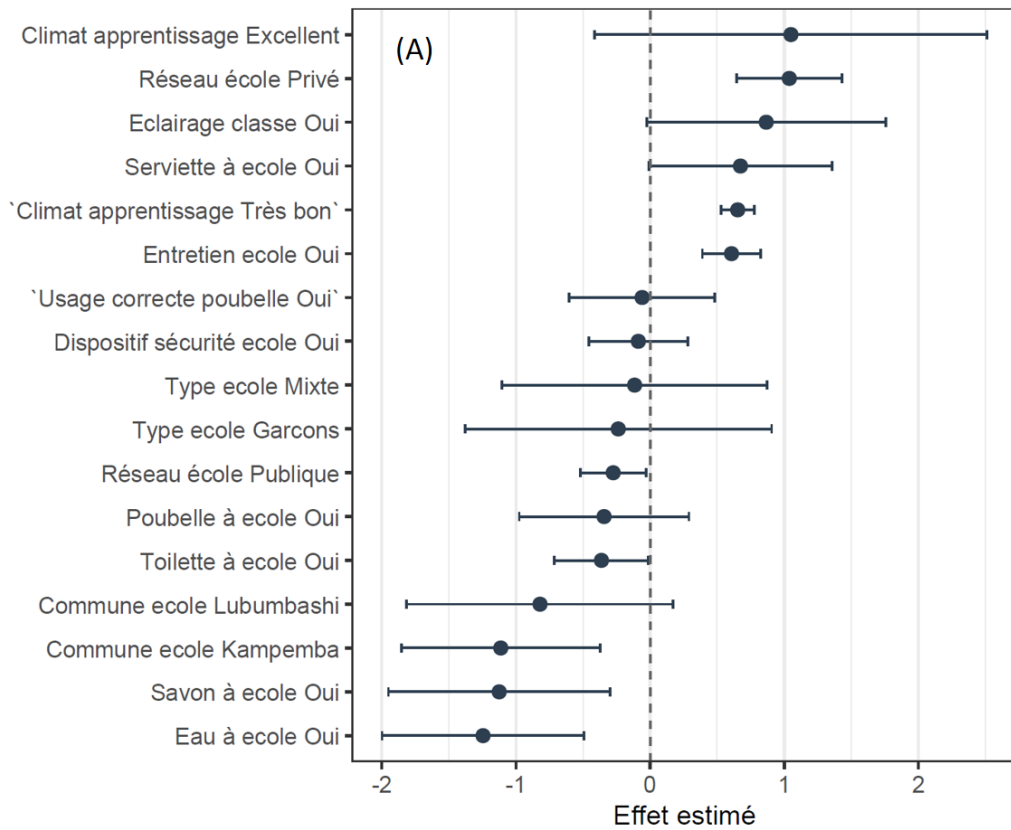


Figure A. 2. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en lecture analytique (A, B, C).



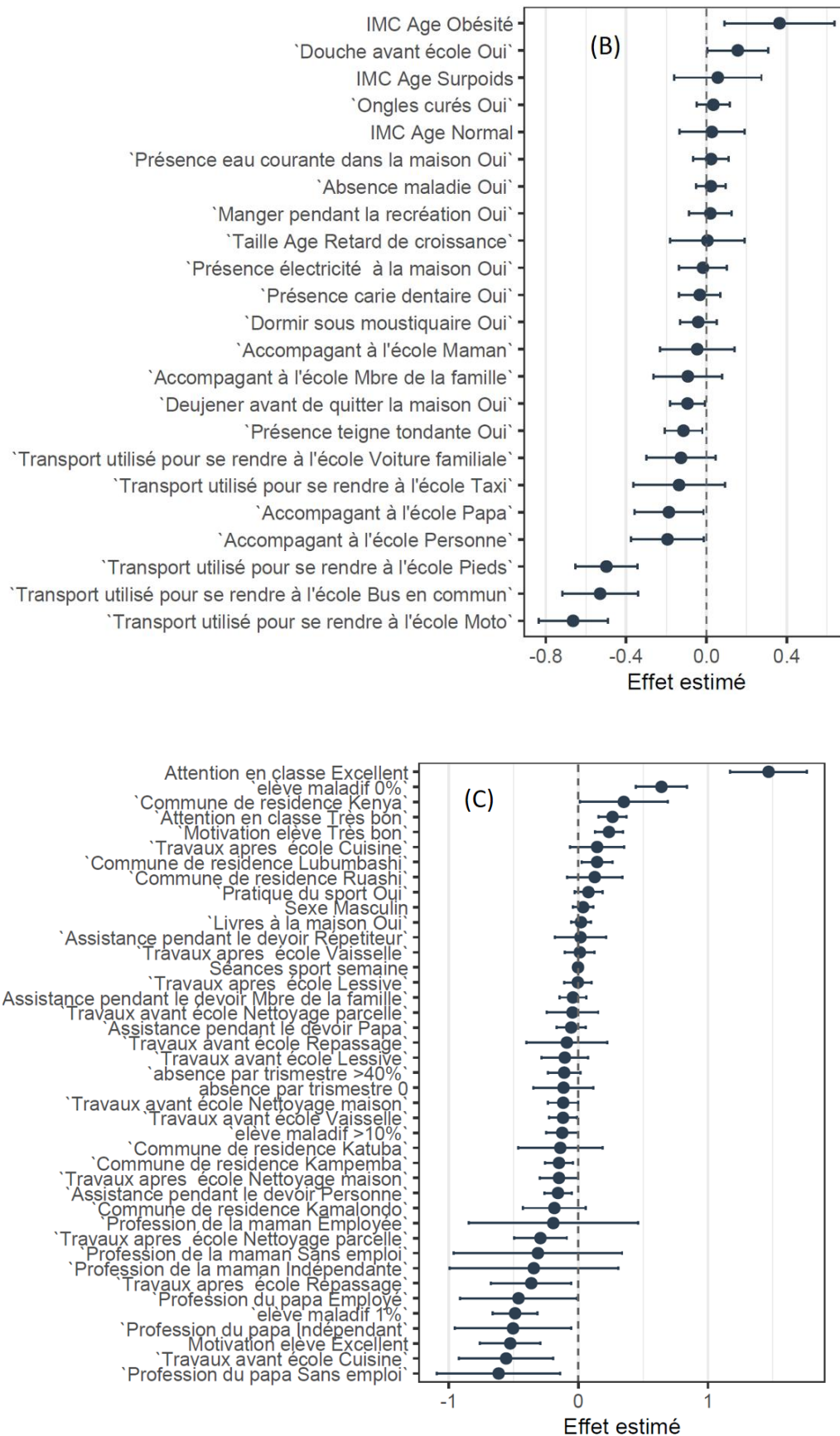
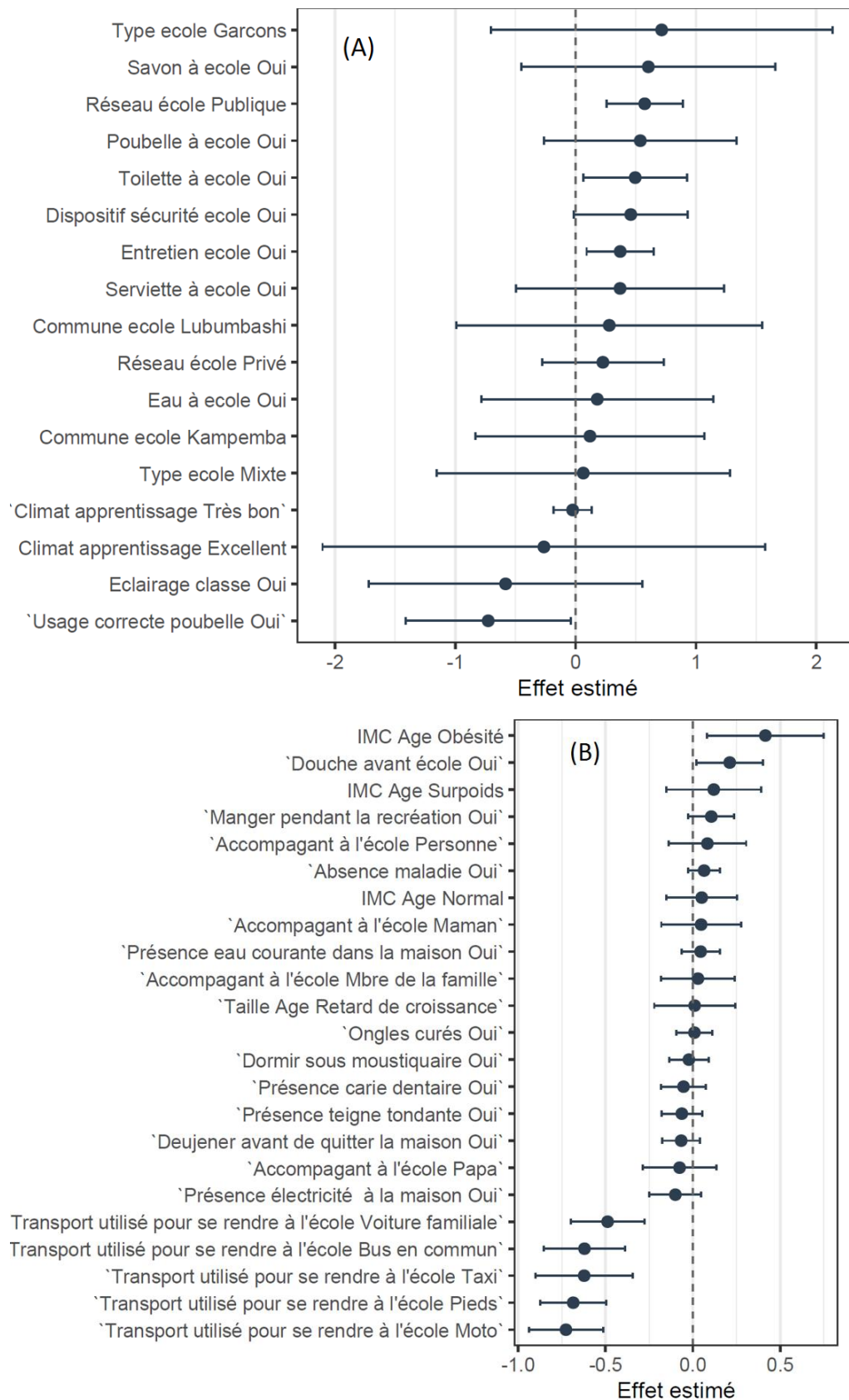


