MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET NOUVELLE CITOYENNETE

Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires

Enquête Baseline sur les pratiques des enseignants du primaire en R.D Congo

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE D'OBSERVATION EN CLASSE

Pratiques enseignantes en République Démocratique du Congo

Résultats de l'étude d'observation de classes

Date : Novembre 2025

Table des matières

Résumé exécutif 7
*« En bref »*Résumé 8
1 Introduction 16
2. Cadre théorique : Capturer des pratiques enseignantes 18
3 *Les* Résultats : Aperçu des pratiques enseignantes 21
Culture de classe : analyse de l'hétérogénéité 32
3.2 Domaine 2 : Résultats en matière d'enseignement 34
Consigne : Analyse de l'hétérogénéité 47
3.3 Domaine 3 : Résultats en matière de compétences socio-émotionnelles 49
Compétences socio-émotionnelles : analyse de l'hétérogénéité 60
4 Comprendre la mise en œuvre des pratiques inclusives par les enseignants 62
Résultats : Pratiques pédagogiques inclusives 64
5 Conclusion et recommandations 65
Recommandations 66
6 Références 67
7 Annexes 69

Liste des illustrations (figures et tableaux)

Tableau 0.1 : Aperçu de l'étude 9
« Tableaux récapitulatifs » 11
Tableau 0.2 : Temps consacré à l'apprentissage 11
Tableau 0.2b : Culture de la classe 12
Tableau 0.2c : Instructions 13
Tableau 0.2d : Compétences socio-émotionnelles 14
Figure 3.1 : Répartition des scores moyens par zone et au niveau global 21
Figure 3.2 : Distribution de temps consacré à la tâche 22
Figure 3.3 : Répartition des scores moyens d'enseignement par élément 23
....23
Figure 3.4 : Environnement d'apprentissage favorable 25
Tableau 3.1 : Exemples de scores de comportement dans l'environnement d'apprentissage 26
Figure 3.5 : Attentes comportementales positives 29
Tableau 3.2 : Exemples de scores de comportement liés aux attentes comportementales positives 30
Figure 3.6 : Culture de classe – Analyse de l'hétérogénéité 33
Figure 3.7 : Facilitation de la leçon 35
Tableau 3.3 : Exemples de scores de comportement de facilitation de la leçon 36
Figure 3.8 : Vérifications de la compréhension 39
Tableau 3.4 : Exemples de contrôles des scores de comportement de compréhension 40
Figure 3.9 : Retour d'information 42
Tableau 3.5 : Exemples de scores de comportement de retour d'information 42

Figure 3.9 : Pensée critique 45
Tableau 3.6 : Exemples de scores de comportement en pensée critique....46
Figure 3.1 : Enseignement – Analyse de l'hétérogénéité....48
Figure 3.12 : Autonomie....51
Tableau 3.7 : Exemples de scores de comportement d'autonomie 52
Figure 3.13 : Persévérance....54
Tableau 3.8 : Exemples de scores de comportement de persévérance 55
Figure 3.1 : Compétences sociales et collaboratives....58
Tableau 3.9 : Exemples de scores de comportement en matière de compétences sociales et collaboratives....59
Figure 3.15 : Compétences socio-émotionnelles – Analyse de l'hétérogénéité....61
Tableau 4.1 : Mise en correspondance des comportements de l'outil d'observation du ministère avec le cadre de conception universelle de l'apprentissage....63
Figure 4.1 : Statistiques descriptives des scores relatifs au principe de la conception universelle de l'apprentissage (UDL) et à la qualité globale des pratiques pédagogiques inclusives 65
Figure 7.1 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI ORIENTAL 2 69
Figure 72 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI ORIENTAL 1 69
Figure 7.3 Répartition des scores moyens par zone et au total KASAI CENTRAL 2....70
Figure 7.4 Répartition des scores moyens par zone et au total KASAI CENTRAL 1....70
Figure 7.5 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI 2....71
Figure 7.6 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI 1 71
Figure 7.7 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 3 72
Figure 7.8 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 2 72
Figure 7.9 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 1 73

Liste d'acronymes

CLASS	Système de notation des évaluations en classe
FFT	Cadre pour l'enseignement
PLATO	Protocole d'observation de l'enseignement des arts du langage
OPERA	Observation des pratiques pédagogiques en lien avec l'apprentissage des élèves
SCOPE	Protocole d'observation en classe basé sur des standards pour l'Égypte
SDI	Indicateurs de prestation de services
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
TIPPS	Système de pratiques et de processus pédagogiques des enseignants
SERNAFOR	Service National de Formation
CIEAS	Cellule Indépendante d'évaluation des acquis solaires

Remerciements

Ce rapport a été préparé par une équipe dirigée par NIKI-NIKI Didier. L'équipe principale comprenait MUKENDI Ludovick et Kamoka Remy. L'équipe remercie la ministre d'État à l'Éducation nationale, Raïssa MALU, pour son soutien à la CIEAS.

La collecte des données a été réalisée par la CIEAS. Les données ont été recueillies par 45 enquêteurs sélectionnés et formés par la CIEAS, qui avaient réussi l'examen, condition préalable à leur participation à l'étude.

Enfin, l'équipe tient à exprimer sa plus sincère gratitude à tous les enseignants qui nous ont permis d'enregistrer leurs classes pour la formation à l'utilisation de l'outil d'observation, ainsi qu'à l'inspecteur général qui a soutenu le travail accompli en ratifiant le nouvel outil d'observation des enseignants développé pour le développement professionnel des enseignants.

Résumé exécutif

L'outil d'observation en classe a été adapté et aligné sur l'approche de l'outil *Teach Primary* afin de mesurer et de comprendre la qualité des pratiques pédagogiques dans les écoles primaires. Cet outil se concentre sur trois domaines fondamentaux du comportement des enseignants : la culture de classe, l'enseignement et les compétences socio-émotionnelles. Ces domaines sont subdivisés en neuf éléments clés et 28 comportements spécifiques observables. En 2025, l'outil a été mis en œuvre dans neuf provinces éducatives de la République Démocratique du Congo (RDC), où des enquêteurs formés ont observé un total de 1 338 enseignants du primaire dans 440 écoles. Ce rapport présente les principaux résultats de cette étude à grande échelle.

Principales conclusions

Les résultats de l'enquête initiale révèlent une situation contrastée quant à la qualité de l'enseignement dans les écoles primaires de la RDC. Si les enseignants font preuve de compétences fondamentales pour créer un climat de classe positif, d'importantes lacunes subsistent en matière d'approfondissement des connaissances et de développement des compétences socio-émotionnelles essentielles.
Les enseignants du primaire en RDC présentent généralement les caractéristiques suivantes :

- Une **forte capacité** à favoriser **un environnement d'apprentissage stimulant** et à maintenir une **culture de classe positive**. La majorité des enseignants traitent les élèves avec respect et créent un espace d'apprentissage émotionnellement sécurisant. Plus de 75 % des enseignants ont obtenu des résultats moyens à élevés dans ce domaine.
- Une **maîtrise modérée** des pratiques **pédagogiques fondamentales**. Si la plupart des enseignants animent efficacement les cours et savent expliquer les concepts, ils sont moins aptes à vérifier systématiquement la compréhension des élèves dans toute la classe et à fournir une rétroaction précise et exploitable pour corriger les incompréhensions ou consolider les réussites.
- Les **défis les plus importants** se situent au niveau des **compétences socio-émotionnelles**. Les enseignants sont les moins efficaces pour promouvoir l'autonomie des élèves en leur offrant des choix, développer leur persévérance en les encourageant à se fixer des objectifs et favoriser l'acquisition de compétences sociales et collaboratives essentielles par le biais des interactions entre pairs.

En ce qui concerne leur capacité à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives efficaces, fondées sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), les enseignants de la RDC dans les classes primaires :

- Démontrent leur maîtrise du principe de la représentation multiple. Les enseignants font preuve d'une capacité modérée à présenter l'information de différentes manières pour faciliter la compréhension.
- L'application du principe de la diversification des moyens d'engagement est moins efficace. Les exemples d'enseignants proposant des options pour maintenir l'effort et la persévérance des élèves ou susciter leur intérêt par le biais de rôles et de responsabilités significatifs sont rares.
- Leurs compétences en matière de pluralité des moyens d'action et d'expression sont les plus faibles. Les enseignants leur offrent rarement le choix quant à la manière d'exprimer leurs connaissances ni l'occasion de développer leur autonomie et leurs compétences de planification.

Recommandations

Sur la base de ces constatations, le présent rapport formule les principales recommandations suivantes à l'intention du MINEDU-NC afin d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire en RDC :

- **Consacrer les ressources au renforcement des capacités des enseignants à favoriser les compétences sociales et collaboratives.** Avec plus de 80 % des enseignants se situant dans la catégorie la plus basse en matière de promotion de la collaboration, il s'agit d'un domaine où une intervention est cruciale. Ces compétences sont fondamentales pour le développement global des élèves et leur réussite future.
- **Encouragez les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie et la persévérance des élèves.** Les enseignants ont besoin d'une formation sur la manière d'offrir des choix pertinents, de reconnaître efficacement les efforts des élèves et de présenter les défis comme des occasions d'apprentissage afin de développer la motivation intrinsèque et la résilience chez les jeunes apprenants.
- **Développer la capacité des enseignants à fournir une rétroaction spécifique et constructive.** Le développement professionnel devrait viser à amener les enseignants à aller au-delà des éloges généraux pour formuler des commentaires clairs et exploitables qui clarifient les incompréhensions des élèves et expliquent les raisons de leurs succès.
- **Renforcer les compétences des enseignants en matière de vérification de la compréhension et d'adaptation de l'enseignement en conséquence.** Bien que de nombreux enseignants posent des questions, ils ne vérifient pas systématiquement la compréhension de tous les élèves. La formation devrait mettre l'accent sur les stratégies permettant d'évaluer la compréhension de l'ensemble de la classe et d'adapter le rythme et le contenu des leçons en conséquence.
- **Améliorer la capacité des enseignants à lutter contre les stéréotypes et les préjugés.** Bien que les préjugés manifestes soient rarement observés, la remise en question proactive des stéréotypes est rare. Or, il s'agit d'une pratique essentielle pour créer des classes véritablement inclusives où tous les élèves se sentent valorisés et respectés.

« En bref »

L'outil d'observation des classes de la RDC a été adapté et aligné sur l'approche pédagogique « Teach Primary ». Il mesure le temps consacré par les enseignants à l'apprentissage, le niveau d'implication des élèves et la qualité des pratiques pédagogiques tout au long d'une leçon. Concernant le temps d'implication, trois « instantanés » de 1 à 10 secondes sont utilisés pour enregistrer les actions de l'enseignant et le nombre d'élèves concentrés pendant l'observation. Le volet « Qualité des pratiques pédagogiques » est quant à lui structuré en trois grands domaines : la culture de classe, l'enseignement et les compétences socio-émotionnelles. Ces domaines comportent neuf éléments correspondants qui correspondent à vingt-huit comportements. Ces comportements sont qualifiés de faibles, moyens ou élevés, selon les observations réalisées dans cette classe. Ces scores préliminaires sont convertis en une échelle à cinq points, qui quantifie les pratiques de l'enseignant telles qu'elles ont été observées lors de deux sequences d'observations de 15 minutes lors de la leçon.

Tableau 0.1 : Aperçu de l'étude

Tableau 0.1. Aperçu de l'étude		
Emplacement		République Démocratique du Congo
Nombre d'écoles/établissements		440
% des écoles/centres ruraux		31%
% des écoles/centres urbains		69%
Nombre d'enseignants du primaire		1338
% d'enseignantes du primaire		37%
% d'enseignants du primaire de sexe masculin		63%
Nombre d'observations d'enseignants du primaire		1338
Taille moyenne de la classe		41
Nombre d'apprenants		60284
% des apprenantes		53%
% des apprenants		47%
Classes observées	2e année	32%
	5e année	35%
	6e année	33%
Répartition par Branche	Mathématiques	33%
	Langue	44%
	Sciences et autres	23%

Cette étude présente les résultats d'une enquête visant à évaluer la qualité des pratiques enseignantes dans un échantillon de 440 écoles primaires (31 % en milieu rural et 69 % en milieu urbain) de la République Démocratique du Congo . Quarante-cinq observateurs, formés à l'observation en classe, ont observé et analysé les pratiques de 1 338 enseignants (37 % de femmes) (Tableau 0.1). Ces observations ont été réalisées au préalable en 6e, 5e et 2e année, et dans plusieurs disciplines, dont les mathématiques, les langues et les sciences. L'échantillon a été choisi sur la base d'une sélection aléatoire d'écoles et d'enseignants au sein des quatre provinces incluses dans le cadre du projet PEQIP.

L'enquête sur l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants du primaire a été menée dans neuf provinces éducationnelles réparties dans quatre provinces administratives parmi celles ciblées par le PEQIP, à l'exception du Sud-Kivu pour des raisons sécuritaires. Il s'agit des provinces du Kasaï (Kasaï 1 et 2), du Kasaï central (Kasaï central 1 et 2), du Kasaï oriental (Kasaï oriental 1 et 2) et de l'Ituri (Ituri 1, 2 et 3). Les enseignants ont été sélectionnés dans des écoles primaires publiques situées en zones urbaines, périurbaines et rurales. L'enquête s'est appuyée sur un modèle d'évaluation Baseline et Endline.

Cette enquête sur l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants cible trois enseignants par école, soit un enseignant par niveau scolaire. Ainsi, avec un échantillon de 1 362 enseignants, l'enquête devait être menée dans 454 écoles, à l'exclusion du Sud-Kivu.

Les neuf provinces scolaires regroupent 13 508 écoles, dont 12 544 sont publiques. Parmi celles-ci, 454 écoles ont été sélectionnées pour l'échantillon. Le nombre total d'enseignants à observer est de 1 362, soit trois enseignants par école et un enseignant respectivement pour les classes de 2e, 4e et 6e du primaire.

« Tableaux récapitulatifs »

Tableau 0.2 : Temps consacré à l'apprentissage

Temps consacré à l'apprentissage	**L'enseignant propose des activités d'apprentissage à la plupart des élèves.**	**Non**	**Oui**		
		6%	94%		
	Les élèves sont à l'œuvre		**Faible**	**Moyen**	**Haut**
			6 ou plus Les élèves sont distraits.	**2 à 5** Les élèves sont distraits.	**Tous** Les élèves sont concentrés sur leur tâche ; un élève peut être distrait.
			10%	34%	56%

Tableau 0.2b : Culture de la classe

Description des éléments et répartition des scores				Comportements	Description basse		Description du support		Description détaillée		N / A
Culture de la classe	**ENVIRONNEMENT FAVORABLE D'APPRENTISSAGE DE** : L'enseignant crée un climat de classe où les élèves se sentent en sécurité et soutenus. De plus, tous les élèves se sentent les bienvenus, car l'enseignant les traite tous avec respect.	**1**	1%	1.1 L'enseignant traite tous les élèves avec respect	Ne traite pas tout le monde avec respect	11%	Traite tout le monde avec un certain respect	37%	Traite tout le monde avec respect	52%	
		2	10%	1.2 L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves	N'utilise pas de langage positif	13%	Utilise un langage parfois positif	46%	Utilise systématiquement un langage positif	41%	
		3	49%	1.3 L'enseignant répond aux besoins des élèves	N'est pas conscient des besoins ou n'y répond pas.	9%	Répond, mais n'aborde pas tous les problèmes.	12%	Répond à tous les problèmes et les résout	14%	65%
		4	40%								
		5	1%	1.4 L'enseignant ne fait preuve d'aucun préjugé et remet en question les stéréotypes en classe	Fait preuve de préjugés ou renforce les stéréotypes	10%	Ne présente pas de préjugés, mais ne remet pas en question les stéréotypes.	65%	Ne fait preuve d'aucun préjugé et remet en question les stéréotypes.	20%	
	ATTENTES COMPORTEMENTALES POSITIVES : L'enseignant encourage les comportements positifs en reconnaissant les actions des élèves qui répondent aux attentes, voire les dépassent. De plus, il définit des attentes comportementales claires pour chaque activité.	**1**	4%	2.1 L'enseignant définit des attentes comportementales claires pour les activités en classe	Ne définit pas d'attentes claires	23%	Établit des attentes comportementales superficielles	39%	Définit des attentes comportementales claires et spécifiques	38%	
		2	21%								
		3	49%	2.2 L'enseignant reconnaît les comportements positifs des élèves	Ne reconnaît pas les comportements positifs	32%	Reconnaît les comportements positifs, mais sans plus de précisions.	46%	Reconnaît les comportements positifs et est spécifique	22%	
		4	26%	2.3 L'enseignant redirige les comportements inappropriés et se concentre plutôt sur les comportements attendus.	Redirige de manière inefficace	27%	Redirige efficacement, mais se concentre sur les comportements inappropriés.	41%	Il redirige efficacement et positivement les élèves ou ces derniers se comportent bien.	32%	
		5	1%								

Tableau 0.2c : Instructions

Description des éléments et répartition des scores				Comportements	Description basse		Description du support		Description détaillée		N / A
Instruction	**FACILITATION DES LEÇONS :** L'enseignant facilite l'apprentissage pour favoriser la compréhension en énonçant explicitement les objectifs, en fournissant des explications claires des concepts et en reliant les connaissances acquises à d'autres contenus ou aux expériences des élèves.	1	1%	3.1 L'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe à ces objectifs.	N'indique pas l'objectif ni l'activité	22%	L'activité des États, mais pas leur objectif, est remise en question.	32%	Objectif et activité des États	45%	
		2	17%	3.2 L'enseignant explique le contenu en utilisant de multiples formes de représentation	N'explique pas les concepts ou utilise une seule forme de représentation.	20%	Explique les concepts en utilisant 2 formes de représentation	53%	Explique les concepts en utilisant plus de 3 formes de représentation	26%	
		3	51%	3.3 L'enseignant établit des liens, au cours de la leçon, avec d'autres connaissances, le quotidien des élèves ou des problématiques du monde réel.	Ne se connecte pas	47%	Liaisons superficielles ou peu claires	33%	Des liens significatifs	20%	
		4	29%	3.4 L'enseignant modélise en faisant une démonstration ou en verbalisant sa pensée à voix haute.	Ne modélise pas	26%	Modèles partiels ou aides	40%	Modélise et narre/pense à voix haute de manière complète	35%	
		5	2%								
	CONTRÔLES DE COMPRÉHENSION : L'enseignant vérifie la compréhension des élèves afin de s'assurer que la plupart d'entre eux comprennent le contenu présenté. De plus, il adapte le rythme de l'activité pour offrir aux élèves des occasions d'apprentissage supplémentaires.	1	1%	4.1 L'enseignant utilise des questions, des incitations ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves.	Soit la question n'est pas posée, soit la classe répond à l'unisson.	17%	En réalité, cela interroge moins de la moitié des étudiants.	53%	Cela interroge en réalité plus de la moitié des étudiants	30%	
		2	19%	4.2 L'enseignant supervise la plupart des élèves pendant les travaux individuels ou en groupe	Ne surveille pas les élèves	10%	Surveille moins de la moitié des élèves	21%	Surveille systématiquement la plupart des élèves	12%	57%
		3	46%								
		4	32%	4.3 L'enseignant adapte son enseignement au niveau des élèves	Ne s'ajuste pas	15%	Il s'ajuste, mais brièvement et superficiellement.	50%	Modifie sensiblement l'enseignement ou l'adapte en élargissant le vocabulaire linguistique des élèves.	34%	
		5	1%								
	COMMENTAIRES : L'enseignant fournit des commentaires ou des indications spécifiques pour aider à identifier les incompréhensions, à comprendre les réussites et à orienter les processus de réflexion afin de favoriser l'apprentissage.	1	8%	5.1 L'enseignant fournit des commentaires ou des indications spécifiques qui aident à clarifier les incompréhensions des élèves.	Ne fournit pas de commentaires sur les malentendus ni de commentaires évaluatifs.	30%	Fournit des commentaires généraux ou superficiels sur les malentendus	46%	Fournit des commentaires précis et substantiels sur les malentendus.	24%	
		2	26%								
		3	42%	5.2 L'enseignant fournit des commentaires ou des suggestions spécifiques qui aident à identifier les réussites des élèves.	Ne fournit pas de commentaires sur les succès ou les commentaires sont évaluatifs.	38%	Fournit des commentaires généraux ou superficiels sur les succès	43%	Fournit des commentaires précis et substantiels sur les réussites	19%	
		4	23%								
		5	1%								
	PENSÉE CRITIQUE : L'enseignant développe l'esprit critique des élèves en les	1	7%	6.1 L'enseignant pose des questions ouvertes	Ne pose pas de question OU pose une question ouverte	31%	Pose deux questions ou plus, mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves,	33%	Pose 3 questions ou plus et au moins 1 question s'appuie sur les réponses des élèves.	36%	

	encourageant à analyser activement le contenu.						ou bien la question est un suivi d'une réponse d'élève.				
		2	36%	6.2 L'enseignant propose des tâches de réflexion	Ne propose pas de tâches de réflexion	41%	Propose des tâches de réflexion superficielle	44%	Propose des tâches de réflexion substantielles	15%	
		3	44%	6.3 Les élèves réalisent des tâches de réflexion	Les étudiants ne posent aucune question et n'accomplissent aucune tâche.	60%	Les étudiants ne posent pas de questions mais effectuent des tâches de réflexion superficielles.	31%	Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion approfondies.	9%	
		4	12%								
		5	2%								

Tableau 0.2d : Compétences socio-émotionnelles

Description des éléments et répartition des scores				Comportements	Description basse		Description du support		Description détaillée		N / A
Compétences socio-émotionnelles	**AUTONOMIE :** L'enseignant offre aux élèves la possibilité de faire des choix et d'assumer des rôles importants en classe. Les élèves saisissent ces opportunités en se portant volontaires et en exprimant leurs idées et leurs opinions.	1	5%	7.1 L'enseignant offre des choix aux élèves	Ne propose pas de choix	63%	Offre explicitement au moins un choix parmi deux options.	27%	Offre explicitement au moins un choix parmi plus de 3 options	11%	
		2	33%								
		3	48%	7.2 L'enseignant offre aux élèves la possibilité d'assumer des rôles en classe.	N'offre pas d'opportunités	45%	Offre la possibilité d'occuper des rôles limités	37%	Offre des opportunités d'occuper des rôles significatifs	18%	
		4	13%								
		5	1%	7.3 Les élèves se portent volontaires pour participer en classe	Les étudiants ne se portent pas volontaires	17%	Peu d'étudiants s'engagent volontairement en exprimant leurs idées, en levant la main et en assumant des rôles.	39%	La plupart des étudiants se portent volontaires en exprimant leurs idées, en levant la main et en assumant des rôles.	44%	
	PERSÉVÉRANCE : L'enseignant encourage les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les aptitudes naturelles. De plus, il adopte une attitude positive face aux difficultés, considérant l'échec et les frustrations comme des étapes utiles du processus d'apprentissage. Il encourage également les élèves à se fixer des objectifs à court et/ou à long terme.	1	8%	8.1 L'enseignant reconnaît les efforts des élèves	Ne reconnaît pas les efforts	41%	Reconnaît parfois les efforts	48%	Reconnaît et identifie fréquemment les efforts de manière explicite.	11%	
		2	44%								
		3	39%	8.2 L'enseignant adopte une attitude positive face aux défis des élèves	A une attitude négative	31%	Adopte une attitude neutre	56%	A une attitude positive	13%	
		4	9%								
		5	0%	8.3 L'enseignant encourage la fixation d'objectifs	N'encourage pas la planification	66%	Projets avec et/ou pour l'élève	24%	Encourage explicitement les élèves à participer à la planification	10%	
		1	25%			80%		15%		5%	

	COMPÉTENCES SOCIALES ET COLLABORATIVES : L'enseignant encourage la collaboration entre les élèves et favorise le développement de leurs compétences relationnelles. En retour, les élèves collaborent en classe, créant ainsi un climat exempt d'hostilité, qu'elle soit physique ou émotionnelle.	**2**	57%	9.1 L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs	Ne favorise pas la collaboration entre les étudiants		Favorise une collaboration superficielle entre étudiants		Favorise une collaboration étudiante substantielle		
		3	15%	9.2 L'enseignant favorise le développement des compétences interpersonnelles des élèves	Ne favorise pas les compétences intra- ou interpersonnelles	77%	Favorise brièvement ou superficiellement les compétences intra- ou interpersonnelles	19%	Favorise les compétences intra- ou interpersonnelles	3%	
		4	3%								
		5	0%	9.3 Les élèves collaborent entre eux par le biais de l'interaction entre pairs	Les élèves ne collaborent pas et n'affichent pas de comportements négatifs.	82%	Les étudiants collaborent superficiellement	15%	Les élèves collaborent à un objectif commun	3%	

1 Introduction

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la scolarisation a considérablement augmenté ces 25 dernières années. L'acquisition de compétences de base en lecture, écriture et calcul (Rapport sur le développement dans le monde, 2018) constitue une situation que l'UNESCO (2013) a qualifiée de « crise mondiale de l'apprentissage ». Partout dans le monde, cette crise est avant tout une crise de l'enseignement (Bold et al., 2017). Ce rapport décrit en détail les pratiques pédagogiques en République Démocratique du Congo , telles qu'elles sont observées à l'aide d'un outil d'observation de classe du ministère adapté et aligné sur l'approche de l'outil d'observation de classe de la Banque mondiale, Teach Primary.

POURQUOI MESURER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ?

Identifier les méthodes d'enseignement efficaces n'est pas chose aisée. La recherche met en évidence des caractéristiques des enseignants telles que leur formation initiale et leur expérience. L'expérience (au-delà des deux premiers facteurs), les compétences cognitives et les résultats aux examens d'entrée n'expliquent qu'une faible part de la variation de l'efficacité des enseignants (Staiger & Rockoff, 2010 ; Araujo et al., 2016 ; Bau & Das, 2017 ; Cruz-Aguayo et al., 2017). La variation des apprentissages des élèves s'explique mieux par les pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Par exemple, une étude fondamentale menée en Équateur a révélé qu'une augmentation d'un écart-type de la qualité de l'enseignement, mesurée par les scores des enseignants à l'aide de l'outil d'observation de classe CLASS, est associée à une augmentation de 0,18 écart-type des résultats d'apprentissage (Araujo et al., 2016). De plus, aux États-Unis, les scores des enseignants à l'aide des outils d'observation en classe sont positivement corrélés aux progrès des élèves (Kane & Staiger, 2009 ; Hamre et al., 2014 ; Holtzapple, 2003 ; Milanowski, 2004). Cependant, ce ne sont pas seulement les pratiques enseignantes qui ont des effets positifs, car l'amélioration de ces pratiques a également des effets positifs sur les résultats des élèves. Par exemple, les élèves de classes d'enseignants chiliens ayant bénéficié d'un retour d'information et d'un accompagnement suite à des observations en classe ont obtenu des résultats supérieurs de 0,05 à 0,09 écart-type aux tests d'État et de 0,04 à 0,06 écart-type aux tests nationaux par rapport à ceux dont les enseignants n'ont pas reçu ce type de retour d'information (Bruns et al., 2016). De plus, Une étude portant sur plus de 60 programmes de coaching a révélé que ceux conçus pour faire progresser les pratiques des enseignants (0,58 écart-type) entraînaient également une augmentation de l'apprentissage des élèves (0,15 écart-type) (Kraft et al., 2018).

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La République Démocratique du Congo (RDC) a déployé des efforts considérables pour améliorer l'enseignement primaire, notamment grâce à la mise en œuvre d'une politique de gratuité scolaire en 2020-2021 et à une augmentation de près de 75 % des effectifs scolaires ces sept dernières années. Cependant, comme cela a déjà été le cas en RDC, une augmentation rapide du nombre d'élèves et de la taille des classes peut s'accompagner d'une baisse de la qualité de l'enseignement.

Par conséquent, le ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté (MINEDU-NC) a décidé de faire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans ses écoles l'un des principaux objectifs stratégiques de son plan quinquennal 2024-2029. À cette fin, le ministère s'est engagé à offrir un

perfectionnement professionnel aux enseignants, par l'intermédiaire du Service national de formation (SERNAFOR) de l'inspection générale, afin de les aider à améliorer la qualité de l'enseignement dans leurs classes. Afin de mieux cerner les besoins de formation du personnel enseignant du primaire, le PEQIP a mené une enquête d'observation en classe dans le système scolaire primaire de la RDC. Il a bénéficié du soutien de la Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) dans cette démarche.

LE RAPPORT

Le rapport est structuré comme suit. La section 2 décrit le cadre théorique, le contenu et le processus d'élaboration. La section 3 présente les principaux résultats et met en évidence les différences observées entre les éléments et les comportements selon : i) le type d'établissement (urbain/rural), ii) le sexe et iii) le niveau scolaire.

2. Cadre théorique : Capturer des pratiques enseignantes

QUE MESURE L'OUTIL ?

L'outil d'observation en classe, adapté et développé par le *SERNAFOR avec le soutien de la CIEAS* mesure au cours d'une leçon d'un enseignant (i) le temps que les enseignants consacrent à l'apprentissage et la mesure dans laquelle les élèves sont concentrés sur la tâche, et (ii) la qualité des pratiques pédagogiques qui contribuent au développement des compétences socio-émotionnelles et cognitives des élèves.
Dans le cadre du volet Temps consacré à l'apprentissage, trois instantanés de 1 à 10 secondes sont utilisés pour consigner les actions de l'enseignant et le nombre d'élèves concentrés sur leur tâche pendant toute la durée de l'observation. Le volet « Qualité des pratiques pédagogiques », quant à lui, est structuré autour de trois principaux domaines : la culture de classe, les méthodes d'enseignement ou l'instruction et les compétences socio-émotionnelles.[1]

Les trois domaines de qualité des pratiques pédagogiques comportent neuf éléments correspondants qui désignent 28 comportements. Ces comportements sont qualifiés de faibles, moyens ou élevés selon la qualité des pratiques observées. Les scores obtenus sont ensuite convertis en une échelle à 5 points qui quantifie les pratiques pédagogiques, telles que saisies lors de deux observations de leçons de 15 minutes.

1. **Culture de la classe :** L'enseignant crée un environnement propice à l'apprentissage. L'accent n'est pas mis ici sur la correction des comportements négatifs des élèves, mais plutôt sur la manière dont il crée : (i) un environnement d'apprentissage bienveillant en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant systématiquement un langage positif, en répondant à leurs besoins et en luttant contre les stéréotypes de genre tout en s'abstenant de tout préjugé sexiste en classe ; et (ii) des attentes comportementales positives en définissant des règles claires, en valorisant les comportements positifs des élèves et en recadrant efficacement les comportements inappropriés.

2. **Instruction :** L'enseignant dispense un enseignement qui approfondit la compréhension des élèves et encourage la pensée critique et l'analyse. L'accent n'est pas mis ici sur les méthodes d'enseignement spécifiques **au contenu**, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant : (i) facilite la leçon en énonçant clairement les objectifs d'apprentissage, en expliquant précisément le contenu et en reliant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances ou à la vie quotidienne des élèves, et en modélisant l'activité d'apprentissage par la mise en pratique ou la verbalisation de la pensée ; (ii) ne se contente pas de passer d'un sujet à l'autre, mais vérifie la compréhension en utilisant des questions, des amorces ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves, en les observant pendant les travaux de groupe et individuels, et en adaptant son enseignement à leur niveau ; (iii) fournit une rétroaction en donnant des commentaires ou des amorces spécifiques pour aider à clarifier les incompréhensions des élèves ou à identifier leurs réussites ; et (iv) encourage

[1]Il convient de noter qu'il est impossible d'établir une distinction nette entre les pratiques enseignantes liées à l'apprentissage académique et celles liées à l'apprentissage socio-émotionnel. Nombre de pratiques enseignantes, incluses dans les référentiels de compétences pédagogiques courants, ont un impact sur le développement socio-émotionnel des élèves, bien qu'elles soient généralement envisagées sous l'angle de l'apprentissage académique plutôt que socio-émotionnel. Lier explicitement les pratiques enseignantes aux résultats socio-émotionnels dans les outils d'évaluation permettra de sensibiliser davantage les enseignants, les autres acteurs et les décideurs politiques à l'importance des compétences socio-émotionnelles des élèves, garantissant ainsi une prise en compte à la fois de l'apprentissage académique et de l'apprentissage socio-émotionnel en classe.

la pensée critique des élèves en posant des questions ouvertes et en leur proposant des tâches de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves font preuve de pensée critique en posant des questions ouvertes ou en réalisant des tâches de réflexion.

3. **Compétences socio-émotionnelles :** L'enseignant favorise le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves, contribuant ainsi à leur réussite tant en classe qu'en dehors. Pour ce faire, il : (i) encourage l'autonomie en offrant aux élèves des occasions de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves manifestent leur autonomie en participant volontairement aux activités ; (ii) encourage la persévérance en reconnaissant les efforts des élèves, plutôt que de se concentrer uniquement sur leur intelligence ou leurs aptitudes naturelles, en adoptant une attitude positive face à leurs difficultés, en considérant l'échec et les frustrations comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et en les encourageant à se fixer des objectifs à court et à long terme ; et (iii) développe les compétences sociales et collaboratives en encourageant la collaboration par le biais des interactions entre pairs et en promouvant des compétences interpersonnelles telles que la prise de perspective, l'empathie, la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes sociaux. Les élèves manifestent ces compétences en collaborant entre eux.

ADAPTATION DE L'OUTIL

Suite à l'atelier d'adaptation de l'outil d'observation en classe issu du programme « Teach Primary » de la Banque mondiale, qui s'est tenu fin avril 2025, 18 experts du ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté et du CIEAS ont été chargés de tester cet outil pendant cinq jours, du 5 au 10 mai 2025, dans des écoles de cinq provinces éducatives de Kinshasa. C'est grâce aux commentaires et aux reformulations de ces 18 experts qu'un atelier de validation technique de l'outil a pu être organisé. Ainsi, du mardi 1er au mardi 4 juillet 2025, les 18 experts ayant participé à la phase de test des outils d'observation des pratiques se sont réunis dans les locaux du CIEAS pour un atelier de validation technique.

MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Pour développer la version opérationnelle de l'outil, les experts se sont mis d'accord sur une approche de travail selon laquelle chaque comportement/indicateur devait être validé selon les critères et les normes définis par la Banque mondiale dans le document « Évaluation d'un outil d'observation des enseignants ».

L'une des journées de l'atelier a été consacrée au rappel de ces critères et normes. Les participants ont retenu que les composantes de l'outil devaient être claires, précises et centrées sur l'apprenant. Les comportements à observer en classe devaient être clairement définis, etc. Enfin, les experts ont convenu d'examiner et de valider chaque comportement et chaque indicateur.

VALIDATION DES DOCUMENTS

Cet outil d'observation des pratiques en classe diffère des autres outils existants au sein du Ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté en ce qu'il permet la collecte (I) du temps réel que l'enseignant congolais consacre à l'apprentissage, du temps que l'élève consacre à ses tâches et de sa participation active à l'apprentissage, (II) de la qualité des pratiques pédagogiques qui contribuent au développement des compétences socio-émotionnelles et cognitives des élèves ; et (III) d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage.

La deuxième journée de l'atelier a été particulièrement riche en événements. Elle a permis aux experts non seulement de partager leurs expériences de classe, mais aussi d'examiner, de commenter, de débattre et, enfin, de valider un à un les comportements de la première partie. Les participants ont passé en revue les comportements liés à la culture de classe, notamment ceux favorisant un environnement propice à l'apprentissage et ceux relatifs aux attentes positives. Cette même journée a été consacrée à l'examen, à la formulation, aux débats, aux commentaires et à la validation individuelle des comportements des composantes « Enseignement, maîtrise du sujet, maîtrise du programme, maîtrise de la structure des leçons et ressources pédagogiques ».

Outre les comportements décrits dans cette partie, les participants à l'atelier ont demandé, dans la partie administrative, d'ajouter la mention « Inspection générale de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté », de remplacer « Type de gestion » par « Régime de gestion », d'indiquer « Direction et sous-direction » après le nom de l'enseignant, de séparer « Subdivision » et « Groupe d'inspection », etc. La troisième journée de l'atelier a été consacrée à la lecture, aux commentaires, à la formulation et à la validation individuelle des comportements relatifs à la composante concernant la participation des apprenants aux tâches et les compétences socio-émotionnelles.

Le rapport souligne que les tests ont exigé que la partie III de l'outil, comprenant les sections C3 (documents pédagogiques de l'enseignant et documents des apprenants), soit également traduite en comportements, à l'instar des parties I et II. Cette exigence a conduit à la constitution d'une équipe dès le premier jour pour mener à bien ce travail. Le quatrième jour, cette équipe a présenté son travail. Les participants l'ont lu, commenté, adapté et, finalement, à la grande satisfaction de tous, l'ont validé. Ainsi, toutes les sections C3 sont traduites en compétences et intégrées à l'outil d'observation des pratiques en classe.

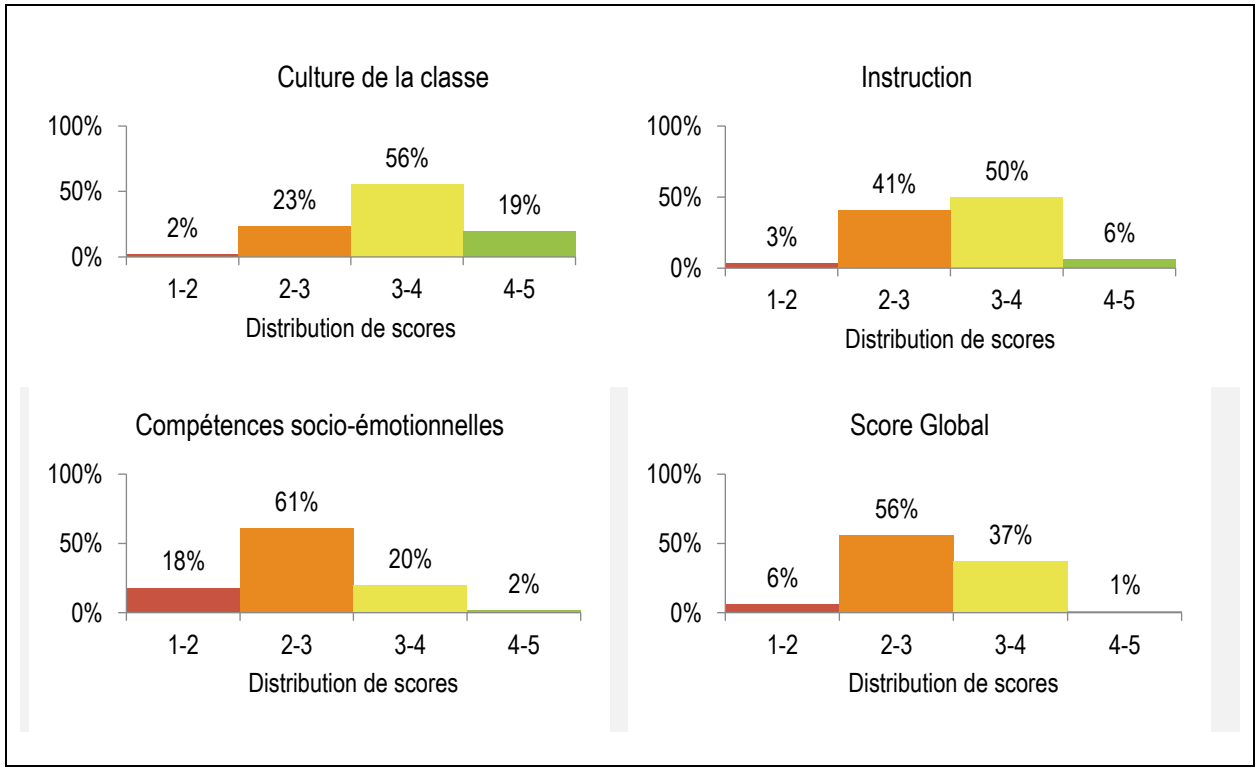
À cette occasion, le SERNAFOR a remercié la Cellule indépendante pour l'évaluation des acquis scolaires, le projet PEQIP et le GPE pour leur soutien, qui a permis à l'inspection générale et au gouvernement de renouveler leur outil, vieux de plus de trente-cinq ans.