Figure A. 3. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture (A, B, C).



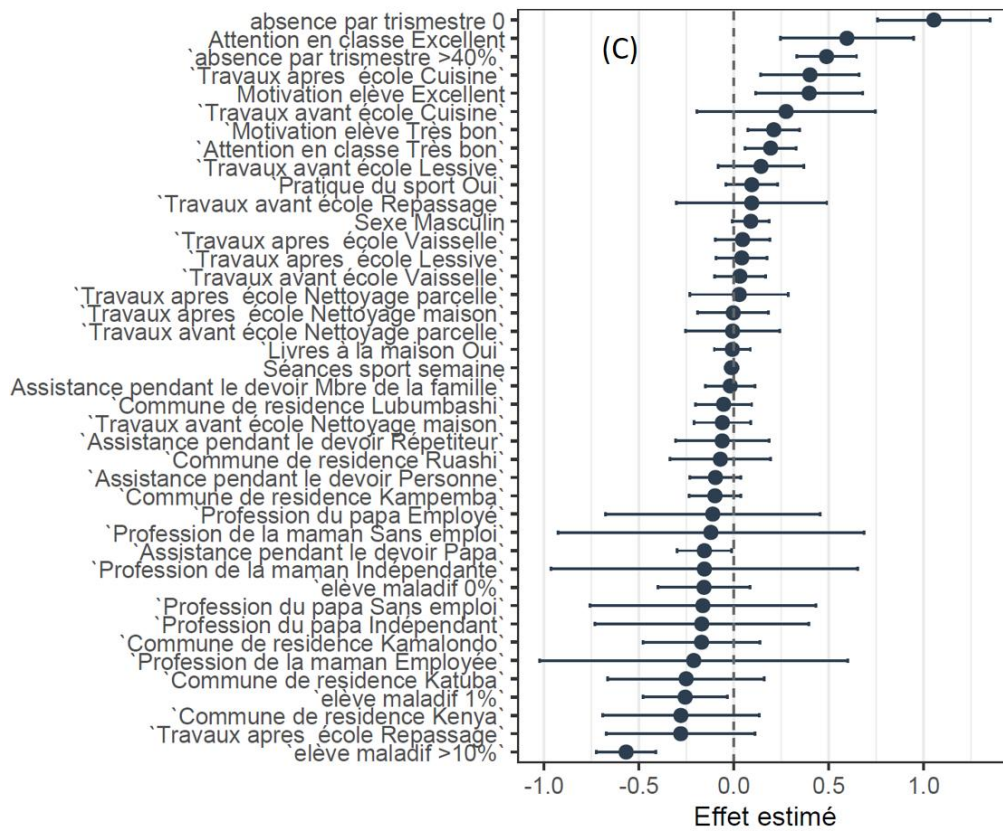
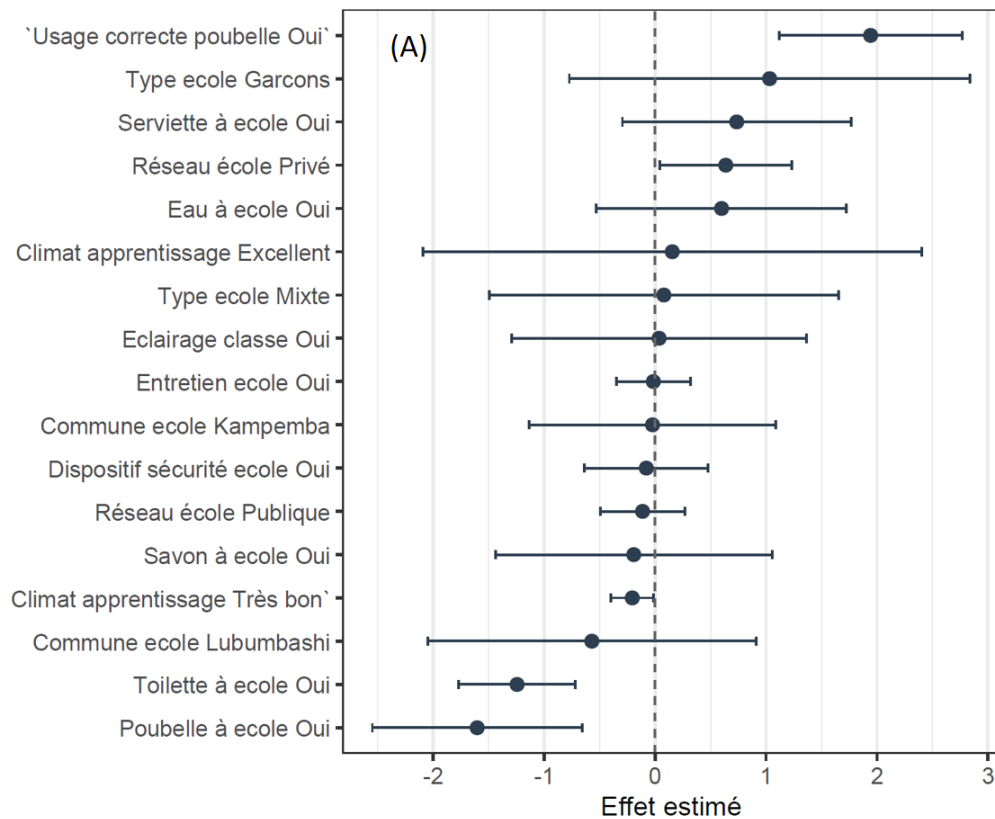


Figure A. 4. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en numération (A, B, C).