3 Résultats : Aperçu des pratiques enseignantes

RÉSULTATS

Les données recueillies indiquent que 2 enseignants sur 10 rencontrent des difficultés. (score inférieur à 2) dans au moins un domaine (exemple les compétences socio-émotionnelles). Les résultats indiquent que les enseignants de la RDC ont une forte capacité dans le domaine de la culture de classe, comme le montre le fait que 75 % d'entre eux ont obtenu un score supérieur à 3 ; cependant, ils présentent une capacité plus faible en matière de compétences socio-émotionnelles, avec seulement 22 % d'entre eux ayant obtenu un score supérieur à 3 (Figure 3.1). Les résultats d'autres pays (Molina et al., 2018) ont montré que les enseignants ont une forte capacité en matière de culture de classe et une faible capacité en matière d'enseignement et de compétences socio-émotionnelles.

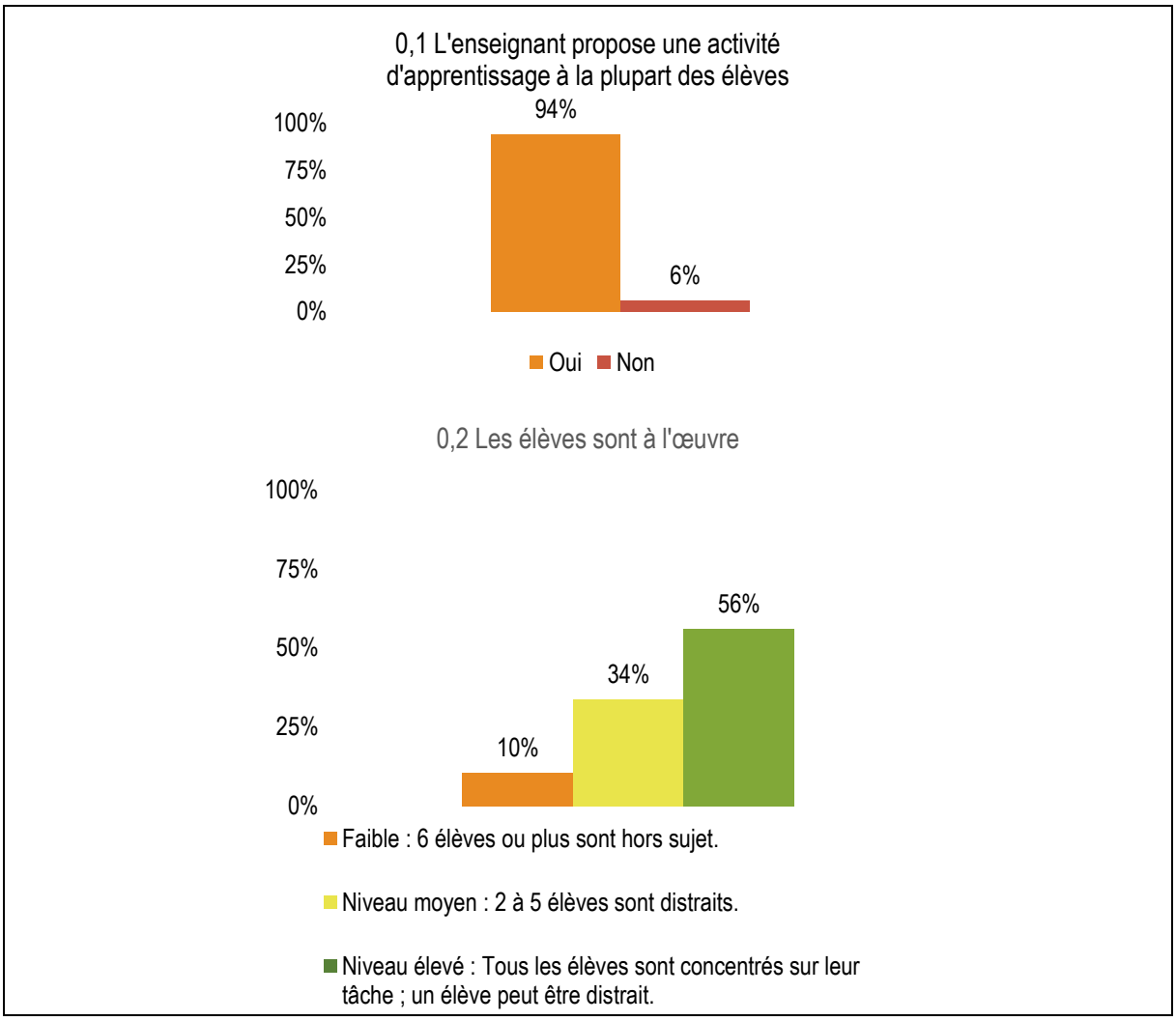
Figure 3.1 : Répartition des scores moyens par zone et au niveau global



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Les enseignants en République Démocratique du Congo proposent une activité d'apprentissage aux élèves 94 % du temps. Cependant, lorsque les enseignants proposent une activité d'apprentissage, tous les élèves sont concentrés sur la tâche seulement 56 % du temps (Figure 3.2).

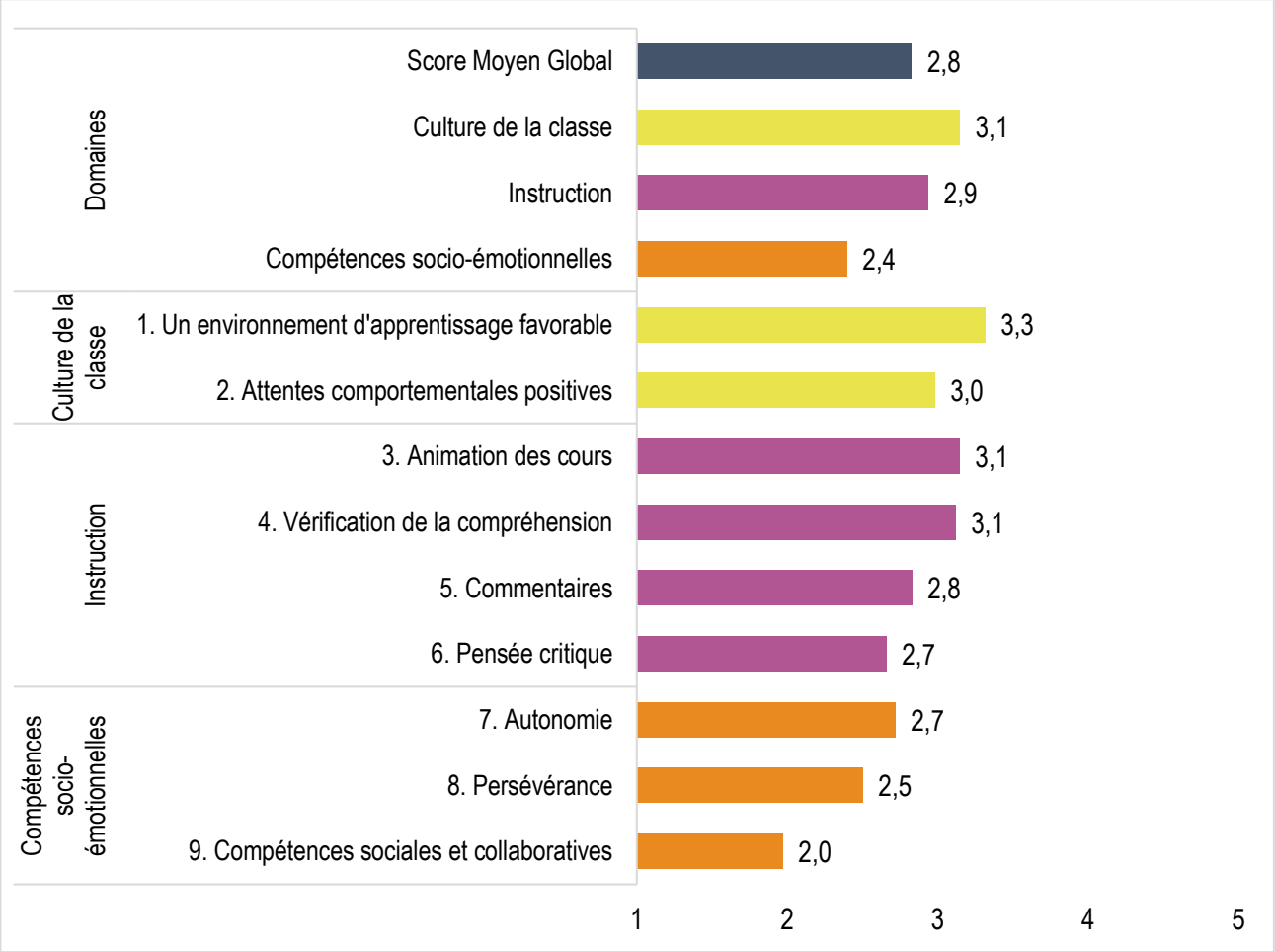
Figure 3.2 : Distribution de temps consacré à la tâche



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Les enseignants de RDC sont relativement compétents (score moyen) pour créer un environnement d'apprentissage favorable et définir des attentes comportementales positives. De plus, ils sont également relativement compétents pour animer une leçon et évaluer le niveau de compréhension des élèves ; toutefois, ils sont moins compétents pour fournir des commentaires et encourager la pensée critique. Enfin, les enseignants de la RDC sont peu compétents (score faible) pour promouvoir l'autonomie des élèves et développer la persévérance ainsi que les compétences sociales et collaboratives (**figure 3.3**). La section suivante décrit les pratiques enseignantes de la RDC pour chacun de ces domaines.

Figure 3.3 : Répartition des scores moyens d'enseignement par élément



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Les résultats (illustrations) des différents domaines par province éducationnelle sont à trouver dans les figures 7.1 à 7.9 des annexes.

3.1 Domaine 1 : Résultats concernant la culture en classe

La culture de classe mesure dans quelle mesure l'enseignant crée un environnement propice à l'apprentissage. L'accent n'est pas mis ici sur la correction des comportements négatifs des élèves, mais plutôt sur la manière dont l'enseignant crée : (i) un environnement d'apprentissage favorable en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant systématiquement un langage positif, en répondant à leurs besoins et en luttant contre les stéréotypes de genre et de handicap, tout en s'abstenant de tout préjugé sexiste ou lié au handicap en classe ; et (ii) des attentes comportementales positives en définissant des règles claires, en valorisant les comportements positifs des élèves et en recadrant efficacement les comportements inappropriés.

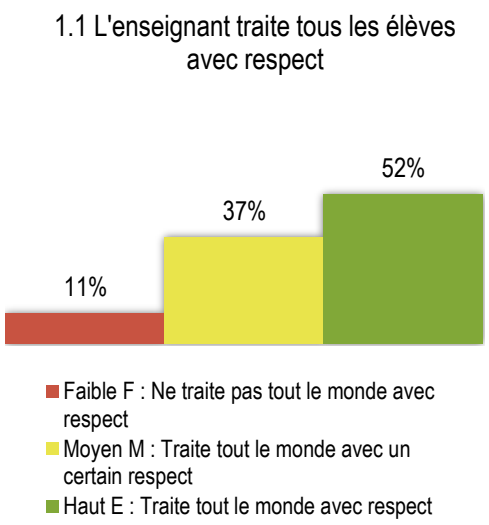
Globalement, les enseignants ont obtenu des résultats satisfaisants en matière de culture de classe. En moyenne, ils ont obtenu 3,1 points sur 5 dans ce domaine. Leur efficacité à créer un environnement d'apprentissage favorable et à définir des attentes comportementales positives se situe dans la moyenne (voir figure 3.3).

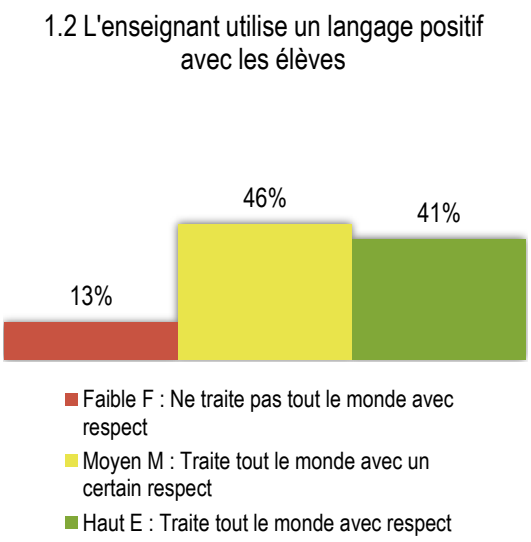
Environnement d'apprentissage favorable.

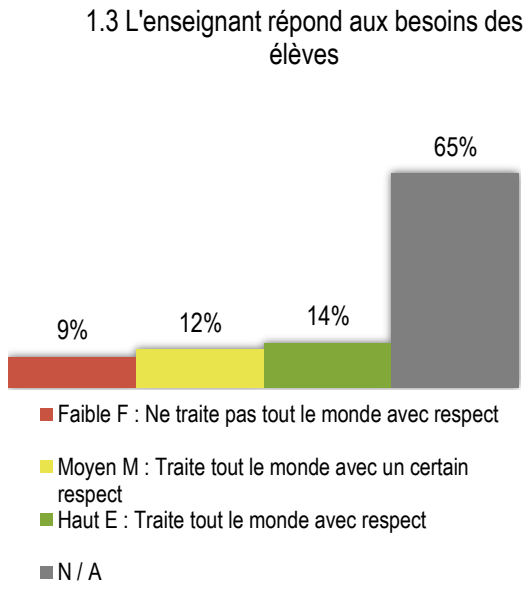
En moyenne, les enseignants obtiennent une note de 3,3 sur 5 pour cet élément (figure 3.3). La figure 3.4 présente la répartition des notes pour l'environnement d'apprentissage favorable et les comportements associés.

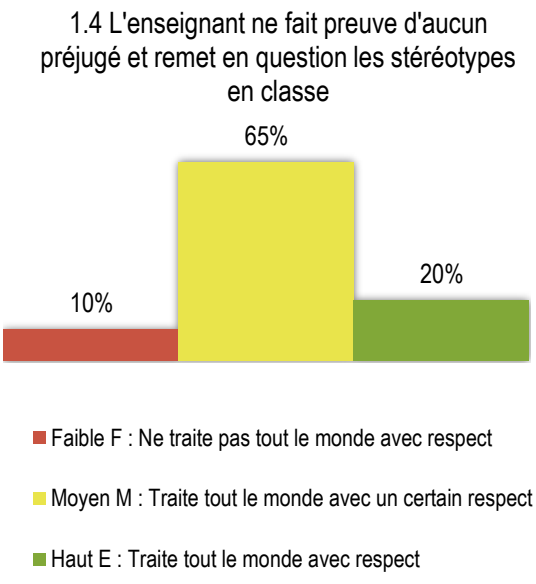
Près de la moitié des enseignants traitent tous leurs élèves avec respect, et 89 % d'entre eux le font dans une certaine mesure. Ce comportement est observé dans les classes du primaire, où l'enseignant dit « merci », « s'il vous plaît », « bonjour, les élèves », utilise le nom des élèves, mais ne crie jamais, ne les humilie pas et ne les frappe jamais. Plus des trois quarts (87 %) des enseignants utilisent au moins un langage positif en classe. Par exemple, ils peuvent dire « bien joué », « bon travail », « super » ou « excellent » à un moment donné du cours. La plupart du temps (65 % des classes), aucun besoin particulier des élèves n'est constaté en classe ; cependant, lorsque les élèves expriment des besoins, seulement 14 % des enseignants y répondent et résolvent le problème rapidement. Par exemple, si un élève dit à l'enseignant qu'il ne voit pas le tableau, l'enseignant peut lui demander de se rapprocher et/ou écrire les notes en plus gros caractères. La grande majorité (85 %) des enseignants ne manifestent pas de préjugés sexistes ou liés au handicap en classe, mais ils ne remettent pas non plus ces stéréotypes en question. Seulement 10 % des enseignants manifestent des préjugés sexistes et renforcent les préjugés liés au handicap. Par exemple, un enseignant peut renforcer les préjugés sexistes en interrogeant uniquement les garçons sur les mathématiques et en demandant uniquement aux filles de nettoyer la classe. De même, les préjugés liés au handicap se manifestent lorsqu'un enseignant exclut les élèves en situation de handicap des activités scolaires habituelles. Globalement, la plupart des enseignants (49 %) obtiennent la note de 3 pour cet élément, mais environ 2 enseignants sur 5 obtiennent une note de 4 ou 5. Les enseignants de la RDC présentent une capacité moyenne à mettre en œuvre les comportements décrits dans ce groupe d'éléments.

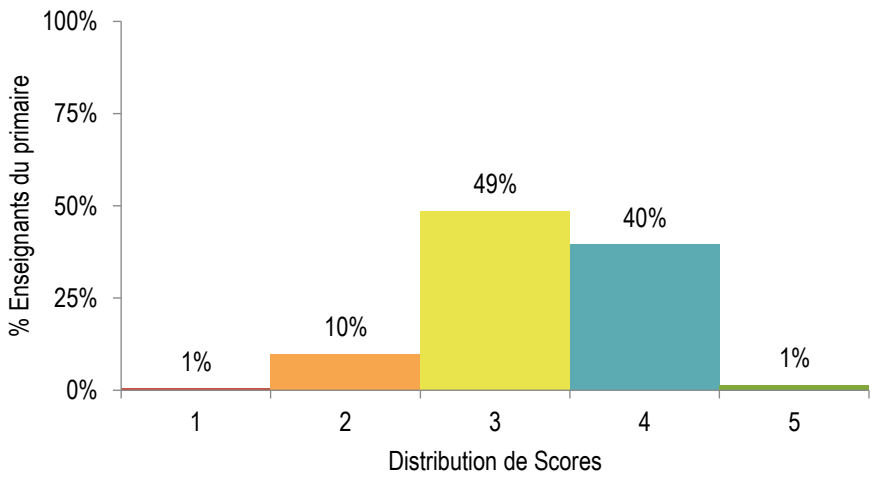
Figure 3.4 : Environnement d'apprentissage favorable











Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.1 : Exemples de scores de comportement dans l'environnement d'apprentissage

Score	1	2	3	4	5
Echelle de qualité du comportement	Faible		Moyen		Haut
1.1 L'enseignant traite tous les élèves avec respect.	L'enseignant ne traite pas tous les élèves avec respect. *Par exemple : l'enseignant peut crier sur certains élèves, les gronder, les humilier/les ridiculiser ou utiliser des châtiments corporels pour les discipliner.*		L'enseignant traite tous les élèves avec un certain respect. *Par exemple, l'enseignant ne traite pas les élèves avec irrespect (par exemple, il ne crie pas après les élèves et ne les ridiculise pas), mais il ne montre pas non plus de signes extérieurs de respect envers eux (par exemple, il n'appelle pas les élèves par leur nom, ne dit pas « s'il vous plaît » ou « merci », ou d'autres signes de respect culturellement pertinents).*		L'enseignant traite tous les élèves avec respect. *Par exemple : l'enseignant utilise le nom des élèves, dit « s'il vous plaît » et « merci », ou manifeste tout autre signe de respect culturellement pertinent.*
1.2 L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves.[2]	L'enseignant n'utilise pas de langage positif dans sa communication avec les élèves.		L'enseignant utilise un langage positif dans sa communication avec les élèves. *Par exemple : l'enseignant peut dire « bien joué » ou « bon », bien que cela soit rare.*		L'enseignant utilise systématiquement un langage positif dans ses communications avec les élèves. *Par exemple : l'enseignant utilise régulièrement des phrases encourageantes telles que « Excellent travail ! » lorsque les élèves*

			lui montrent leur travail, ou « Vous pouvez le faire ! », ou encore « Vous êtes un groupe d'enfants très talentueux. »
1.3 L'enseignant répond aux besoins des élèves[3]	L'enseignant n'est pas conscient des besoins des élèves OU n'aborde pas le problème en question. *Par exemple : un élève peut ne pas avoir le matériel nécessaire pour le cours, et l'enseignant ne le remarque pas ou l'ignore. De même, un élève peut être contrarié par une mauvaise note ou un problème personnel, et l'enseignant peut l'ignorer ou minimiser le problème (par exemple, en lui disant de « passer à autre chose » ou de « se ressaisir »).*	L'enseignant répond aux besoins des élèves, mais il se peut qu'il ne s'attaque pas au problème en question. *Par exemple : un élève peut être contrarié parce qu'il n'a pas de crayon, et l'enseignant demande à un autre enfant de partager le sien, mais celui-ci refuse. L'enseignant poursuit alors la leçon sans résoudre le problème.*	L'enseignant répond rapidement aux besoins des élèves d'une manière qui cible précisément le problème en question. *Par exemple : si un élève n'a pas de crayon, l'enseignant l'autorise à en emprunter un dans sa boîte à crayons de rechange.*
1.4 L'enseignant ne fait pas preuve de préjugés sexistes et remet en question les stéréotypes de genre en classe[4]	L'enseignant fait preuve de préjugés sexistes ou renforce les stéréotypes de genre en classe. Cela peut se manifester par le fait qu'il offre aux élèves des chances inégales de participer aux activités de classe, ou qu'il exprime des attentes inégales quant aux comportements ou aux capacités des élèves. *Par exemple : un enseignant place systématiquement les filles au fond de la classe ou n'interroge que les garçons sur les questions difficiles. À l'inverse, il interroge indifféremment les élèves des deux sexes sur les questions difficiles, mais confie le nettoyage de la classe uniquement aux filles.*	L'enseignant ne manifeste pas de préjugés sexistes, mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes de genre. Il offre aux enfants de tous genres les mêmes chances de participer en classe et a des attentes similaires envers tous les élèves. *Par exemple : l'enseignant confie des tâches de nettoyage aux enfants de tous les sexes et interroge tous les enfants, quel que soit leur sexe, de manière égale sur les questions difficiles.*	L'enseignant ne fait preuve d'aucun préjugé sexiste ET remet en question les stéréotypes de genre en classe. *Par exemple : l'enseignant confie des tâches de nettoyage à des enfants de tous les genres et interroge indifféremment tous les genres sur les questions difficiles. De plus, il utilise des exemples et des explications qui mettent en scène des femmes plutôt que des hommes dans les domaines de la science, de la médecine et de l'astronaute.*

[2]Seule la communication verbale est considérée comme un langage positif ; les manifestations non verbales de langage positif ne sont pas prises en compte dans ce comportement.

[3]Ce comportement est noté N/A s'il n'y a pas de besoins émotionnels, matériels ou physiques observables.

[4]Les chances de participation devraient être considérées proportionnellement au ratio des différents sexes dans la classe ; ce comportement n'est applicable que dans les classes mixtes.

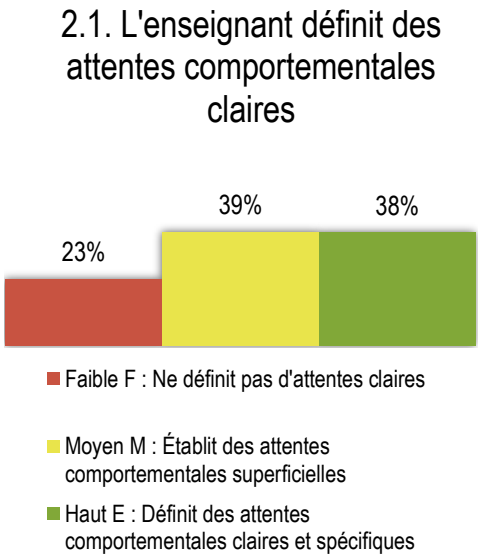
Source : Manuel pédagogique.

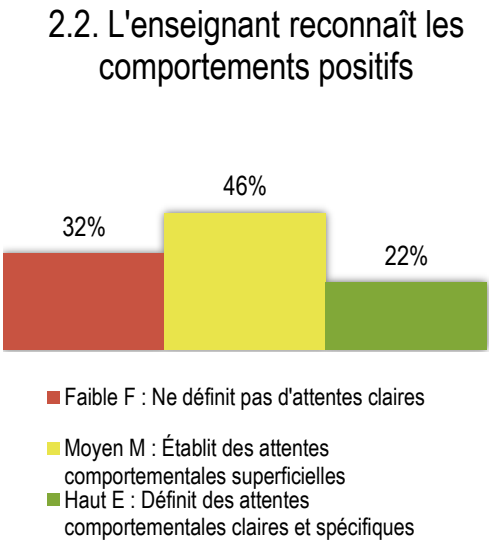
Attentes comportementales positives.

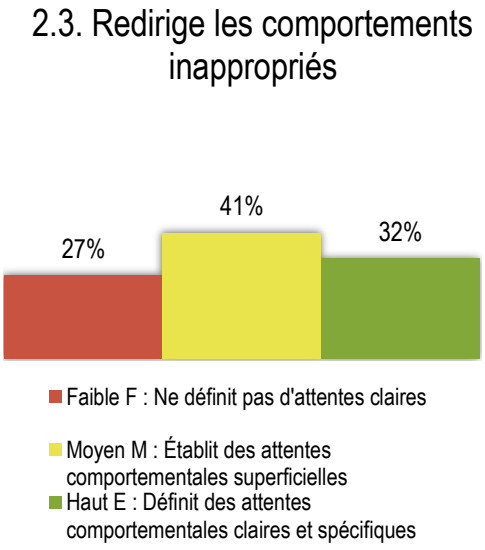
En moyenne, les enseignants obtiennent une note de 3,0 sur 5 pour cet élément. (Figure 3.3). La figure 3.5 montre la distribution des scores pour l'élément Attentes comportementales positives et ses comportements respectifs.

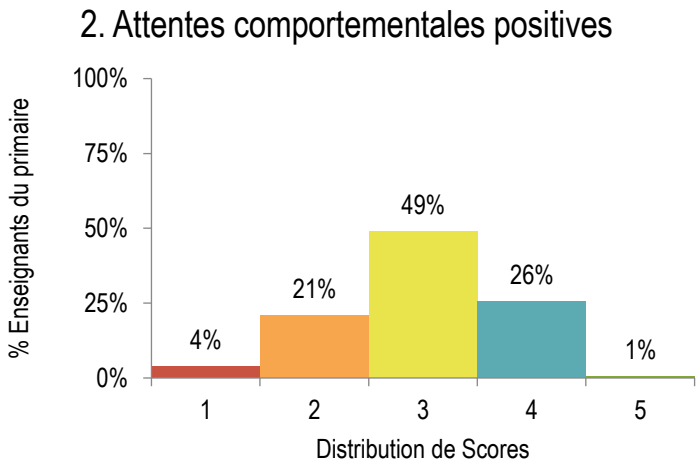
La grande majorité des enseignants du primaire (77 %) définissent au moins quelques attentes comportementales, même superficielles. Plus de 4 enseignants sur 10 formulent des attentes claires et précises quant au comportement des élèves. Par exemple, lors de la présentation d'une activité de groupe, ils disent : « Discutons-en ensemble. Ne parlez pas tous en même temps. N'oubliez pas de parler chacun votre tour et de lever la main si vous souhaitez intervenir. » Près de 66 % des enseignants reconnaissent certains comportements positifs, sans toutefois les préciser. En classe, par exemple, lorsqu'un petit groupe respecte les règles de comportement, l'enseignant peut dire : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail », sans expliquer pourquoi ni comment. Il est important de noter que 3 enseignants sur 10 ne reconnaissent absolument pas les comportements positifs des élèves. Enfin, 73 % des enseignants parviennent à recadrer efficacement les comportements inappropriés en classe ; cependant, 41 % d'entre eux le font en se concentrant sur le comportement inapproprié et 32 % en se concentrant sur le comportement souhaité. Par exemple, l'enseignante se concentre sur le comportement inapproprié lorsqu'elle remarque que trois élèves ne travaillent pas sur les exercices assignés et leur dit : « Vous trois, arrêtez de parler, vous faites trop de bruit. » Ici, l'enseignante se concentre sur le comportement inapproprié plutôt que sur le comportement attendu. En revanche, elle se concentre sur le comportement attendu lorsqu'elle remarque que deux élèves parlent fort après avoir terminé leur activité en binôme et leur dit : « N'oubliez pas de parler à voix basse pour que les autres puissent se concentrer. » Suite à cette consigne, les élèves baissent le ton. Compte tenu de la répartition globale des scores, 49 % des enseignants obtiennent la note de 3 pour ce groupe d'éléments. Les résultats indiquent clairement que les enseignants ont un niveau de compétence moyen pour mettre en œuvre ces comportements en classe.

Figure 3.5 : Attentes comportementales positives









Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.2 : Exemples de scores de comportement liés aux attentes comportementales positives

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
2.1 L'enseignant définit des attentes comportementales claires pour les activités en classe	L'enseignant ne fixe pas de règles de comportement pour les tâches et/ou les activités en classe. *Par exemple : l'enseignant dit : « Travaillez sur vos compétences en compréhension de lecture », sans donner d'instructions sur le comportement attendu pour cette activité.*		L'enseignant définit des attentes comportementales floues ou superficielles pour les tâches et/ou les activités en classe. *Par exemple : lors de la présentation d'une activité de groupe, l'enseignant dit : « Veuillez-vous asseoir dans vos groupes prédéfinis et bien vous comporter », sans préciser ce qu'implique un tel comportement.*		L'enseignant définit des attentes comportementales claires tout au long de la leçon pour les tâches et/ou activités en classe. *Par exemple : lorsqu'il présente une activité de groupe à la classe, l'enseignant énonce clairement les règles de comportement attendues des élèves. Il peut s'agir de : « Parlez à voix basse » ou « Parlez à tour de rôle ». Si les élèves travaillent individuellement, l'enseignant leur donne des instructions sur la marche à suivre une fois l'activité terminée. Il dit : « Veuillez-vous lever discrètement, apporter votre feuille de travail et lire en attendant que vos camarades aient fini. »* Ou bien, on n'observe pas que l'enseignant fixe des

			attentes comportementales claires, mais les élèves se comportent bien.5tout au long de la leçon.
2.2 L'enseignant reconnaît le comportement positif de l'élève	L'enseignant ne reconnaît pas les comportements des élèves qui répondent aux attentes, voire les dépassent.	L'enseignant reconnaît le comportement de certains élèves, mais ne précise pas le comportement attendu. *Par exemple : si un groupe respecte les attentes comportementales, l'enseignant dit : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail », sans préciser pourquoi ni comment.*	L'enseignant reconnaît les comportements positifs des élèves qui répondent aux attentes, voire les dépassent. *Par exemple : Un enseignant dit à la classe : « Je viens de remarquer que les membres du groupe A prennent la parole à tour de rôle et travaillent de manière proactive sur le prochain devoir. »*
2.3 L'enseignant redirige les comportements inappropriés et se concentre sur les comportements attendus plutôt que sur les comportements indésirables.[5]	La redirection des comportements inappropriés est inefficace et se concentre sur les comportements inappropriés plutôt que sur le comportement attendu. *Par exemple : si l'enseignant remarque un élève distrait, il interrompt son cours et l'interpelle en lui demandant : « Pourquoi n'écoutes-tu pas en classe ? » Autre possibilité : l'enseignant peut continuer d'ignorer l'élève distrait, mais celui-ci se met alors à taquiner et à se disputer avec son voisin. L'attention de toute la classe se détourne alors du cours pour se focaliser sur ces deux élèves.*	La redirection des comportements inappropriés est efficace, mais elle se concentre sur les comportements inappropriés plutôt que sur le comportement attendu. À l'inverse, la redirection des comportements inappropriés est partiellement efficace et se concentre sur le comportement attendu. *Par exemple : en remarquant que trois élèves ne travaillent pas sur les exercices donnés, l'enseignant dit : « Vous trois, arrêtez de parler, vous faites trop de bruit. » Cette remarque met l'accent sur le comportement négatif des élèves perturbateurs plutôt que sur ce qui est attendu d'eux. Par conséquent, les élèves perturbateurs se taisent. Dans un autre cas de figure, l'enseignant recentre l'attention des élèves en leur demandant de « se concentrer sur la tâche à accomplir ». Bien que l'enseignant insiste sur le comportement positif*	Lorsqu'un problème survient, la redirection du comportement inapproprié permet de résoudre efficacement le problème en question et de se concentrer sur le comportement attendu. *Par exemple : si des élèves parlent fort et perturbent un cours, l'enseignant dit : « N'oubliez pas de parler à voix basse », et les élèves se calment.* Ou bien, on n'observe pas l'enseignant intervenir pour corriger le comportement des élèves, mais ces derniers se comportent bien tout au long du cours.

		attendu, la plupart des élèves continuent de parler.	
[5] Un comportement inapproprié se produit lorsqu'un élève perturbe le bon déroulement de la leçon, distrait les autres élèves ou contrarie l'enseignant.			
Source : Manuel pédagogique.			

Culture de classe : analyse de l'hétérogénéité

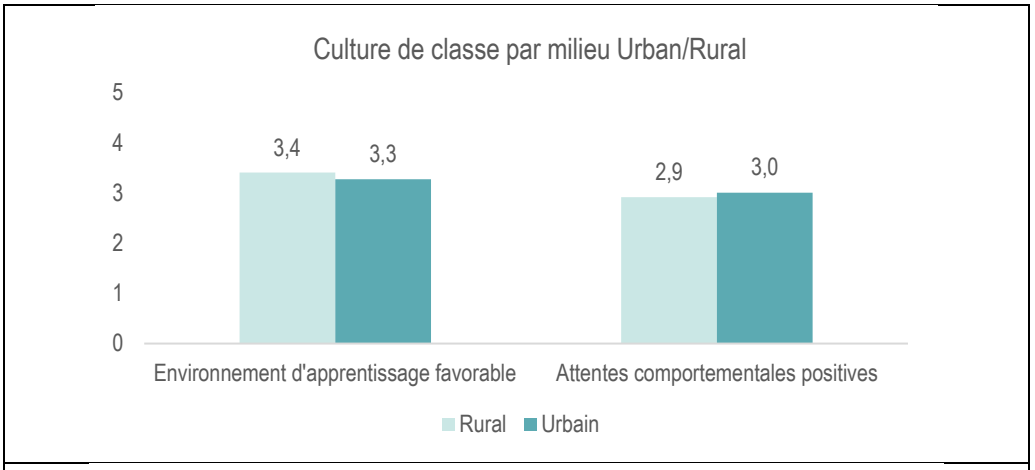
La ***Figure 3.6*** présente les scores moyens des deux éléments qui constituent la culture de classe. Ces données sont ventilées en trois sous-catégories : milieu urbain/rural, niveau scolaire et sexe.

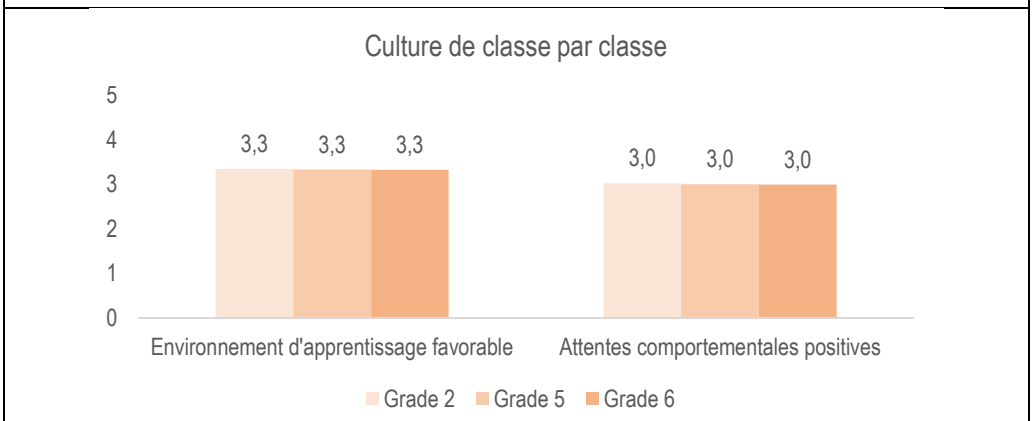
Dans le domaine de la culture de classe, les enseignants du primaire, tant en milieu rural qu'urbain, présentent des compétences modérées, se situant dans la moyenne pour les deux éléments évalués. Les enseignants ruraux obtiennent de meilleurs résultats que leurs collègues urbains en matière de création d'un environnement d'apprentissage favorable (3,4 contre 3,3 respectivement), mais ces derniers obtiennent de meilleurs résultats en matière d'établissement d'attentes comportementales positives (2,9 contre 3,0 respectivement).