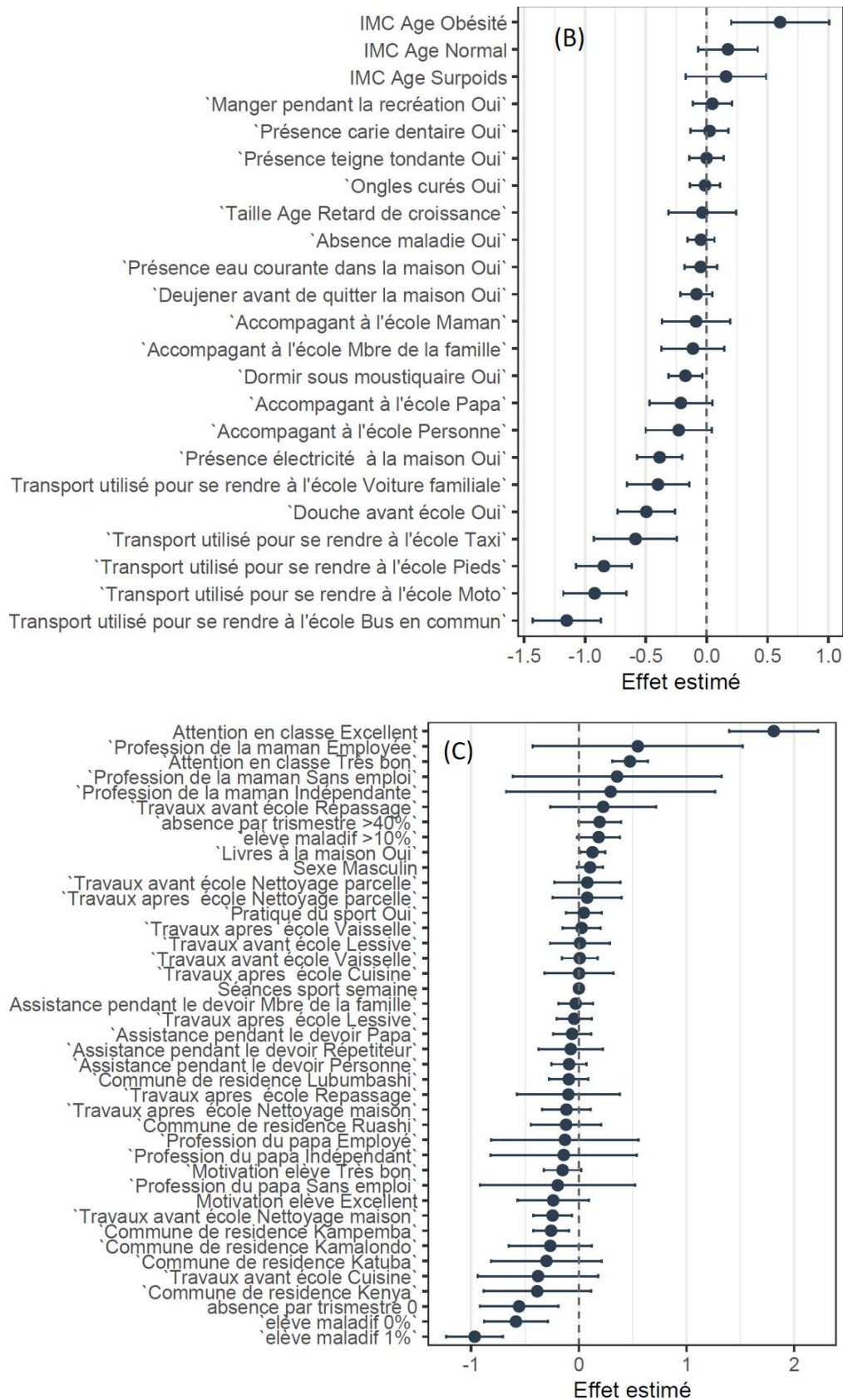
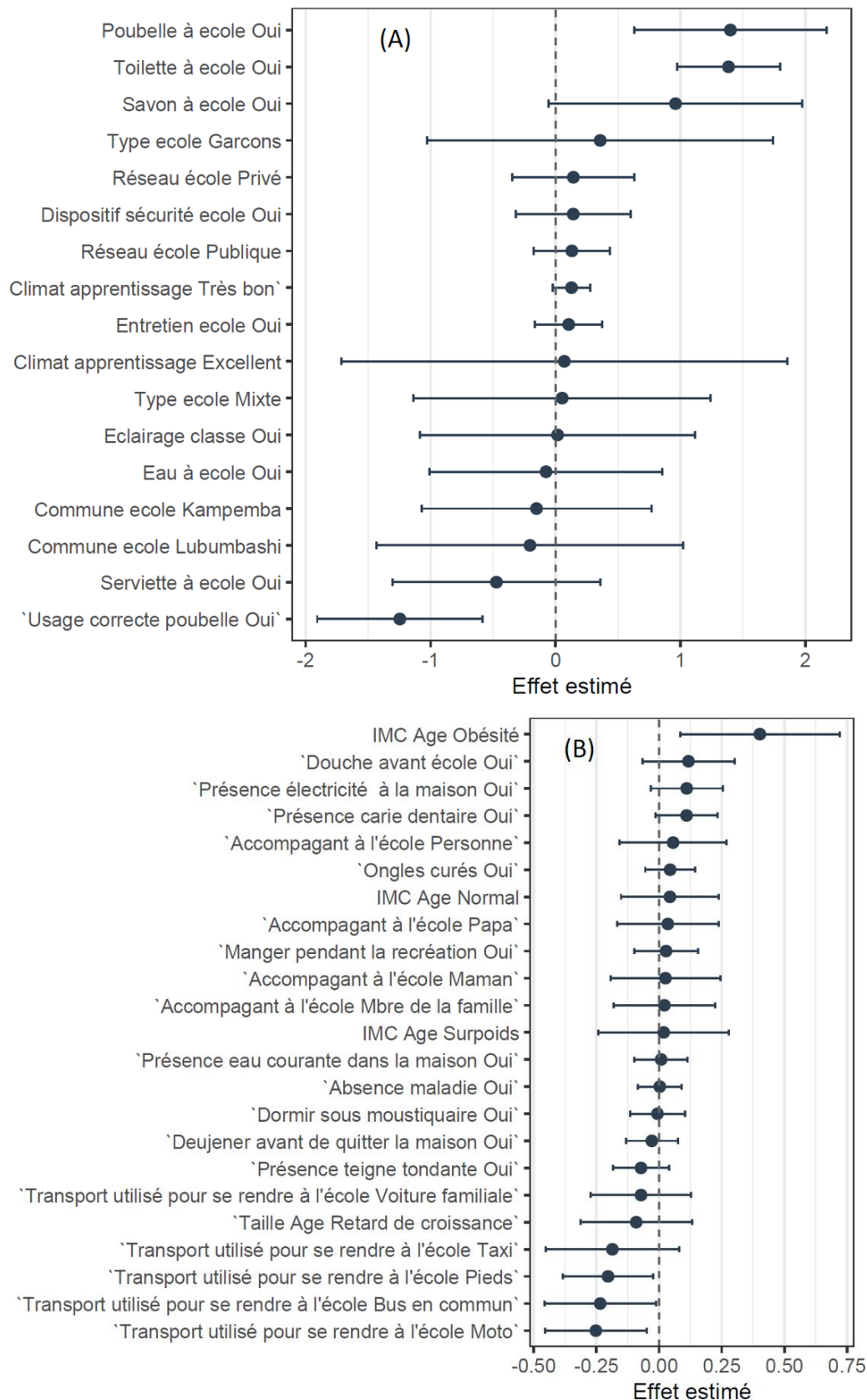


Figure A. 5. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations (A, B, C).