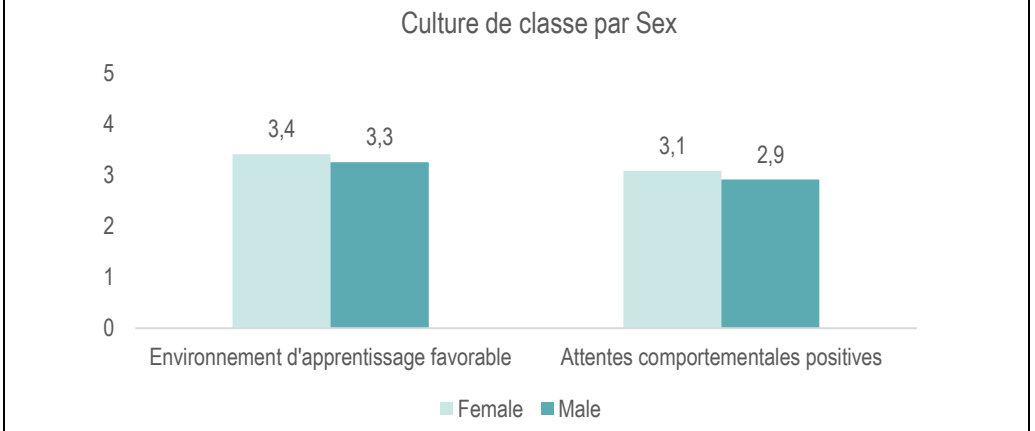
Les enseignantes obtiennent des scores légèrement supérieurs à ceux des enseignants en matière de création d'un environnement d'apprentissage favorable (3,4 et 3,3 respectivement) et d'établissement d'attentes comportementales positives (3,1 et 2,9 respectivement) dans leurs classes.

De même, aucune différence n'a été observée entre les enseignants des différents niveaux scolaires concernant la création d'un environnement d'apprentissage favorable et la définition d'attentes comportementales positives. Les enseignants des trois niveaux ont obtenu de meilleurs résultats en matière de création d'un environnement d'apprentissage favorable qu'en matière de définition d'attentes comportementales positives.

Figure 3.6 : Culture de classe – Analyse de l'hétérogénéité







Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

3.2 Domaine 2 : Résultats en matière d'enseignement

L'évaluation de l'enseignement porte sur la capacité de l'enseignant à approfondir la compréhension des élèves et à encourager la pensée critique et l'analyse. L'accent n'est pas mis ici sur les méthodes d'enseignement spécifiques au contenu, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant : (i) **facilite la leçon** pour favoriser la compréhension en énonçant clairement les objectifs de la leçon, en les alignant sur l'activité d'apprentissage, en expliquant le contenu à l'aide de diverses représentations, en reliant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances, aux expériences des élèves ou à des problématiques concrètes, et en modélisant l'activité d'apprentissage par la mise en pratique ou la verbalisation de la pensée ; (ii) ne se contente pas de passer d'un sujet à l'autre, mais **vérifie la compréhension** en utilisant des questions, des amorces ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves, en les observant lors des travaux de groupe et individuels, et en adaptant son enseignement à leur niveau ; (iii) fournit une rétroaction en formulant des **commentaires** ou des amorces spécifiques pour aider à clarifier les incompréhensions des élèves ou à identifier leurs réussites ; et (iv) encourage la pensée critique des élèves en posant des questions ouvertes et en leur proposant des tâches de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves font preuve de capacité de pensée critique en réalisant des tâches intellectuelles, en expliquant leur raisonnement à l'enseignant ou en posant des questions ouvertes.

Globalement, les enseignants ont obtenu des résultats moyens en matière d'enseignement. En moyenne, ils ont obtenu 2,9 points sur 5 dans ce domaine. Ils ont été particulièrement efficaces pour animer les cours et vérifier la compréhension des élèves, et relativement efficaces pour proposer des activités de réflexion critique et fournir un retour d'information aux élèves (voir **figure 3.3**).

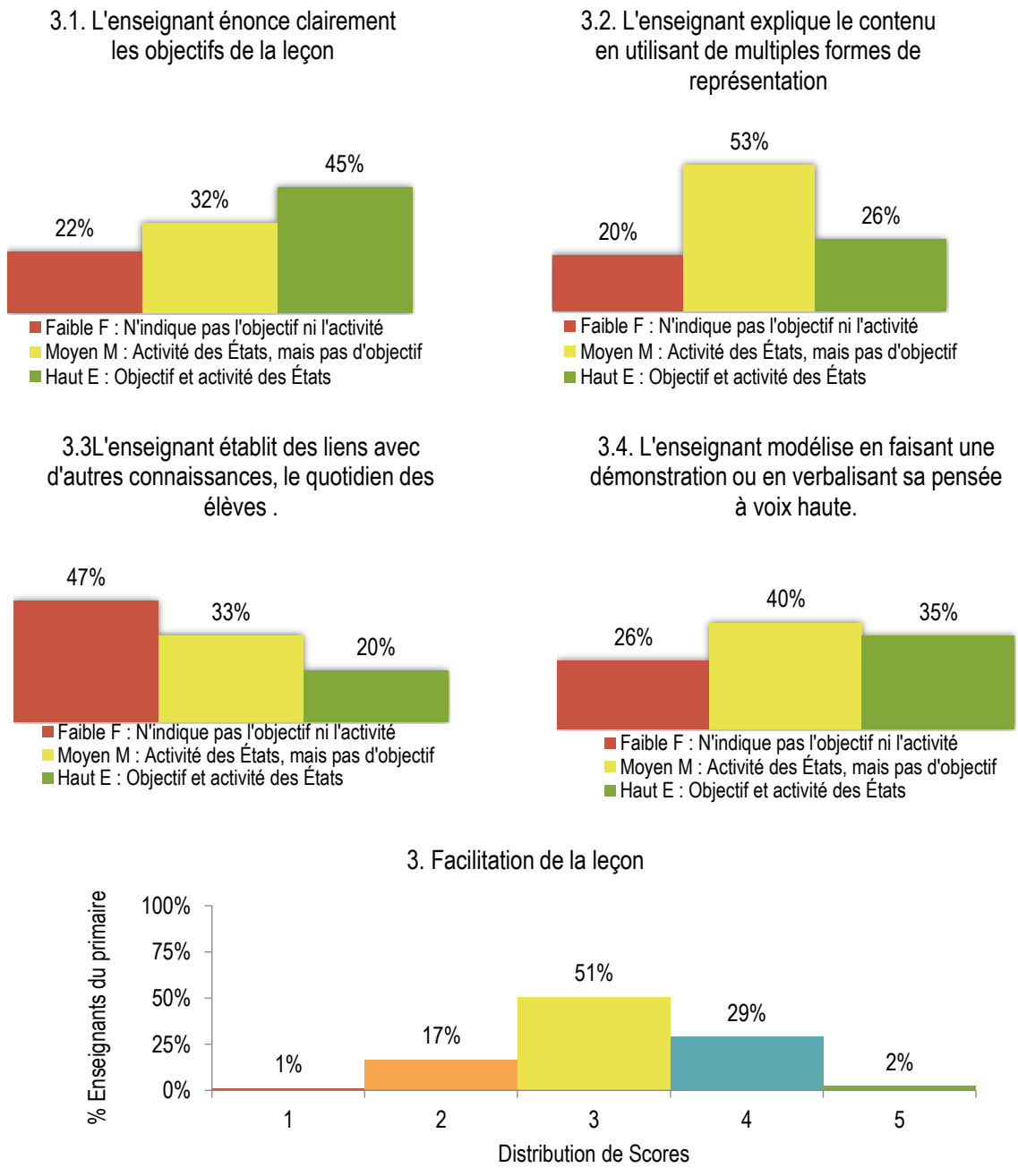
Facilitation de la leçon.

En moyenne, les enseignants obtiennent une note de 3,1 sur 5 pour cet élément. (Figure 3.3). la figure 3.7 présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément de facilitation de la leçon et les comportements respectifs.

Les données révèlent que la moitié des enseignants (45 %) énoncent explicitement l'objectif de la leçon et que toutes les activités sont alignées sur cet objectif. Par exemple, l'enseignant peut dire : « *Aujourd'hui, nous allons apprendre à multiplier des fractions.* « Et chaque activité de la leçon est clairement liée à l'objectif de multiplication des fractions. ». De plus, près de 80 % des enseignants utilisent 2 à 3 formes de représentation pour expliquer le contenu de la leçon. Un peu plus de la moitié des enseignants (53 %) établissent un lien quelconque, soit superficiel (33 %), soit ou de manière significative (20 %), en l'intégrant à d'autres connaissances, au quotidien des élèves ou à des problématiques concrètes. Par exemple, une enseignante établit un lien pertinent et clair lors d'une leçon sur l'éducation, la santé et l'environnement lorsqu'elle L'enseignant établit un lien entre les causes de la pollution atmosphérique et le quotidien des élèves, ainsi que des problématiques concrètes. Il explique : « Les gaz d'échappement des véhicules nuisent à notre environnement. Dans notre ville, les fumées de diesel polluent l'air, l'eau et le sol. » Par ailleurs, plus de trois enseignants sur dix (35 %) modélisent intégralement les activités d'apprentissage pendant leurs cours en démontrant et en verbalisant leur raisonnement. En classe, ce comportement se manifeste lorsque l'enseignant présente différentes méthodes de résolution d'un problème mathématique (démonstration d'une procédure) et, ce faisant, verbalise son raisonnement à chaque étape. La répartition globale des scores montre que 80 % des enseignants obtiennent un score supérieur à la moyenne (3 ou 4) lorsqu'ils adoptent les comportements décrits dans ce groupe

d'éléments.

Figure 3.7 : Facilitation de la leçon



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.3 : Exemples ***de scores de comportement de facilitation*** *de la leçon*

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
3.1 **L'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe à ces objectifs.**	L'enseignant n'énonce pas les objectifs de la leçon, et il est impossible de les déduire des activités proposées. *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire à tour de rôle un texte sur les semis et les récoltes. Il consacre ensuite le reste du cours à l'agriculture et aux différentes étapes de ce processus. L'enseignant n'énonce pas d'objectif pédagogique, et il est difficile d'en déduire un à partir des activités proposées, car il pourrait s'agir de développer la fluidité de la lecture à voix haute, d'enrichir le vocabulaire ou d'apprendre des notions d'agriculture.*		L'enseignant énonce explicitement un objectif général de la leçon, OU bien l'objectif n'est pas explicitement énoncé, mais peut être déduit des activités de la leçon. *Par exemple : l'enseignant annonce : « Aujourd'hui, nous allons apprendre la multiplication », sans plus de précisions. Ou bien, les activités de la leçon peuvent clairement viser à enseigner la division des nombres entiers, mais cela n'est pas explicitement mentionné par l'enseignant.*		L'enseignant énonce explicitement un objectif de leçon précis (c'est-à-dire un but d'apprentissage) et les activités de la leçon sont alignées sur cet objectif. *Par exemple : en début de cours, l'enseignant déclare : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à multiplier des fractions. » Chaque activité de la leçon est clairement liée à l'objectif de multiplication des fractions.*
3.2 **L'explication du contenu par l'enseignant est claire et utilise de multiples formes de représentation.**	Les explications du professeur concernant le contenu sont confuses OU le contenu n'est tout simplement pas expliqué. *Par exemple : l'enseignant utilise trop de termes techniques sans les expliquer et/ou présente des idées sans logique ni lien apparent. De plus, il peut affirmer : « Une fraction est la somme d'un numérateur et d'un dénominateur », sans définir ces termes. Il peut aussi, au contraire, ne fournir aucune explication.*		Les explications du professeur, lorsqu'elles sont données, sont généralement claires. Cependant, si certaines parties sont limpides, d'autres sont confuses ou superficielles et utilisent deux modes de représentation différents. *Par exemple : lors de la lecture d'une histoire, l'enseignant repère les mots difficiles et les définit, mais ne les relie pas au déroulement de l'histoire.*		Les explications de l'enseignant sont claires et faciles à comprendre. Elles sont logiques et peuvent être accompagnées de représentations graphiques, d'exemples ou de trois autres formes de représentation. *Par exemple : lors d'une leçon sur les fractions, l'enseignant donne une définition claire et complète d'une fraction, en définissant notamment le « numérateur » et le « dénominateur ». Il/Elle a dessiné plusieurs fractions au tableau à titre d'exemples.*

3.3 **L'enseignant établit des liens dans la leçon avec d'autres connaissances ou avec la vie quotidienne des élèves.**	L'enseignant n'établit pas de lien entre les notions enseignées et les autres connaissances ou le quotidien des élèves. Il peut utiliser des exemples qui peuvent être liés à d'autres contenus ou à la vie des élèves, mais il ne cherche pas à les intégrer à l'activité d'apprentissage. *Par exemple : lors d'une leçon sur les fractions, l'enseignant utilise l'image d'un gâteau et le divise en quatre, sans faire le lien avec l'expérience des élèves de couper un gâteau. Il pourrait aussi dire : « Vous vous souvenez, hier nous avons appris les nombres entiers ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à additionner des fractions. »*	L'enseignant peut tenter de relier la leçon à d'autres connaissances ou à la vie quotidienne des élèves, mais ces liens sont superficiels, confus ou peu clairs. *Par exemple : lors de l'introduction d'une leçon sur les fractions, l'enseignant déclare : « Quand on coupe un gâteau, on utilise des fractions », puis explique les fractions. Le lien avec la vie des élèves est superficiel et imprécis. Autre exemple : l'enseignant dit : « Vous vous souvenez, hier nous avons appris les règles de l'addition des nombres entiers ? Maintenant, nous allons utiliser ces règles pour additionner les fractions. » Cependant, lorsqu'il explique comment additionner des fractions, l'enseignant ne fait pas le lien avec les règles de l'addition des nombres entiers.*	L'enseignant établit des liens pertinents entre la leçon et d'autres connaissances ou la vie quotidienne des élèves. *Par exemple : lors d'un cours sur les fractions, l'enseignant fait le lien avec l'expérience des élèves en demandant : « Qui a déjà dû couper un gâteau d'anniversaire ? Comment avez-vous fait pour qu'il y ait assez de parts pour tout le monde ? Apprendre les fractions peut nous aider à partager un gâteau. » L'enseignant relie également cette leçon à une leçon précédente sur les moitiés en disant : « Vous vous souvenez d'hier, quand nous avons appris les moitiés ? Nous avons vu que lorsqu'on coupe un gâteau en deux, on peut le partager équitablement entre deux personnes. Aujourd'hui, nous allons apprendre à le diviser en quatre, pour que quatre personnes puissent le partager. Quand nous avons appris à faire des moitiés, nous avons veillé à ce qu'elles soient de même taille. C'est la même chose pour les quarts : il faut que les parts soient de la même taille. » Le lien entre la leçon du jour et les connaissances acquises ou le quotidien des élèves est évident.*
3.4 **L'enseignant donne l'exemple en mimant ou en verbalisant sa pensée.[6]**	L'enseignant ne donne pas l'exemple.	L'enseignant modélise partiellement l'activité d'apprentissage. *Par exemple : dans un cours d'anglais où l'objectif est de rédiger un paragraphe, l'enseignant se contente de*	L'enseignant modélise intégralement l'activité d'apprentissage en réalisant toutes les étapes de la procédure OU en réalisant la procédure ET en verbalisant sa réflexion.

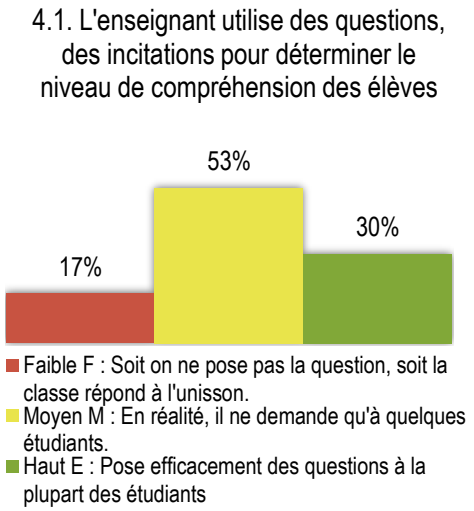
		montrer comment écrire une phrase d'introduction. Dans un cours de mathématiques, il montre comment tracer un diagramme à barres, mais n'explique pas comment il a extrait les données du texte pour le créer.	*Par exemple : l'enseignant démontre différentes façons de résoudre un problème de mathématiques (mise en œuvre d'une procédure) et, ce faisant, verbalise son raisonnement à chaque étape (verbalisation de la pensée). Ou encore, si les élèves calculent l'aire de leur bureau, l'enseignant démontre chaque étape du processus (mise en œuvre complète d'une procédure).*
[6] La modélisation peut intervenir à tout moment de la leçon (y compris à la fin). Si l'activité d'apprentissage est procédurale, la modélisation consistera en une mise en scène de la procédure que les enfants pourront observer. En revanche, si l'activité vise à développer une compétence de réflexion, une modélisation complète inclura une verbalisation de la pensée. Une action est considérée comme une modélisation dès lors que l'enseignant démontre ou met en scène des procédures ou des processus de réflexion liés à l'activité d'apprentissage.			
Source : Manuel pédagogique.			

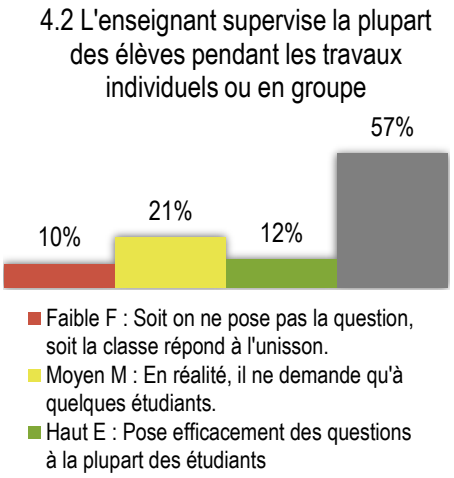
Vérification de la compréhension.

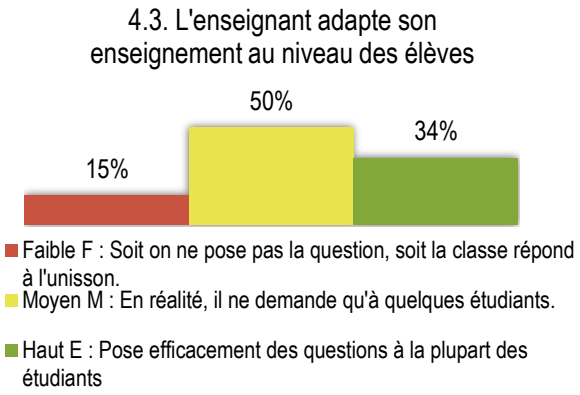
En moyenne, les enseignants obtiennent une note de 3,1 sur 5 pour cet élément. (Figure 3.3). la ***Figure 3.8*** présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément vérification de la compréhension et de ses comportements respectifs.

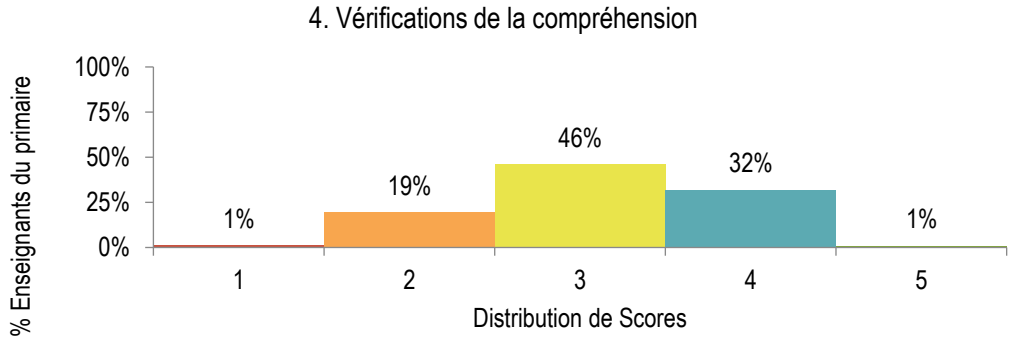
Plus de la moitié (53 %) des enseignants posent des questions ou utilisent d'autres stratégies pour évaluer le niveau de compréhension d'un petit nombre d'élèves seulement. Par exemple, dans une classe de primaire, ce comportement se manifeste lorsque…Le professeur demande : « Combien font 7 + 8 ? » Seuls quelques élèves lèvent la main ; parmi eux, le professeur interroge un ou deux élèves pour répondre. Bien que près de la moitié des enseignants (57 %) ne proposent pas de travail individuel ou en petits groupes pendant leurs cours, parmi ceux qui le font, 21 % vérifient l'exactitude de certains travaux d'élèves, écoutent des discussions en petits groupes, clarifient des concepts et/ou posent des questions. Enfin, 50 % des enseignants adaptent brièvement et superficiellement leur enseignement aux besoins des élèves. Par exemple, Pendant que les élèves complètent une fiche d'exercices sur l'alphabet, l'enseignant remarque qu'ils n'ajoutent pas de point sur les « i ». En conséquence, il leur rappelle brièvement de le faire. La distribution globale des scores des éléments montre que près de la moitié des enseignants (46 %) se situent au niveau moyen en obtenant un score de 3 lorsqu'ils démontrent les comportements de ce groupe d'éléments.

Figure 3.8 : Vérifications de la compréhension









Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.4 : Exemples ***de contrôles des scores de comportement de compréhension***

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
4.1 L'enseignant utilise des questions, des incitations ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves.	Soit l'enseignant ne pose aucune question aux élèves, soit, lorsqu'il le fait, la classe répond de manière synchrone, ce qui est accepté sans autre clarification. *Par exemple : lors de l'explication d'un concept, l'enseignant demande : « Avez-vous tous compris ? » Les élèves répondent en chœur : « Oui. » Autre exemple : après avoir résolu une série d'exercices, l'enseignant demande : « C'est correct, n'est-ce pas ? » La classe ou un élève répond : « Oui, c'est correct. »*		L'enseignant utilise des questions, des incitations ou d'autres stratégies qui ne permettent de déterminer le niveau de compréhension que d'un petit nombre d'élèves. *Par exemple : le professeur demande : « Combien font 7 + 8 ? » Seuls quelques élèves lèvent la main ; le professeur interroge alors un ou deux élèves pour répondre. Autre possibilité : le professeur pose la question sans demander aux élèves de lever la main et les laisse simplement proposer spontanément leur réponse.*		L'enseignant utilise des questions, des amorces ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de la plupart des élèves. *Par exemple : L'enseignant dit : « Veuillez lever le pouce si vous êtes d'accord ou le baisser si vous n'êtes pas d'accord avec cette affirmation : Les triangles équilatéraux ont des angles égaux. » L'enseignant demande également aux élèves de démontrer leurs connaissances en leur faisant partager leurs réponses, par exemple en demandant à chaque élève de lire à voix haute la phrase qu'il a écrite en utilisant le passé composé.*
4.2 L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant les travaux individuels ou en groupe.	L'enseignant ne surveille pas les élèves lorsqu'ils travaillent individuellement ou en groupe. *Par exemple : l'enseignant est assis à son bureau ou reste debout devant la classe pendant que les élèves travaillent.*		L'enseignant surveille certains élèves lorsqu'ils travaillent individuellement ou en groupe afin de vérifier leur compréhension. *Par exemple : l'enseignant observe le travail de certains élèves pour en vérifier l'exactitude, clarifie les concepts ou pose des questions.*		L'enseignant surveille systématiquement la plupart des élèves en circulant dans la classe et en s'adressant à des élèves individuellement ou en groupes pour vérifier leur compréhension. *Par exemple : pendant que les élèves travaillent, l'enseignant circule dans la classe, en veillant à aborder les élèves ou les groupes de manière systématique. Il observe le travail de la plupart des élèves, clarifie les concepts et pose des questions.*
4.3 L'enseignant adapte son enseignement au niveau des élèves.	L'enseignant n'adapte pas son enseignement aux élèves.8		L'enseignant ajuste légèrement sa méthode d'enseignement, mais cet ajustement est bref et superficiel.		L'enseignant adapte considérablement sa pédagogie aux élèves. Face à des idées fausses, il peut initier des échanges constructifs pour les aider à

		Par exemple : pendant qu'un élève remplit une fiche d'exercices sur l'alphabet, l'enseignant remarque qu'il n'ajoute pas de point sur le « i ». Il lui rappelle alors brièvement de le faire.	comprendre tous les points de leur incompréhension, ce qui leur offre davantage d'opportunités d'apprentissage. Il peut également proposer des tâches plus complexes aux élèves qui maîtrisent déjà bien la notion. *Par exemple : si les élèves complètent une fiche d'exercices sur l'alphabet, l'enseignant remarque qu'ils n'ajoutent pas de point sur les « i ». Il interrompt alors brièvement l'activité et revoit la différence entre les « i » majuscules et minuscules avant de reprendre l'exercice. À l'inverse, si l'enseignant constate qu'un élève a déjà terminé la fiche, il peut lui proposer une autre activité en attendant que les autres élèves aient fini.*
[7] Ce comportement est noté N/A s'il n'y a pas de travail de groupe ou indépendant observable. *[8] Même s'il n'y a pas de besoin perçu d'ajustement, si l'enseignant n'adapte pas sa pratique pédagogique, ce comportement est considéré comme faible.*			
Source : Manuel pédagogique.			

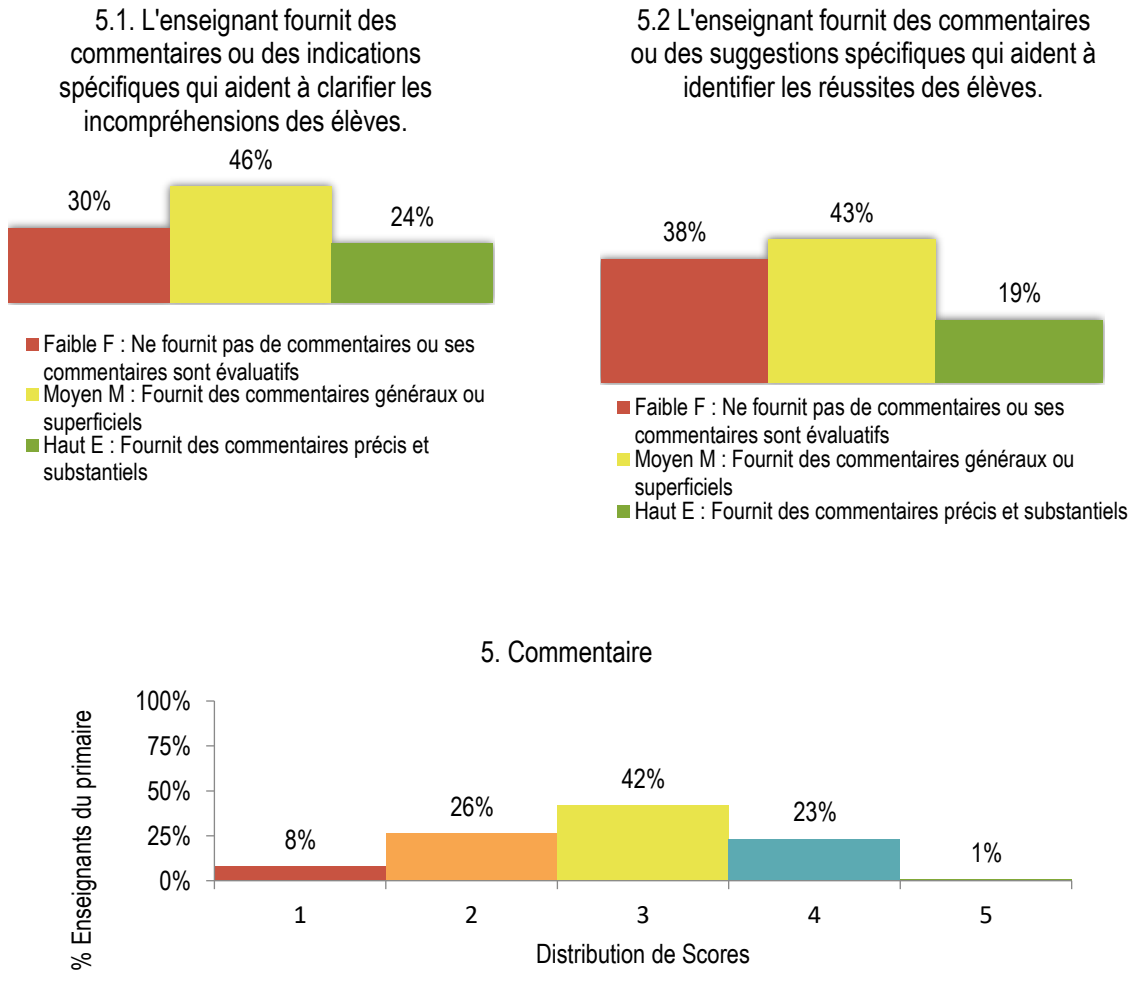
Commentaire.

En moyenne, les enseignants obtiennent 2,8 points sur les 5 points possibles pour cet élément (Figure 3.3).*Erreur ! Source du renvoi introuvable.**9*** présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément Commentaire et ses comportements respectifs.

Lorsqu'ils tentent de corriger les erreurs de compréhension des élèves, 46 % des enseignants du primaire formulent des commentaires généraux ou superficiels. Ce comportement s'observe notamment en cours de mathématiques, lorsqu'un enseignant se contente de dire : « Vous avez oublié le signe moins », sans fournir davantage d'explications. Il est également à noter qu'un tiers des enseignants (30 %) ne font aucun commentaire sur les erreurs de compréhension des élèves, ou que leurs commentaires se limitent à des affirmations évaluatives (par exemple : « C'est faux. »). Près de quatre enseignants sur dix (38 %) ne commentent pas les réussites des élèves, ou leurs commentaires sont uniquement évaluatifs (par exemple : « C'est correct. »). Par exemple, Lorsqu'un élève répond correctement à une question, l'enseignant se contente de dire : « C'est exact », puis passe à la question suivante. Parfois, il ignore la bonne réponse et pose une question à un autre élève sans fournir de retour d'information. À l'échelle mondiale, les trois quarts des enseignants (76 %) ont adopté ces comportements à un niveau moyen ou inférieur à la moyenne : 42 %

ont obtenu la note de 3, 26 % celle de 2 et 8 % celle de 1. Ces résultats indiquent que les comportements relevant de la catégorie « commentaire ou retour d'information » constituent des compétences que les enseignants de la RDC doivent améliorer.

Figure 3.9 : Retour d'information



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.5 : Exemples de scores de comportement de retour d'information

Score	1	2	3	4	5
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
5.1 L'enseignant fournit des commentaires ou	Soit l'enseignant ne fournit pas aux élèves de commentaires/suggestions concernant leurs		L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/indications généraux ou superficiels		L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/indications précis contenant des

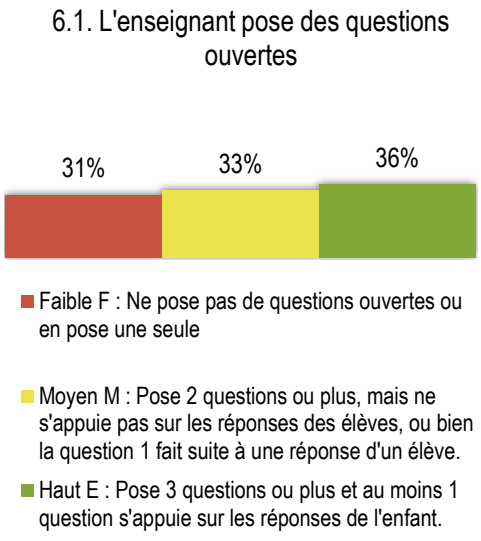
des indications spécifiques qui aident à clarifier les incompréhensions des élèves.	incompréhensions, soit les commentaires fournis sont de simples affirmations évaluatives (par exemple : « C'est incorrect »). *Par exemple : lorsqu'un élève répond incorrectement à la question d'un enseignant, celui-ci répond : « Ce n'est pas la bonne réponse », et passe à la question suivante.*	concernant leurs incompréhensions. *Par exemple : en cours de mathématiques, le professeur dit : « Vous avez oublié d'inclure le signe moins », sans fournir d'autres informations ni d'indications.*	informations substantielles qui contribuent à clarifier leurs incompréhensions. *Par exemple, le professeur dit : « Vous souvenez-vous de ce qui se passe lorsqu'on multiplie un nombre positif par un nombre négatif ? Regardons vos notes. Maintenant, regardons votre réponse. Que devez-vous changer pour trouver la bonne réponse ? »*
5.2 L'enseignant fournit des commentaires ou des suggestions spécifiques qui permettent d'identifier les réussites des élèves.	Soit l'enseignant ne fournit pas aux élèves de commentaires/d'indications sur leurs réussites, soit les commentaires fournis sont de simples affirmations évaluatives (par exemple : « C'est exact »). *Par exemple : lorsqu'un élève répond incorrectement à la question d'un enseignant, celui-ci répond : « C'est exact », et passe à autre chose.*	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/indications généraux ou superficiels sur leurs réussites. *Par exemple : si les élèves écrivent des histoires dans le cadre d'un devoir, l'enseignant dit : « Bon travail sur le troisième paragraphe », sans préciser ce que cet élève a fait en particulier qui l'a rendu bon.*	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/suggestions spécifiques contenant des informations substantielles qui permettent d'identifier leurs réussites. *Par exemple : si les élèves écrivent des histoires, l'enseignant dit : « Vous avez bien réussi à capter l'attention du lecteur dans ce paragraphe en écrivant "personne ne savait ce qui allait se passer". Cette phrase me donne envie de lire la suite. » Autre possibilité : l'enseignant met en valeur le travail d'un élève et dit à la classe : « Regardez le travail de cet élève. Voyez comment il/elle a utilisé la droite numérique pour résoudre ce problème de soustraction ? », puis il explique sa démarche.*
[9]Les incitations sont des informations, telles que des indications ou des questions, données par l'enseignant pour encourager les élèves à réfléchir aux incompréhensions ou à identifier leurs réussites.			
Source : Manuel pédagogique.			

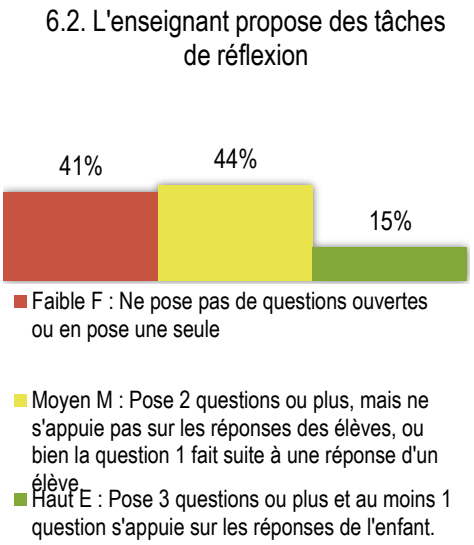
Pensée critique.

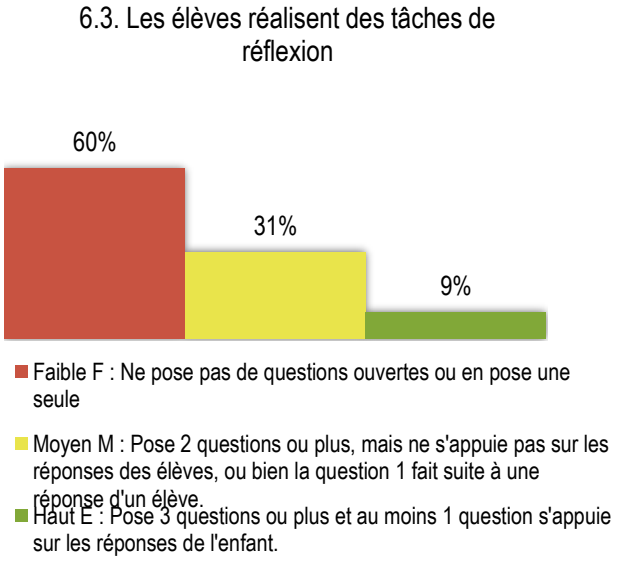
En moyenne, les enseignants obtiennent 2,7 points sur 5 pour cet élément (figure 3.3). La figure 3.10 présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément pensée critique et les comportements associés.

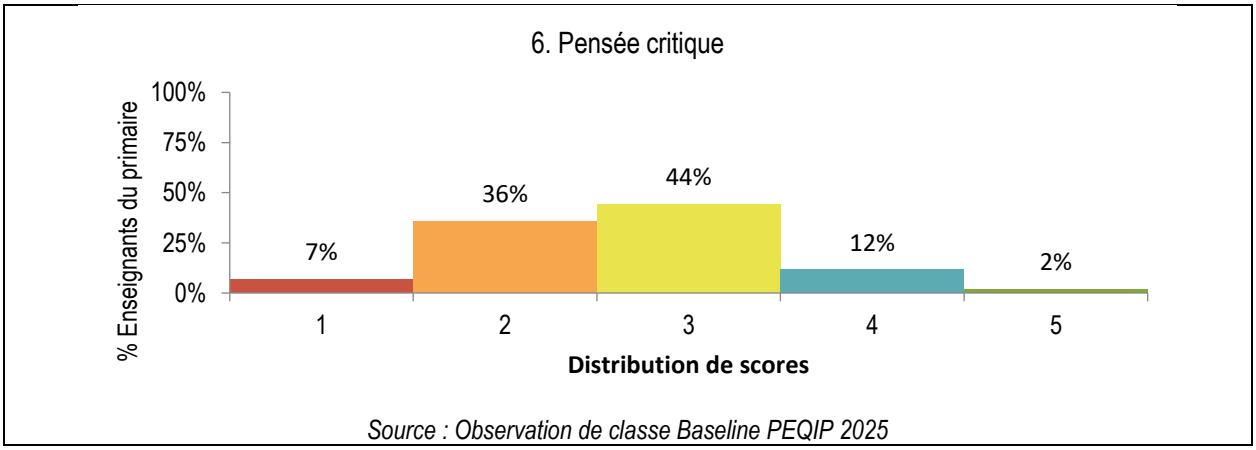
Plus d'un tiers des enseignants (33 %) posent deux questions ouvertes ou plus, mais ne s'appuient pas sur les réponses des élèves, ou posent deux questions ouvertes dont une pour approfondir une réponse. Ce comportement se manifesterait notamment lorsque L'enseignant demande : « Pourquoi le personnage était-il malheureux ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? » ou « Pourquoi -2 est-il supérieur à -6 ? » Puis il demande : « Comment utilisez-vous la droite numérique pour déterminer si -8 ou -4 est plus grand ? »36 % des enseignants posent des questions ouvertes aux élèves et s'appuient sur leurs réponses. Par exemple, en classe, L'enseignant demande : « À votre avis, comment les personnages principaux de l'histoire se prépareraient-ils pour la compétition ? » Après la réponse d'un élève, il poursuit en demandant : « Quels faits ou idées vous font penser cela ? » Puis, il demande à un autre élève : « À votre avis, que se passe-t-il ensuite ? » En cours de mathématiques, l'enseignant demande : « Comment savez-vous que -2 est supérieur à -6 ? » Après la réponse de l'élève, il poursuit en demandant : « Que se passerait-il si les nombres étaient positifs ? » Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « Comment utiliser la droite numérique pour déterminer si -8 ou -4 est le plus grand ? »Bien que 6 enseignants sur 10 (59 %) proposent aux élèves des activités de réflexion, dans 44 % des classes, ces activités sont superficielles. Par exemple, l'enseignant demande aux élèves de venir au tableau pour compléter des phrases avec le mot ou le verbe correct. Dans la majorité des classes de primaire (60 %), les élèves n'expliquent pas leur raisonnement et ne posent pas de questions ouvertes ; ils se contentent de répondre brièvement par « oui » ou « non », ou de donner une simple information. La répartition globale des scores révèle que 87 % des enseignants (près de 9 sur 10) obtiennent un score de 3 ou moins pour cet élément. Les données montrent clairement que la pensée critique et les trois comportements qui y sont associés constituent des compétences que les enseignants du primaire en RDC doivent améliorer.