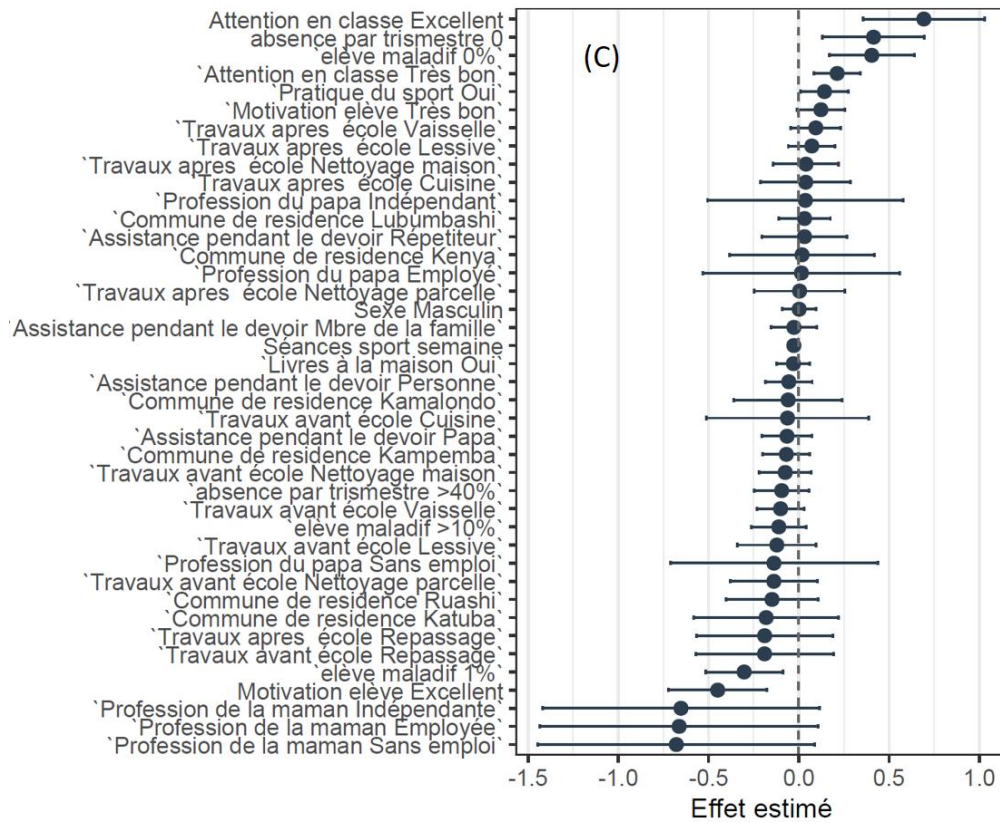
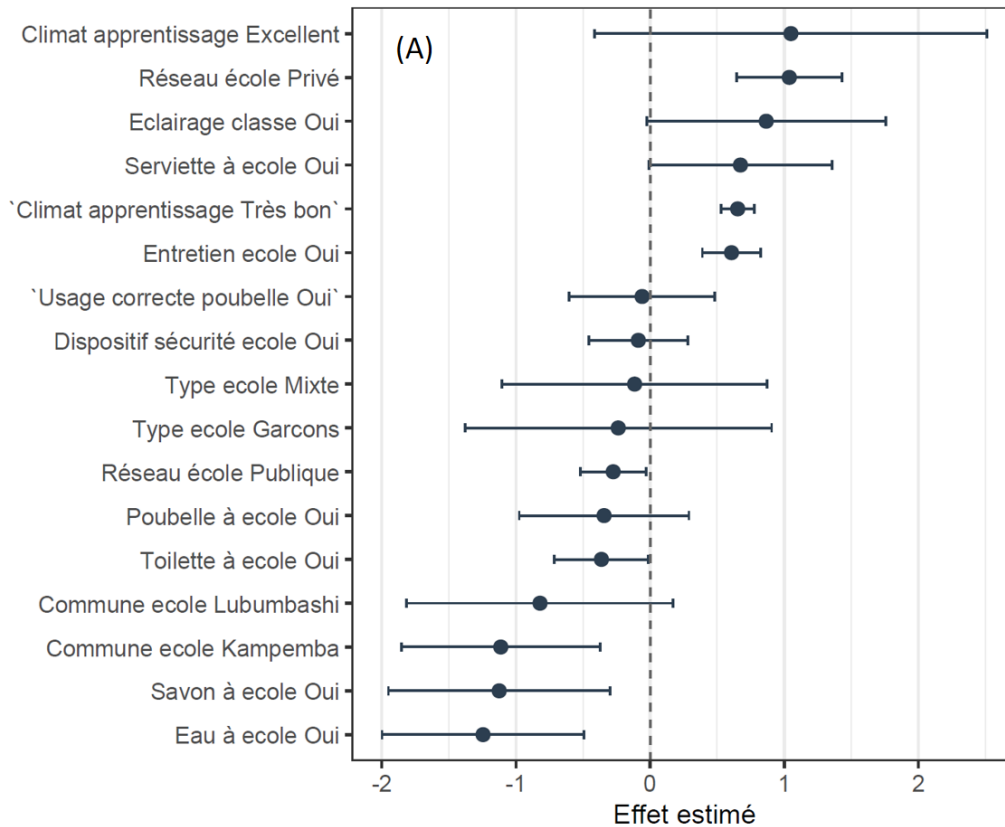


Figure A. 6. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en opérations et problèmes (A, B, C).



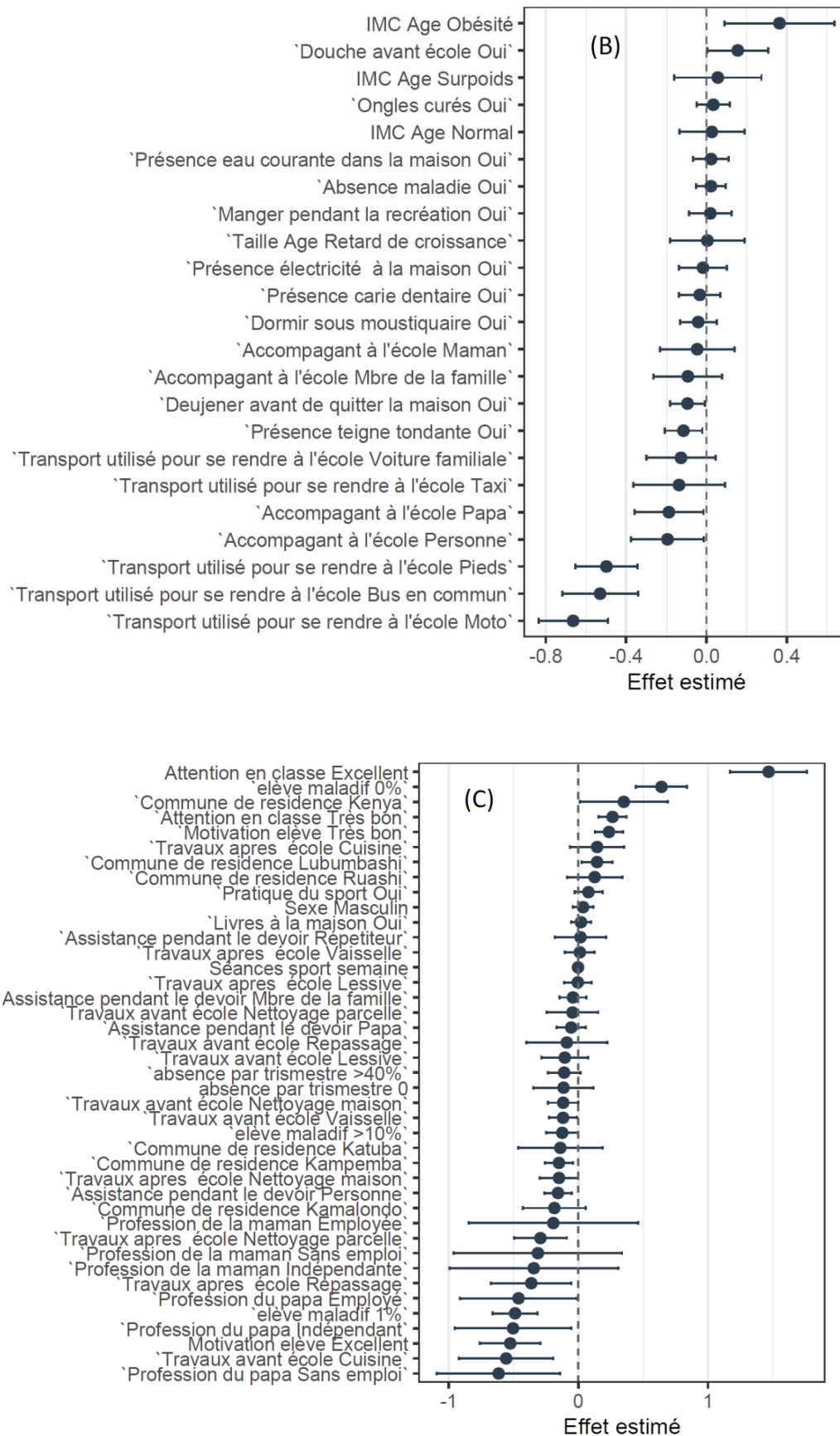
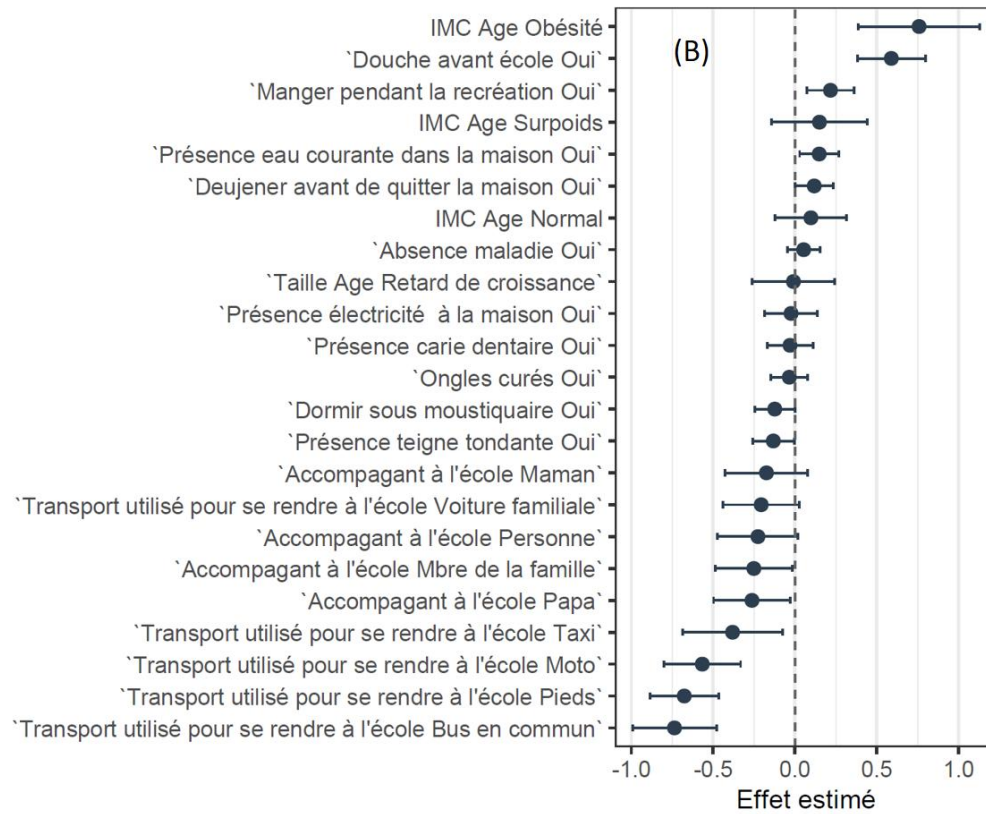


Figure A. 7. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en vocabulaire et écriture (A, B, C).



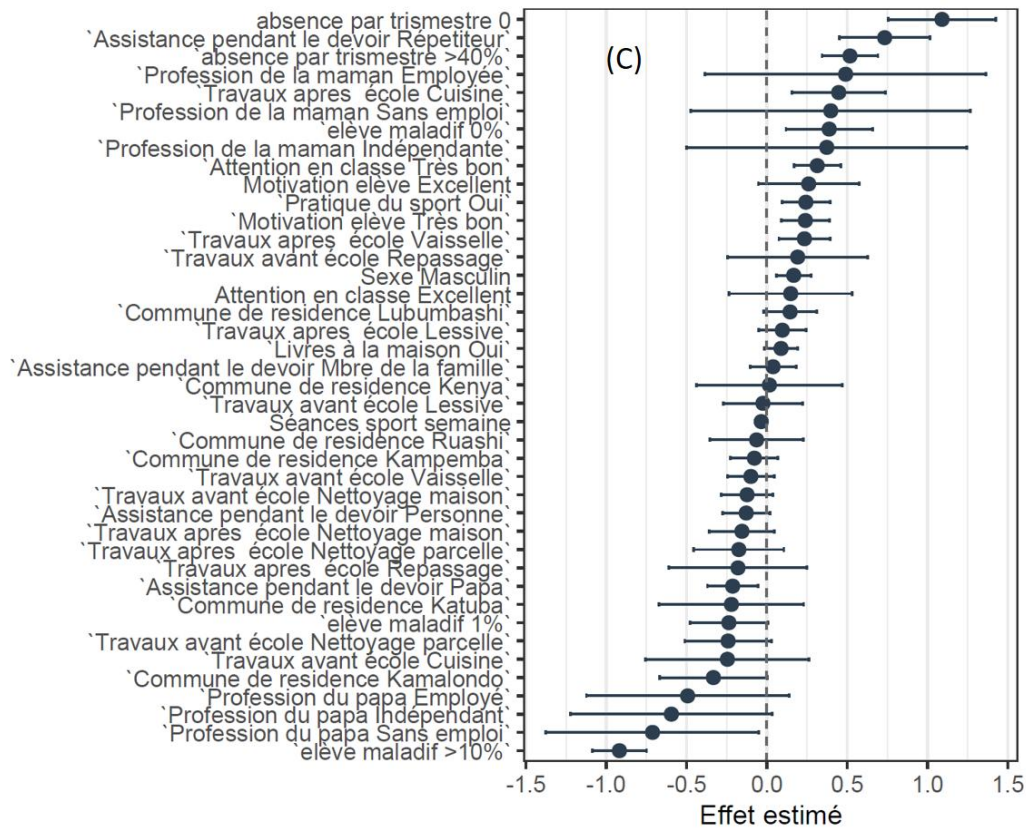


Figure A. 8. Liens entre le bien-être des élèves et leur performance en géométrie (A, B, C).

Annexe B : Questionnaire d'enquête

L'enquête de terrain, dans une recherche scientifique, est l'un des plus puissants outils pour recueillir des données, des opinions et des informations utiles auprès des individus, selon les objectifs poursuivis et la nature de la recherche. Par ailleurs, lors de la conception d'une enquête, l'une des décisions cruciales à prendre concerne le type de questions à poser aux participants. Le monde scolaire qui constitue notre population de recherche est connu pour la diversité des acteurs qui le composent : les élèves, les enseignants, les directeurs, les conseillers psychopédagogiques, tous différents par leurs niveaux, leurs expériences, leurs titres et qualités. Pour des participants aussi diversifiés, un questionnaire mixte qui combine à la fois des éléments quantitatifs et qualitatifs, serait l'outil le plus efficace pour cette enquête. Le questionnaire mixte incorpore des questions fermées qui permettront de tirer des conclusions statistiques et les questions ouvertes qui porteront à une collecte des réponses qualitativement libres et nuancées, pouvant offrir une meilleure compréhension des motivations sous-jacentes et des expériences personnelles des participants.

En outre, la structuration du questionnaire s'inscrit dans un cadre conceptuel qui considère notre échantillon de recherche comme un système social complexe et dynamique composé d'éléments interconnectés. Le questionnaire part donc de la structure école, visant ainsi des informations plus générales, suivie de la classe et des différents participants, selon leur importance dans l'enquête, pour des informations plus spécifiques : d'abord les élèves de deux classes suivis de leurs enseignants, ensuite les conseillers psychopédagogiques, et enfin les directeurs de quinze écoles.