Figure 3.9 : Pensée critique









Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.6 : Exemples de scores de comportement en pensée critique

Score	1	2	3	4	5
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
6.1 L'enseignant pose des questions ouvertes *qui nécessitent un raisonnement, une explication ou une généralisation, ou qui ont plus d'une réponse correcte*	L'enseignant ne pose pas de questions ouvertes OU n'en pose qu'une seule. Il peut poser des questions fermées dont la réponse est prédéterminée. *Par exemple : L'enseignant demande : « Qui est le personnage principal de cette histoire ? » ou « Lequel est le plus grand, -2 ou -6 ? »*		L'enseignant pose aux élèves au moins 2 questions ouvertes mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves, OU l'enseignant pose 2 questions ouvertes et l'une d'elles fait suite à une réponse d'un élève. *Par exemple : l'enseignant demande : « Pourquoi le personnage était-il malheureux ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? » OU « Pourquoi -2 est-il supérieur à -6 ? » Puis il demande : « Comment utilisez-vous la droite numérique pour déterminer si -8 ou -4 est supérieur ? »*		L'enseignant pose aux élèves au moins trois questions ouvertes, et au moins une d'entre elles s'appuie sur les réponses des élèves en leur demandant de justifier leur raisonnement, d'expliquer plus en détail ou de clarifier leurs idées. *Par exemple : l'enseignant demande : « À votre avis, comment les personnages principaux de l'histoire se prépareraient-ils pour la compétition ? » Après la réponse d'un élève, il poursuit en demandant : « Quels faits ou idées vous font penser cela ? » Puis, il demande à un autre élève : « À votre avis, que se passe-t-il ensuite ? » En cours de mathématiques, l'enseignant demande : « Comment savez-vous que -2 est supérieur à -6 ? » Après la réponse de l'élève, il poursuit en demandant : « Que se passerait-il si les nombres étaient positifs ? »*

			Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « Comment utilisez-vous la droite numérique pour déterminer si -8 ou -4 est le plus grand ? »
6.2 L'enseignant propose des tâches de réflexion *qui exigent des élèves qu'ils analysent activement le contenu, par opposition à la simple réception d'informations ou à l'acquisition de connaissances (c'est-à-dire l'apprentissage par cœur).*	L'enseignant ne propose pas d'activités de réflexion. Les classes sans activités de réflexion sont celles où les élèves se contentent d'écouter l'enseignant ou d'exécuter des tâches par cœur.	L'enseignant propose des activités de réflexion superficielle. Ces activités consistent par exemple à associer des ensembles d'éléments, à identifier des concepts ou des informations clés, et à comparer et opposer des caractéristiques. Elles comprennent également l'application des connaissances ou des techniques apprises à des tâches similaires à celles déjà présentées par l'enseignant.	L'enseignant propose des activités de réflexion approfondie. Ces activités consistent notamment à faire des prédictions, à identifier des régularités, à expliquer son raisonnement, à établir des liens et à interpréter des informations. Elles comprennent également l'application des connaissances ou des techniques acquises à de nouvelles tâches que l'enseignant n'a pas encore démontrées.
6.3 Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion	Les étudiants ne posent pas de questions ouvertes et n'effectuent pas de tâches de réflexion.	Les étudiants ne posent pas de questions ouvertes ; cependant, ils effectuent des tâches de réflexion superficielles.	Les étudiants posent des questions ouvertes. *Par exemple, après avoir travaillé sur des problèmes de soustraction, un élève demande : « Pourquoi 6 – 9 est-il égal à un nombre négatif ? »* Par ailleurs, ils effectuent des tâches intellectuelles importantes.
Source : Manuel pédagogique.			

Consigne : Analyse de l'hétérogénéité

La ***Figure 3.11*** présente les scores moyens obtenus pour les quatre éléments qui composent l'enseignement. Ces données sont ventilées en trois sous-catégories : milieu urbain/rural, niveau scolaire et sexe.

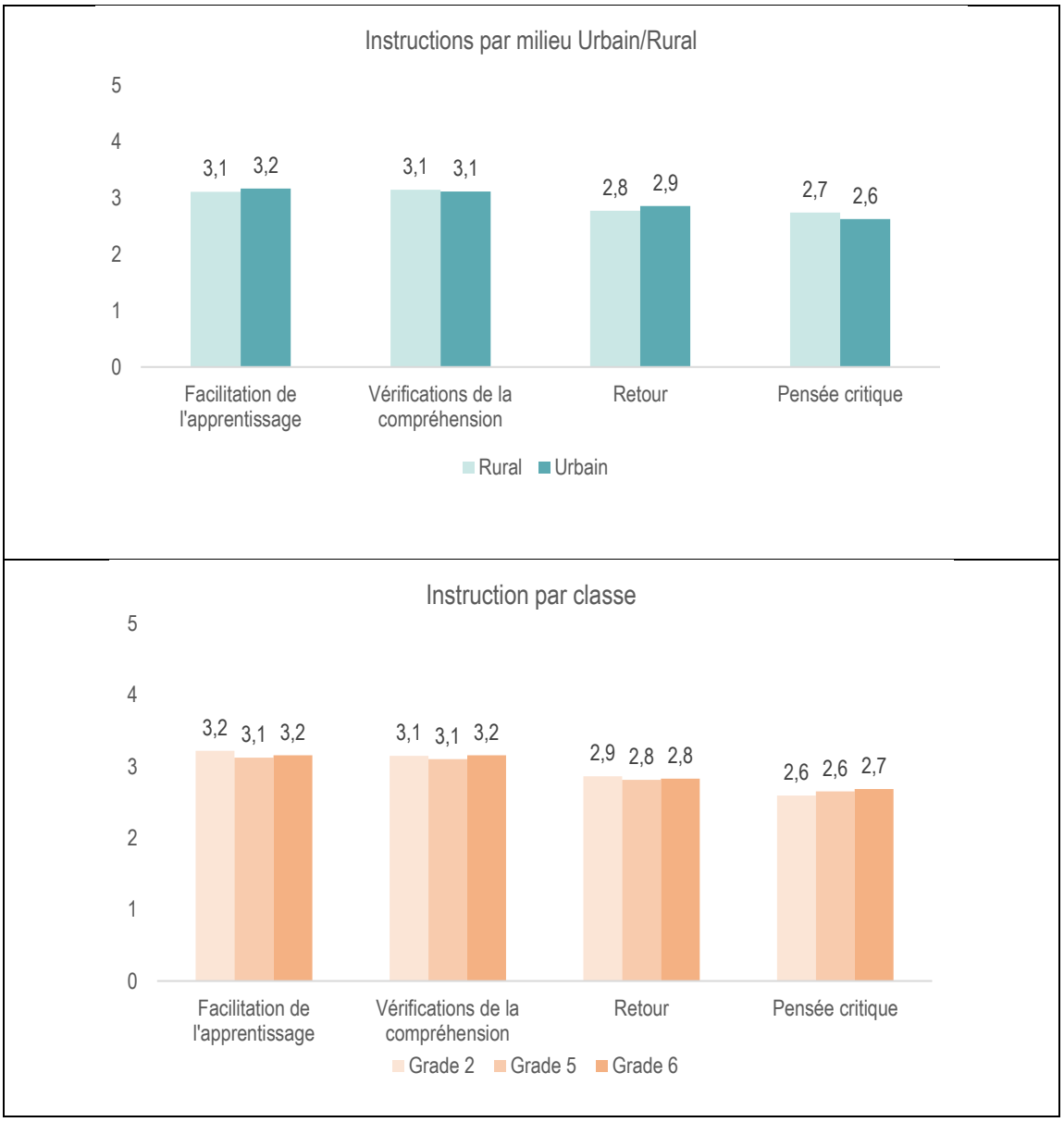
Les enseignants des zones rurales et urbaines ne présentent pas de différences significatives quant aux quatre éléments du domaine d'enseignement ; les deux groupes excellent dans l'animation des cours et rencontrent des difficultés à promouvoir la pensée critique. Toutefois, les enseignants urbains sont légèrement plus performants que leurs collègues ruraux en matière d'animation des cours (3,2 contre 3,1) et leurs résultats sont équivalents pour l'évaluation de la compréhension des élèves (3,1 dans les deux cas). En revanche, les enseignants des écoles urbaines sont légèrement plus performants que ceux des écoles rurales pour fournir un retour d'information sur les difficultés et les réussites des élèves (2,8 contre 2,9), mais légèrement moins

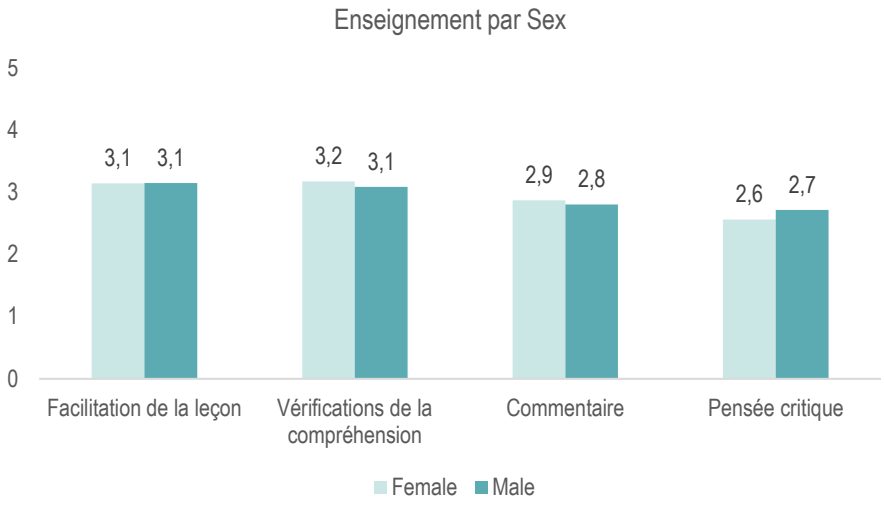
performants pour le développement de l'esprit critique des élèves (2,6 contre 2,7).

Les enseignants de deux sexes ne diffèrent pas significativement dans aucun des quatre éléments du domaine d'instruction ; les deux groupes d'enseignants obtiennent les meilleurs résultats en matière de facilitation des leçons et les pires résultats en matière de promotion de la pensée critique (2,7 et 2,6 respectivement).

Il n'existe aucune différence significative entre les enseignants des différents niveaux scolaires pour aucun des quatre éléments du domaine d'enseignement ; les enseignants de tous les niveaux obtiennent les meilleurs résultats en matière d'animation de cours et les plus faibles en matière de pensée critique. Les enseignants de 2e sont systématiquement les plus performants dans les quatre éléments du domaine d'enseignement, à l'exception de la pensée critique.

Figure 3.1 : Enseignement – Analyse de l'hétérogénéité





Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

3.3 Domaine 3 : Résultats en matière de compétences socio-émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles permettent d'évaluer si l'enseignant favorise le développement des compétences sociales et émotionnelles qui encouragent les élèves à réussir, tant en classe qu'en dehors. Pour développer ces compétences, l'enseignant : (i) inculque l'autonomie en offrant aux élèves des occasions de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves manifestent leur autonomie en participant volontairement aux activités de la classe ; (ii) encourage la persévérance en reconnaissant les efforts des élèves, plutôt que de se concentrer uniquement sur leur intelligence ou leurs aptitudes naturelles, en adoptant une attitude positive face aux difficultés rencontrées, en considérant l'échec et les frustrations comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et en encourageant les élèves à se fixer des objectifs à court et à long terme ; et (iii) favorise les compétences sociales et collaboratives en encourageant la collaboration par le biais des interactions entre pairs et en développant des compétences interpersonnelles telles que la prise de perspective, l'empathie, la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes sociaux. Les élèves manifestent ces compétences sociales et collaboratives en collaborant entre eux.

Globalement, les enseignants ont obtenu des résultats insuffisants en matière de compétences socio-émotionnelles. En moyenne, ils ont obtenu 2,4 points sur 5 dans ce domaine. Ils se sont montrés particulièrement inefficaces pour favoriser les compétences sociales et collaboratives, et peu performants pour offrir des choix aux élèves ou développer leur persévérance (voir figure 3.3).

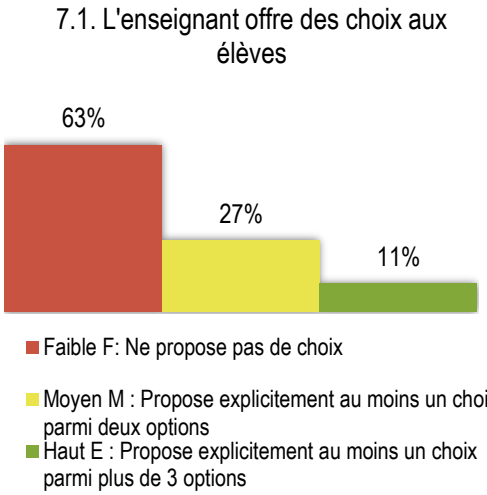
Autonomie.

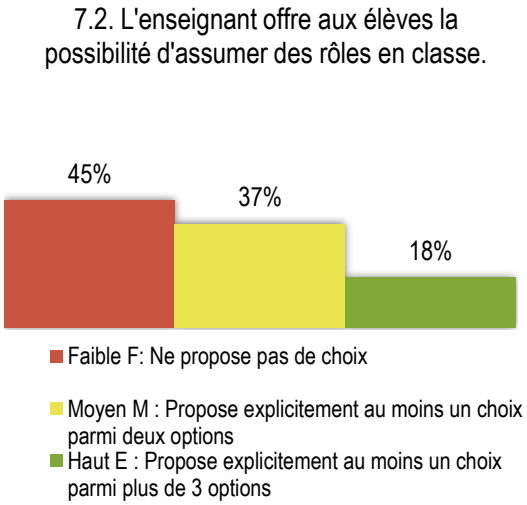
En moyenne, les enseignants obtiennent 2,7 points sur 5 points possibles pour cet élément (Figure 3.3).

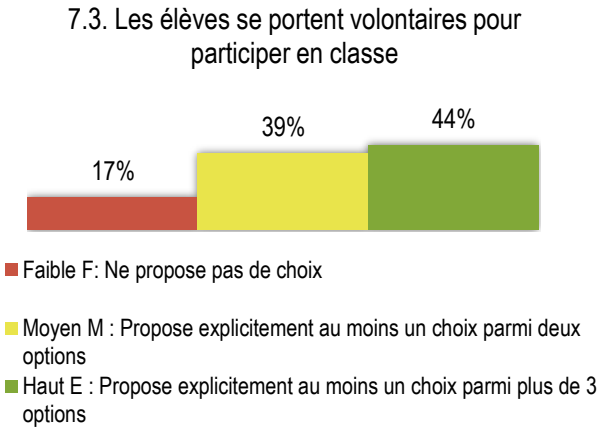
Figure 3.12 présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément autonomie et ses comportements respectifs.

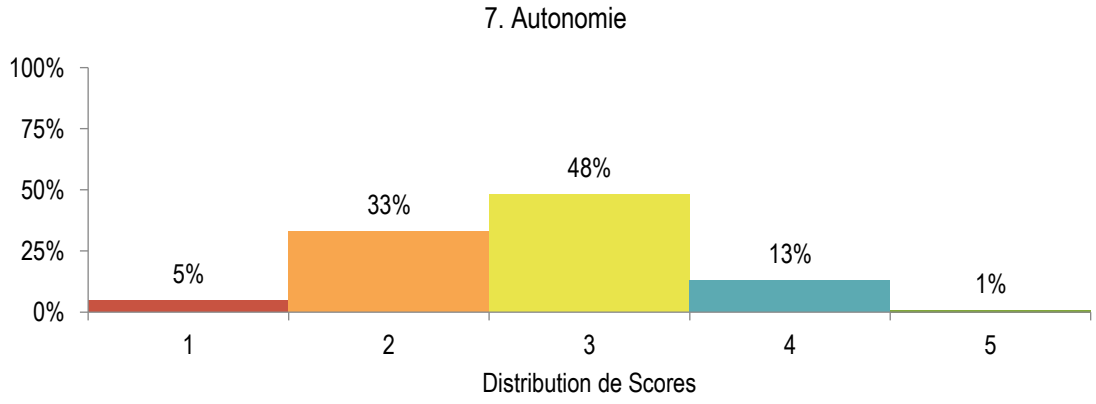
Trois enseignants du primaire sur cinq (63 %) n'offrent pas explicitement de choix à leurs élèves en classe. Par exemple, lors d'un cours de mathématiques, l'enseignant demande aux élèves de résoudre une série de problèmes en suivant une procédure prédéfinie. De plus, 45 % des enseignants ne donnent pas aux élèves l'occasion de jouer un rôle en classe. En primaire, cela peut se produire lorsque le cours est principalement magistral et structuré, et que la participation des élèves se limite à la prise de notes. Dans ce type de cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ou de lire un texte à voix haute. Enfin, dans plus de huit classes sur dix (83 %), la plupart des élèves se portent volontaires pour participer aux activités de la classe. Dans ces classes, lorsque l'enseignant pose une question, la plupart des élèves lèvent la main pour répondre (44 %). Globalement, 61 % des enseignants ont obtenu de bons résultats (notamment en ce qui concerne l'autonomie des élèves qui se portent volontaires pour participer aux activités de la classe), avec une note de 3 ou 4 pour ce critère. L'analyse révèle que les deux premiers comportements (l'enseignant offre aux élèves des choix et leur donne l'occasion d'assumer des rôles) associés à l'autonomie sont des compétences qui pourraient être améliorées dans les classes primaires de la RDC.