1. Fiche d'observation Sanitaire et hygiénique par école et par classe

1. Date..... Numéro de la fiche
(École).....
2. Nom de l'école.....
3. École : ☐ Filles ☐ Garçons ☐ Mixte
4. Réseau d'enseignement : ☐ Officiel ☐ Privé ☐ Conventionné
5. Commune d'implantation de l'école : ☐ Annexe ☐ Lubumbashi ☐ Kampemba
6. Disponibilité de l'eau à l'école (à observer) ? ☐ Oui ☐ Non

7. Dispositifs de lavage des mains par rapport au nombre d'élèves et d'enseignants ? ☐ Oui ☐ Non
8. Présence des savons liquides ? ☐ Oui ☐ Non
9. Présence des serviettes à usage unique ? ☐ Oui ☐ Non
10. Présence des poubelles publiques en nombre suffisants par rapport au nombre d'élèves ? ☐ Oui ☐ Non
11. Usage correct des poubelles (évacuation régulière, pas de trop plein) ? ☐ Oui ☐ Non
12. Présence de toilettes en nombre suffisant par rapport au nombre d'élèves ? ☐ Oui ☐ Non
13. Séparation des toilettes par sexe ? ☐ Oui ☐ Non
14. Séparation des toilettes des enseignants de celles des élèves ? ☐ Oui ☐ Non
15. Éclairage dans les toilettes de l'école ? ☐ Oui ☐ Non
16. Éclairage dans les salles de classe ? ☐ Oui ☐ Non
17. Disponibilité d'eau et des papiers hygiéniques dans les toilettes de l'école ? ☐ Oui ☐ Non
18. Disponibilité des matériels d'entretien (seau, torchon, désinfectants, gants...) ? ☐ Oui ☐ Non
19. Existence du personnel chargé de l'entretien et l'hygiène des salles, des toilettes et de la cour scolaire ? ☐ Oui ☐ Non

2. Fiche pour l'enfant

2.1. Informations de base

1. Numéro de la fiche
(Enfant)
2. Numéro de la fiche (École)
correspondant.....
3. Numéro de la fiche (Enseignant)
correspondant.....
4. Classe : ☐ 3e ☐ 4e
5. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

2.2. Indicateurs du bien-être

2.2.1. Données anthropométriques et Nutrition

6. Poids (en
kg)
7. Taille (en
cm)
8. Age (en
années)
9. As-tu eu un petit déjeuner avant de quitter la maison ? ☐ Oui ☐ Non
10. Manges-tu à l'école pendant la récréation ? ☐ Oui ☐ Non

2.2.2. Santé

11. Œdèmes (à observer) ☐ (0) ☐ (+) ☐ (++) ☐ (+++)
12. À quelle heure te couches-tu le soir ? ☐ entre 18h et 20h ☐ entre 21h et 22h ☐ entre 22h et 00h ☐ Autre (à préciser)
13. À quelle heure te réveilles-tu le matin ? ☐ entre 5h et 6h ☐ entre 6h et 7h... ☐ Autre (à préciser)
.....
14. As-tu la teigne tondante ? ☐ Oui ☐ Non
15. As-tu une ou plusieurs carie(s) dentaire(s) ? ☐ Oui ☐ Non
16. As-tu été absent.e de l'école à cause d'une maladie ? ☐ Oui ☐ Non
17. Dors-tu dans la moustiquaire ? ☐ Oui ☐ Non
18. a) Pratique-tu du sport ? ☐ Oui ☐ Non
- b) Si oui, combien de fois par semaine ? ☐ Une fois ☐ Deux fois ☐ Trois fois ☐ Quatre fois ☐ Autres (à préciser)

2.2.3. Hygiène et sécurité

19. As-tu pris une douche avant de venir à l'école ? ☐ Oui ☐ Non
20. Combien de tenues d'uniforme scolaire as-tu ? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Plus (à préciser)
.....
21. Tes ongles sont-elles curées ? ☐ Oui ☐ Non
22. Y a-t-il de l'eau courante dans ta maison ? ☐ Oui ☐ Non
23. Y a-t-il un robinet d'eau dans ta parcelle ? ☐ Oui ☐ Non
24. Y a-t-il de l'électricité dans ta maison ? ☐ Oui ☐ Non

(À certaines questions, plusieurs réponses peuvent être cochées)

25. Fais-tu des travaux domestiques avant d'aller à l'école ? ☐ Lessive ☐ Repassage ☐ Vaisselle ☐ Cuisine ☐ Nettoyage de la maison ☐ Nettoyage de la parcelle ☐ Autres travaux
26. Fais-tu des travaux domestiques après l'école ? ☐ Lessive ☐ Repassage ☐ Vaisselle ☐ Cuisine ☐ Nettoyage de la maison ☐ Nettoyage de la parcelle ☐ Autres travaux
27. Qui t'assiste pendant tes devoirs à la maison ? ☐ Papa ☐ Maman ☐ Quelqu'un de ta famille ☐ Personne
28. As-tu des livres personnels pour la lecture à la maison ? ☐ Oui ☐ Non

2.2.4. Hygiène

29. As-tu pris une douche avant de venir à l'école ? ☐ Oui ☐ Non
30. Combien de tenues d'uniforme scolaire as-tu ? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Plus (à préciser)
.....

31. Tes ongles sont-elles curées ? ☐ Oui ☐ Non

2.2.5. Sécurité

32. Quelle est ta commune de résidence : ☐ Annexe ☐ Kamalondo ☐ Kampemba ☐ Katuba ☐ Kenya ☐ Lubumbashi ☐ Ruashi

33. Quel moyen utilise-tu pour te rendre à l'école ? ☐ Les pieds ☐ La voiture familiale ☐ La moto ☐ Le bus (transport en commun) ☐ bus (de l'école) ☐ Le taxi

34. Quel moyen utilise-tu pour rentrer à la maison ? ☐ Les pieds ☐ La voiture familiale ☐ La moto ☐ Le bus (transport en commun) ☐ bus (de l'école) ☐ Le taxi

35. Qui t'accompagne à l'école ? ☐ Papa ☐ Maman ☐ Membre de la famille ☐ Le chauffeur de la famille ☐ Personne

36. Qui te ramène à la maison ? ☐ Papa ☐ Maman ☐ Membre de la famille ☐ Le chauffeur de la famille ☐ Personne

37. Quelle est la profession du papa ? ☐ Travail indépendant ☐ Employé ☐ Sans emploi ☐ Autre (à préciser).....

38. Quelle est la profession de la maman ? ☐ Travail indépendant ☐ Employée ☐ Sans emploi ☐ Autre (à préciser)

2.3. Indicateurs des la réussite scolaire

2.3.1. Test de niveau pour la 3e

a) Texte : *La rentrée*

C'est la rentrée scolaire. Les enfants sortent de toutes les avenues. Les uns arrivent dans leurs voitures familiales, les autres par bus, les autres encore par taxis ou sur des motos pour rejoindre l'école. Les maîtres et les maitresses accueillent joyeusement les élèves de leurs classes. Chaque élève porte son cartable sur son dos avec à l'intérieur les matériels pour apprendre.

b) Lire, comprendre et écrire

(À certaines questions, plusieurs réponses peuvent être cochées)

1. Que se passe-t-il le jour de la rentrée scolaire ?

- ☐ Les enfants restent à la maison ☐ Les enfants vont tous à l'école
☐ Les enseignants sont absents ☐ Les enfants se promènent en ville
☐ Les enseignants sont en réunion ☐ Les enseignants accueillent joyeusement les enfants
☐ Les enseignants travaillent au jardin ☐ Les enseignants crient sur les enfants

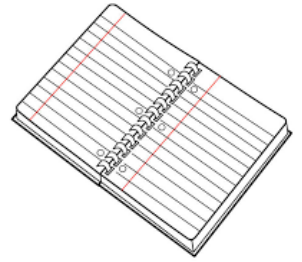
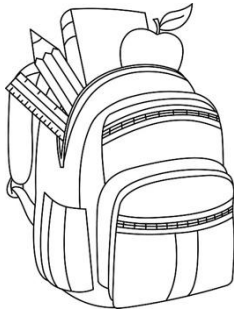
2. Quels moyens de transport les élèves utilisent-ils pour aller à l'école ?

- ☐ Bus ☐ Voiture ☐ Moto ☐ Train ☐ Vélo ☐ Pieds

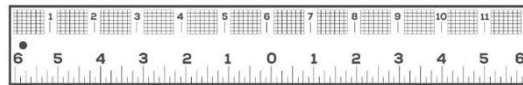
3. Que portent les enfants sur leurs dos ?

- ☐ Chaise ☐ Cartable ☐ Jouets ☐ Bébé

4. Dire et écrire les objets suivants



.....



.....

.....

.....

c) Mathématique : Numération, opérations, mesures, formes et problèmes

- 1) J'écris en chiffres : neuf cent quatre :
- 2) Je recopie les nombres en ordre croissant : 16, 35, 7, 425, 1230, 80, 53, 61, 42, 110

.....

3) J'effectue par regroupement : $33 + 18 + 22$
 = ...

4) J'effectue par séparation $283 - 94$
 = ...

- 5) Je convertis :

a) $2m + 28cm = \dots\dots\dots cm$

b) $2hm = \dots\dots\dots m$

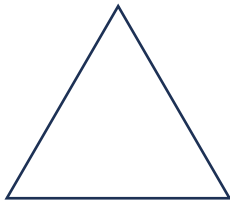
- 6) Je trace :

a) Une ligne droite :

b) Deux lignes parallèles en position verticale

- 7) 1 biscuit coûte 10 Francs congolais ; combien coûtent 4 biscuits ?

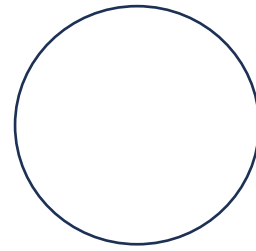
8) Comment s'appellent ces formes géométriques ? Dire et écrire



a).....



b).....



c).....

2.3.2. Test de niveau pour la 4e

a) Texte : *Un enfant poli*

Muepu est un enfant poli. Il respecte tous les adultes du quartier. Dans la rue, il salue tout le monde, A l'école, il parle gentiment avec ses camarades. Il n'insulte personne et n'utilise pas de gros mots. Il s'arrête pour laisser passer les autres et s'excuse en cas de maladresse.

En classe, il salue l'enseignant et ses compagnons avant de prendre place. Il écoute attentivement les leçons, fait correctement ses devoirs et répond poliment aux questions.

Toujours appliqué, Muepu fait la joie de son enseignant. Ses parents sont fiers de lui.

b) **Écriture**

1. Je complète les par ce que fait un enfant poli

a) Dans le quartier :

il.....

.....
.....

b) Dans la rue :

il
.....

c) A l'école :

il.....
.....

d) En classe :

il.....
.....

2. Un élève appliqué est :

☐ Celui qui bavarde en classe pendant la leçon

☐ Celui qui suit attentivement les leçons et fais ses devoirs chaque jour

3. Un élève ponctuel est :

☐ Celui qui arrive à l'école à l'heure indiqué

☐ Celui qui quitte l'école après tout le monde

4. Un élève discipliné est :

- ☐ Celui qui salue tout le monde à l'école
☐ Celui observe le règlement de l'école

5. Dire et écrire les objets suivants :



a)
c)

b)



d)
e)
f)
g)

c) **Mathématique**

Numérotation, opérations, problèmes et mesures

1. Rangez les nombres par ordre décroissant : 19, 109, 45, 23, 705, 203, 901, 504, 11

.....
.....

2. Mettez les signes de comparaison entre ces nombres :

a) 105.....210 ; b) 320.....320 ; c) 990.....910

b) 1dm + ... = 1m

c) $\frac{1}{2}$ m = ... = cm

3. Le prix de 8 bouteilles de coca cola est fixé à 640 Fc. Combien coûtent 5 bouteilles.....

4. La fête approche, la mère de Pauline achète pour sa fille : 1 costume complet 420 Fc; 1 paire de soulier 242 Fc ; 1 paire de chaussettes 35 Fc ; 1 chemise blanche 125 Fc. Après avoir donné un billet de 1000 Fc le vendeur lui remet.....Fc

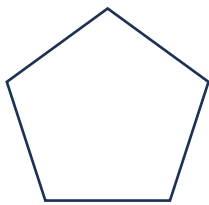
3. Un village a une population de 108 habitants enfants. Les $\frac{2}{3}$ d'enfants de cette population ne vont pas à l'école.

a. Combien d'enfants vont à l'école ?

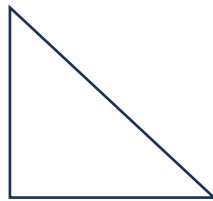
b. Combien d'enfants ne vont pas à l'école ?.....

4. 9 ouvriers touchent 927 \$; un seul ouvrier touche.....\$

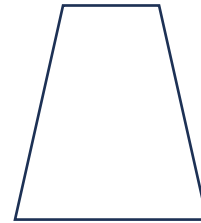
5. Comment s'appellent ces formes géométriques ? Lire et écrire



a)



b)



c)

3. Fiche de l'enseignant.e

1. Identification (à compléter par le candidat, en majuscule)

1. Numéro d'identification

2. Sexe: ☐ M ☐ F

3. Age :
....

4. Autre profession :

5. École :
....

6. Classe :
....

7. Réseau d'enseignement : ☐ Officiel ☐ Privé ☐ Conventionné

8. Sous-Division :

9. Commune de résidence :

10. Commune (où est implantée l'école) : ☐ Annexe ☐ Lubumbashi ☐ Kampemba

11. Niveau d'études : ☐ D4 ☐ D6 ☐ Gradué ☐ Licencié ☐ Autre (à préciser)

2. Informations sur votre classe

1. Le climat de votre classe pendant les activités d'apprentissage est :

☐ Faible ☐ Bon ☐ Très bon ☐ Excellent

2. Y a-t-il des élèves avec des difficultés d'apprentissage dans votre classe ? ☐ Oui ☐ Non

a) Si oui, Combien ? ☐ Un ☐ Deux ☐ Trois ☐ Quatre ☐ Autre (à préciser)

b) Quels types de difficultés ? ☐ La dyslexie ☐ La dysorthographe

☐ La dyscalculie ☐ L'hyperactivité

3. Avez-vous quelques programmes individualisés d'apprentissage dans votre classe ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui,
combien ?

4. Le nombre d'élèves dans votre classe permet-il de gérer de manière efficace les activités d'apprentissage ? ☐ Oui ☐ Non

5. À quel pourcentage évaluez-vous les absences de vos élèves au cours d'un trimestre ?

☐ 1-5% ☐ 5-10% ☐ 10-30% ☐ 40-60% ☐ 60-80% ☐ 80-100% ☐ Autre pourcentage
(à préciser)

6. À quel pourcentage évaluez-vous le nombre d'élèves malades dans votre classe ?

☐ 1-5% ☐ 5-10% ☐ 10-30% ☐ 40-60% ☐ 60-80% ☐ 80-100% ☐ Autre pourcentage
(à préciser)

7. Quelles sont les causes récurrentes des absences des élèves dans votre classe ?

.....
.....
.....
.....

8. Le niveau de réussite des apprentissages des élèves de votre classe au cours d'un trimestre est :

☐ Faible ☐ Bon ☐ Très Bon ☐ Excellent

9. Le niveau d'attention des élèves de votre classe pendant les activités pédagogiques est :

☐ Faible ☐ Bon ☐ Très Bon ☐ Excellent

10. Le niveau de motivation des élèves de votre classe pendant les activités pédagogiques est :

☐ Faible ☐ Bon ☐ Très Bon ☐ Excellent

11. L'équipement didactique de votre classe :

☐ Inexistant ☐ Insuffisant ☐ Suffisant

12. Avez-vous des élèves reprenant l'année scolaire dans votre classe ? ☐ Oui ☐ Non

Si c'est oui, combien d'élèves avez-vous ? ☐ Un ☐ Deux ☐ Trois ☐ Quatre ☐ Cinq ☐ Six ☐ Sept ☐ Huit ☐ Autre (à préciser)

13 Pour vous, quelles sont les raisons de la reprise de l'année scolaire ? ☐ Faible niveau intellectuel ☐ Maladie ☐ Difficultés économiques ☐ Souci familial ☐ Autre (à préciser.....)

14. Le cadre général de relation et de collaboration dans votre école et dans votre classe est-il motivant et confortable pour un travail efficace et productif ? ☐ Oui ☐ Non

4. Fiche du (de la) conseiller.ère psychopédagogique

1. Identification (à compléter par le candidat, en majuscule)

1. Numéro d'identification
2. Sexe : ☐ M ☐ F
3. Age :
4. Autre profession :
5. École :
6. Classe :
7. Réseau d'enseignement : Officiel Privé Conventionné
8. Sous-Division :
9. Commune de résidence :
10. Commune (où est implantée l'école) : Annexe Lubumbashi Kampemba
11. Niveau d'études : D4 D6 Gradué Licencié Autre

2. Informations sur vos activités

1. À quelle fréquence trimestrielle visitez-vous votre école ainsi que les classes ?

Une fois, Deux fois, Trois fois, Plusieurs fois

2. Dans votre école, au degré moyen, le programme national d'enseignement est-il régulièrement respecté ? Oui Non
3. Votre école respecte-t-elle totalement le calendrier de l'année scolaire ? Oui Non
4. Le niveau intellectuel des élèves du degré moyen de votre école est :
Faible Moyen Bon Très bon Excellent
5. Le niveau de prestation des enseignants du degré moyen de votre école est :
Faible Moyen Bon Très bon Excellent
6. Les effectifs d'élèves dans les salles de classe votre école sont-ils régulièrement respectés

Oui Non

7. Existe-t-il une cellule de pédagogie pour le suivi et l'évaluation des apprentissages dans votre école ? Oui Non
8. Existe-il une cellule de conseillers d'orientation pour l'accompagnement des élèves avec difficultés d'apprentissage dans votre école ?

Oui Non

9. À quelle séquence annuelle proposez-vous la formation permanente pour les enseignants de votre école ?

Une fois Deux Trois fois Autres (à préciser).....

10. Les conditions d'hygiène sont-elles respectées dans chacune de vos écoles ?

Oui Non

11. Les dimensions des salles de classe et celle de la cour scolaire de votre école, respectent-elles les normes de viabilité telles que définies par le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique ?

Oui Non

12. La tenue des documents pédagogiques et administratifs par les directeurs de votre école est :

Mauvaise Bonne

5. Fiche du(de la) Directeur.trice

1. Identification (à compléter par le candidat, en majuscule)

1. Numéro d'identification
2. Sexe : ☐ M ☐ F
3. Age :
....
4. Autre profession :.....
5. École :
....
6. Classe :
....
7. Réseau d'enseignement : ☐ Officiel ☐ Privé ☐ Conventionné
8. Sous-Division :
9. Commune

de

résidence :

10. Commune (où est implantée l'école) : ☐ Annexe ☐ Lubumbashi ☐ Kampemba

11. Niveau d'études : ☐ D4 ☐ D6 ☐ Gradué ☐ Licencié ☐ Autre

2. Informations sur l'école

1. Votre école a-t-elle des rampes pour les élèves à mobilité réduite ?

2. Votre école a-t-elle une bibliothèque ?

☐ Oui ☐ Non

3. Votre école a-t-elle un dispositif de sécurité ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Si oui, lequel

.....
.....

4. Votre école est-elle dans un partenariat d'appui avec une autre école ou une organisation non gouvernementale ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Si oui, laquelle ?

.....
.....

d) Informations sur vos activités (*A certaines questions, plusieurs réponses peuvent être cochées*)

1. Avez-vous un projet pédagogique annuel pour votre école ?

☐ Oui ☐ Non Si oui, lequel ?.....

2. Existe-t-il une médecine scolaire dans votre école ?

3. ☐ Oui ☐ Non Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

.....

4. Avez-vous partenariat avec des établissements de santé pour les soins d'urgence des élèves et des enseignants de votre école ?

☐ Oui ☐ Non Si oui, lequel ?

5. a) Existe-t-il un comité des parents pour votre école ? ☐ Oui ☐ Non

b) Si oui, à quelle mesure êtes-vous satisfait de la collaboration ? ☐ Pas bonne ☐ Assez bonne ☐ Très bonne ☐ Excellente ☐ Autre (à préciser).....

6. Combien de fois par mois, faites-vous la visite pédagogique de classes pour évaluer les enseignants.es de votre école ? ☐ Une fois ☐ Deux fois ☐ Trois fois ☐ Quatre fois ☐ Autres (à préciser).....

7. Combien de fois par an organisez-vous la formation permanente pour les enseignants de votre école ? ☐ Une fois ☐ Deux fois ☐ Trois fois ☐ Quatre fois ☐ Autres (à préciser)

8. Le salaire mensuel de vos enseignants est-il ☐ Insuffisant ☐ Irrégulier ☐ Suffisant ☐ Régulier ☐ Autre ? (à préciser)

9. Le calendrier scolaire annuel est-il régulièrement respecté dans votre école ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Autre (à préciser)

10. La visite des inspecteurs pour le contrôle pédagogique et administratif des enseignants de votre école est-elle ☐ Irrégulière ☐ Régulière ☐ Autre (à préciser).....

Annexe C : Matériels de terrain

Pour mener de façon efficace le travail de collecte des données dans les écoles et dans les classes échantillonnées, l'équipe de terrain s'est servi des matériels ci-après :

- Sac pour l'équipement ;
- Liste des écoles désignées et leurs adresses (ou emplacement) ;
- Carte de la zone concernée par l'enquête ;
- Registre de présence ;
- Questionnaires prénumérotés pour tous les participants ;
- Questionnaires supplémentaires ;
- Enveloppes imperméables pour les questionnaires vierges et remplis ;
- Balances électroniques pour calculer le poids ;
- Boîtes de rangement pour les balances ;
- Toises murales pour mesurer la taille/la longueur ;
- Planches d'appui pour les toises ;
- Porte-papiers ;
- Agrafeuse et boîte d'agrafes ;
- Crayons et taille-crayon ;
- Gommages ;
- Stylos ;
- Papier supplémentaire

Annexe D. Guide d'entretien : Lien entre bien-être et réussite scolaire à Lubumbashi

Merci de consacrer votre temps à cet entretien. Après la première collecte des données, nous revenons vers vous, car votre expérience et vos observations jouent un rôle clé dans la compréhension des liens entre le bien-être des élèves et leur réussite scolaire. À cet entretien, vos réponses seront précieuses pour une interprétation plus qualitative des premières données et à formuler des recommandations adaptées aux réalités locales.

Laissez-nous vous rassurer que toutes vos réponses restent strictement confidentielles et seront utilisées exclusivement dans le cadre de cette étude. Cet entretien n'a pas pour but de vous évaluer, mais de recueillir, dans un esprit de dialogue ouvert, vos avis éclairés en tant qu'experts de l'enseignement. N'hésitez pas à poser des questions ou à exprimer des préoccupations à tout moment et en toute liberté. Nous voulons que cet échange soit enrichissant et constructif tant pour vous que pour nous.

I. Avec les directeurs

Thème 1 : Conditions sanitaires, alimentaires, hygiéniques et sécuritaires dans les écoles

• Quels sont les défis majeurs que rencontre votre école en matière de :

- Santé ?
- Alimentation
- Hygiène ?
- Sécurité ?

(Pouvez-vous donner quelques exemples ?)

• Quel(le)s sont les initiatives ou partenariats mis en place pour améliorer, à l'école, les conditions :

- Sanitaires ?
- Alimentaires
- Hygiéniques
- Sécuritaires à l'école ?

(Merci d'expliciter votre réponse en ce qui concerne le mode opératoire de ces initiatives/partenariats)

Thème 2 : Bien-être des élèves

- Avez-vous une cantine scolaire dans votre école ?

Si non, comment vos élèves se nourrissent-ils à l'école ?

Si oui, quels produits alimentaires (y compris boissons) contient-elle ?

- Comment s'organise le suivi sanitaire de vos élèves à l'école ? Quelle serait votre opinion quant à ce ? Quel serait l'idéal ?

Si non, pourquoi ?

Si oui, Comment trouvez-vous cela ?

II. Avec les enseignants et les conseillers pédagogiques

Thème 3 : Soutien pédagogique et apprentissage

- De quel(s) plan(s) votre école dispose-t-elle pour évaluer vos pratiques pédagogiques et didactiques ?
- Quelles initiatives l'école prend-elle pour le suivi des performances scolaires ?
- Quelles initiatives prend l'école pour l'amélioration des performances scolaires des élèves ?
- Quelles dispositions mettez-vous en place pour offrir un soutien pédagogique aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage dans vos classes ?
- Quel climat de collaboration existe-il entre les différents enseignants à l'école et avec vos élèves en classe ?

III. Composition des groupes d'entretien

- **Groupe 1** : Directeurs de Kiwele II, L'âge d'or, Misingi + enseignants de Twendelee, Bakandja, Heri ;
- **Groupe 2** : Directeurs de Bustani, Twendelee, Bakandja + Enseignants de Kiwele II, Les Charitables, Karavia ;
- **Groupe 3** : Directeurs de Mawazo, Tangu-Hapu , Les Charitables + Enseignants d'Imara, L'âge d'or, Kashamata ;
- **Groupe 4** : Directeurs de, Karavia, Kashamata et Galaxy + Enseignants, Tangu-Hapu, Misingi, Bel Ecole ;
- **Groupe 5** : Directeurs : Heri, Imara, Bel Ecole + Enseignants de Mawazo, Charitables, Bustani