Figure 3.12 : Autonomie









Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.7 : Exemples ***de scores de comportement d'autonomie***

Score	1	2	3	4	5
Echelle de qualité du comportement	Faible		Moyen		Haut
7.1 L'enseignant offre des choix aux élèves.	L'enseignant ne propose pas explicitement de choix aux élèves. Il décide de la manière dont les activités d'apprentissage doivent être réalisées, sans offrir différentes options quant à la façon dont les élèves peuvent aborder la tâche. *Par exemple : on demande aux élèves de résoudre une série de problèmes de mathématiques en suivant une procédure précise. Ou bien, l'enseignant leur demande d'écrire des phrases sans leur proposer de choix prédéfinis.*		L'enseignant propose explicitement aux élèves au moins un choix superficiel qui n'est pas lié à l'objectif d'apprentissage. *Par exemple : l'enseignant permet aux élèves de choisir entre des crayons de couleur pour réaliser un devoir, de décider où s'asseoir dans la classe pour effectuer une tâche, de choisir l'ordre dans lequel réaliser les activités ou de voter pour la meilleure présentation d'élève.*		L'enseignant propose explicitement aux élèves au moins un choix substantiel en lien avec l'objectif d'apprentissage. *Par exemple : le professeur propose aux élèves de choisir entre rédiger une dissertation ou faire un exposé sur leur sport préféré. En cours de sciences, il leur laisse le choix d'un animal à étudier.*
7.2 L'enseignant offre aux élèves la possibilité d'assumer des rôles en classe.	L'enseignant n'offre pas aux élèves la possibilité d'assumer des rôles en classe. *Par exemple : le cours est principalement magistral et très structuré ; la participation des élèves se limite donc à la prise de notes. Durant ce cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ni de lire un texte.*		L'enseignant offre aux élèves la possibilité d'assumer des rôles limités en classe. *Par exemple : les élèves font l'appel, attribuent des tâches, distribuent du matériel ou écrivent au tableau. Leurs rôles peuvent également inclure des tâches d'entretien comme aller chercher de l'eau, effacer le tableau ou nettoyer la salle de classe.*		L'enseignant offre aux élèves la possibilité d'assumer des rôles significatifs en classe, dans lesquels ils sont responsables de certaines parties d'une activité d'apprentissage. *Par exemple : l'enseignant donne à un élève l'occasion de résoudre une équation au tableau et d'expliquer à la classe comment il/elle a abordé les principales difficultés du problème.*
7.3 Les élèves se portent volontaires pour participer en classe	Les élèves ne se portent pas volontaires pour participer en classe.		Seuls quelques étudiants se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles. *Par exemple : lorsque le professeur pose une question, seuls quelques élèves lèvent la main pour répondre ; plus tard, lorsque le professeur pose une autre*		La plupart des étudiants se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles. *Par exemple : lorsque l'enseignant pose une question, de nombreux élèves lèvent la main pour répondre. Les élèves peuvent aussi se porter volontaires spontanément*

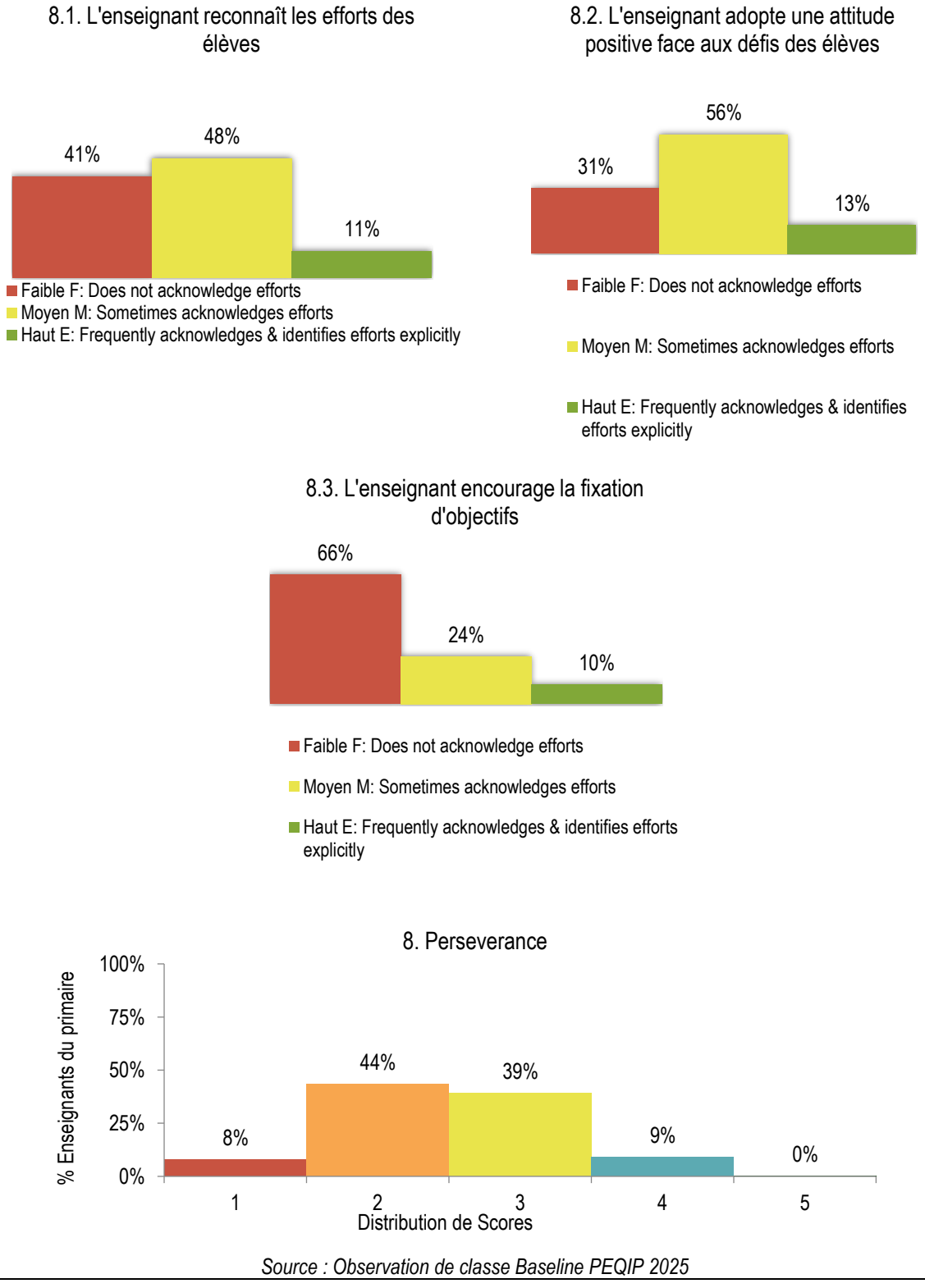
		question, ce sont les mêmes élèves qui lèvent la main.	*(par exemple, un élève propose de partager une expérience pertinente pendant que l'enseignant explique un concept).*
Source : Manuel pédagogique.			

Persévérance.

En moyenne, les enseignants obtiennent une note de 2,5 sur 5 pour cet élément (figure 3.3). La figure 3.13 présente la répartition des notes attribuées par les enseignants à l'élément persévérance et aux comportements associés.

Plus de quatre enseignants du primaire sur dix (41 %) ne reconnaissent pas les efforts de leurs élèves. Par exemple, en classe, même si l'enseignant félicite les élèves pour leur intelligence, il ne s'attarde pas sur leurs efforts ni sur leur travail. Il se contente de dire : « Bravo ! Tu es vraiment brillant ! » Plus de la moitié des enseignants (56 %) adoptent une attitude neutre face aux difficultés rencontrées par les élèves (c'est-à-dire lorsqu'ils font des erreurs ou sont confus). Cela signifie que, même si ces enseignants ne pénalisent pas les élèves pour leurs erreurs ou leurs difficultés à comprendre un nouveau concept, ils n'indiquent pas clairement que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. Par exemple, si un élève a du mal à résoudre une équation mathématique au tableau, l'enseignant lui donne simplement la réponse de manière neutre (sans colère ni impatience). Cependant, il est important de noter que 31 % des enseignants ont une attitude négative face aux difficultés des élèves et peuvent les réprimander ouvertement pour leurs erreurs ou s'impatienter s'ils mettent du temps à comprendre un nouveau concept. De plus, plus de 66 % des enseignants n'incitent pas leurs élèves à se fixer des objectifs à court ou à long terme. L'analyse des résultats globaux révèle que la grande majorité des enseignants affichent des performances insuffisantes concernant cet ensemble de comportements, plus de la moitié (54 %) obtenant un score de 2 ou 1 pour cet élément. Les données montrent clairement que les enseignants du primaire en RDC éprouvent des difficultés avec l'élément « Persévérance » et ses trois comportements associés, et qu'ils pourraient bénéficier d'un soutien pour améliorer ces compétences en classe.

Figure 3.13 : Persévérance



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.8 : Exemples ***de scores de comportement de persévérance***

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
8.1 L'enseignant reconnaît les efforts des élèves *Plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les aptitudes naturelles*	L'enseignant ne reconnaît pas les efforts des élèves. Bien qu'il puisse les féliciter d'être « brillants » ou « intelligents », il ne s'attarde pas sur leurs efforts ni sur leur travail. *Par exemple : L'enseignant dit : « Très bien ! Tu es l'élève le plus intelligent de la classe » ou « Bravo ! Tu es vraiment très intelligent ! »*		Dans cette classe, l'enseignant reconnaît parfois les efforts des élèves, mais les éloges portent principalement sur les résultats ou l'intelligence des élèves. *Par exemple : lorsqu'un élève réussit bien à un test, l'enseignant dit : « Je sais que tu as beaucoup travaillé pour cela ! », mais la plupart du temps, l'enseignant félicite les élèves en disant qu'ils sont « intelligents » ou « brillants ».*		Dans cette classe, l'enseignant reconnaît fréquemment les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, et identifie explicitement ces efforts. *Par exemple : lorsqu'un élève résout un problème difficile qui lui posait problème, l'enseignant le félicite et souligne ses efforts. Il dit : « Vous avez fait d'énormes progrès sur les multiplications ! Je suis content que vous m'ayez demandé de l'aide. Si vous continuez à vous entraîner et à utiliser les stratégies apprises en classe, vous les maîtriserez très bientôt ! »*
8.2 L'enseignant a une attitude positive face aux difficultés rencontrées par les élèves.10	L'enseignant a une attitude négative face aux difficultés des élèves. *Par exemple : l'enseignant réprimande explicitement les élèves qui font des erreurs ou s'impatiente avec un élève qui prend son temps pour comprendre un nouveau concept.*		L'enseignant adopte une attitude neutre face aux difficultés des élèves. Bien qu'il ne sanctionne pas un élève pour ses erreurs ou ses difficultés à comprendre un nouveau concept, il n'indique pas clairement que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. *Par exemple : lorsqu'un élève a du mal à résoudre un problème de mathématiques au tableau, l'enseignant lui donne simplement la réponse de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).*		L'enseignant adopte une attitude positive face aux difficultés rencontrées par les élèves et les aide à comprendre que l'échec et la frustration sont des étapes normales du processus d'apprentissage. *Par exemple : lorsqu'un élève a des difficultés avec une série d'exercices, l'enseignant dit : « N'oublie pas, il est normal d'être frustré lorsqu'on essaie de faire quelque chose de nouveau ! Réfléchissons ensemble à la manière dont nous pouvons procéder. » L'enseignant encourage également les élèves à envisager différentes ressources auxquelles ils*

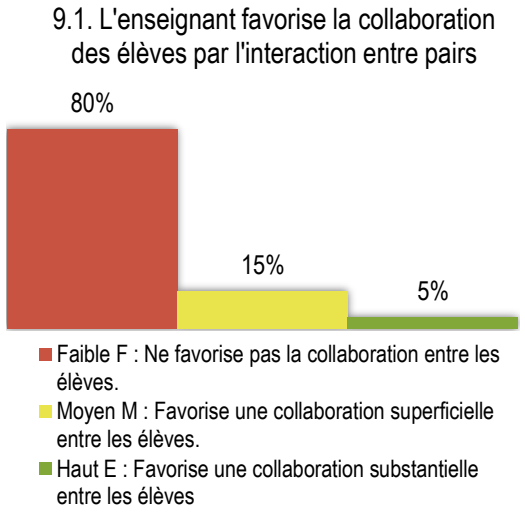
			pourraient se référer pour obtenir de l'aide (par exemple, demander conseil à un ami, chercher les réponses dans le manuel).
8.3 L'enseignant encourage la fixation d'objectifs	L'enseignant n'encourage pas les élèves à se fixer des objectifs à court ou à long terme.11	L'enseignant encourage les élèves à se fixer des objectifs à court OU à long terme.11 *Par exemple : pour fixer des objectifs à court terme, l'enseignant dit : « Combien de pages du livre allez-vous lire chaque jour cette semaine ? » Pour fixer des objectifs à long terme, l'enseignant dit : « Je veux que vous notiez les progrès que vous avez réalisés par rapport aux objectifs que nous avons fixés au début de l'année scolaire. »* L'enseignant peut également aborder l'importance de se fixer des objectifs de manière générale. *Par exemple : l'enseignant dit : « Il est important de réfléchir à ce que vous voulez faire plus tard. » De plus, il souligne comment les personnages d'une histoire se fixent un objectif à court ou à long terme et comment ils s'y prennent pour l'atteindre.*	L'enseignant encourage les élèves à se fixer des objectifs à court ET à long terme.11 L'enseignant peut faire référence à la fois à des objectifs à court et à long terme, notamment lorsqu'il encourage les élèves à se fixer un objectif à court terme qui les aiderait à atteindre un objectif à long terme. *Par exemple : l'enseignant dit : « Réfléchissons aux objectifs que nous nous sommes fixés en début d'année scolaire. Quelle action concrète allez-vous entreprendre cette semaine pour vous rapprocher de cet objectif ? » L'enseignant peut également aborder séparément les objectifs à court et à long terme (comme dans les exemples de niveau « Moyen »).*
[10]Ces difficultés peuvent inclure le fait de faire des erreurs, d'obtenir un faible score à un test ou de ressentir de la frustration en essayant de comprendre un concept. *[11]Les objectifs à court terme sont des objectifs que les élèves visent à atteindre en un mois ou moins, tandis que les objectifs à long terme sont des objectifs qui s'étendent sur une période plus longue (par exemple, sur l'année scolaire, ou lorsqu'ils grandissent).*			
Source : Manuel pédagogique.			

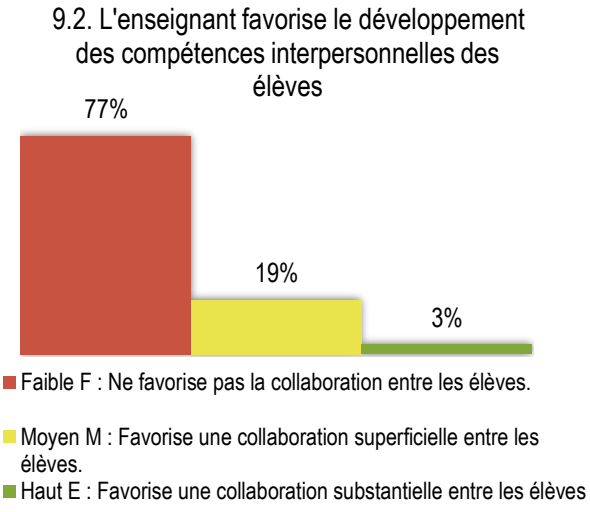
Compétences sociales et collaboratives.

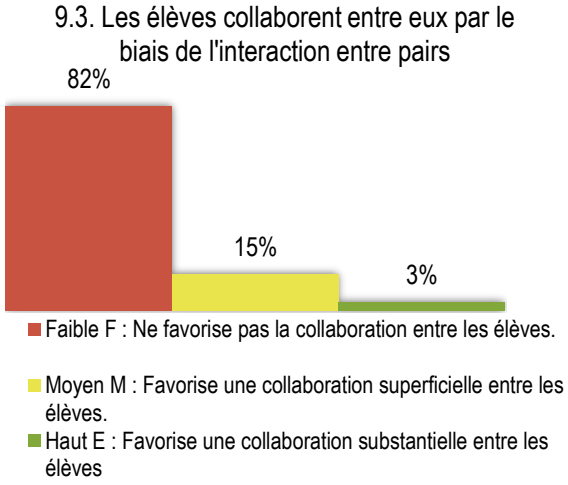
En moyenne, ils obtiennent 2,0 points sur 5 pour cet élément (figure 3.3). La figure 3.14 présente la répartition des scores des enseignants pour l'élément compétences sociales et collaboratives et les comportements associés.

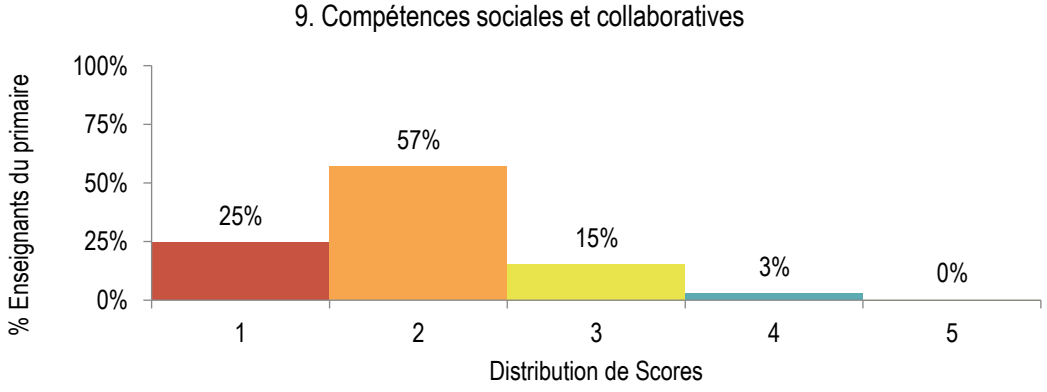
La grande majorité des enseignants du primaire (80 %) ne favorisent pas la collaboration entre élèves par le biais des interactions entre pairs. Ce manque de collaboration se manifeste en classe lorsque l'enseignant n'offre aucune occasion aux élèves de travailler en groupe ou en binôme. De même, près de quatre enseignants sur cinq (77 %) ne développent pas les compétences interpersonnelles de leurs élèves. Par exemple, pendant un cours, l'enseignant n'incite jamais les élèves à « s'entraider » ou à « travailler avec leur chef de groupe ». De plus, dans 82 % des classes, les élèves ne collaborent pas entre eux ou, lorsqu'ils le font, ils adoptent des comportements négatifs. Par exemple, lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves n'interagissent pas avec leurs camarades et travaillent uniquement individuellement. Ils peuvent également adopter des comportements négatifs tels que bousculades, harcèlement ou exclusion délibérée d'un ou plusieurs camarades de l'activité de groupe. La répartition des scores globaux révèle que la grande majorité des enseignants du primaire (82 %) obtiennent un score inférieur à la moyenne pour cet élément, et plus de la moitié d'entre eux (25 %) obtiennent même le score de 1, ce qui témoigne d'une faible capacité à mettre en œuvre ces comportements. Les données révèlent clairement que les enseignants du primaire en RDC ont des difficultés avec la dimension des compétences socio-émotionnelles et les trois comportements qui y sont liés, et qu'ils pourraient bénéficier d'un soutien pour améliorer ces compétences en classe.

Figure 3.1 : Compétences sociales et collaboratives









Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

Tableau 3.9 : Exemples ***de scores de comportement en matière de compétences sociales et collaboratives***

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Echelle de qualité du comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
9.1 L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs	L'enseignant ne favorise pas la collaboration entre les élèves. *Par exemple : l'enseignant n'offre aucune possibilité de travailler en groupe ou en binôme.*		L'enseignant encourage une collaboration superficielle entre les élèves en partageant des opinions, du matériel ou des idées. *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire le travail de leur voisin ou de partager leurs crayons de couleur.*		L'enseignant encourage une collaboration importante entre les élèves en leur demandant de travailler ensemble pour réaliser un projet, résoudre un problème, remplir une fiche d'exercices ou présenter une nouvelle idée. *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de former des binômes ou des groupes pour réaliser une tâche qui nécessite une collaboration, comme la création d'un schéma du cycle de l'eau ou l'élaboration de saynètes pour illustrer un ensemble de mots de vocabulaire.*
9.2 L'enseignant favorise le développement des compétences interpersonnelles des élèves. *comme la prise de perspective, l'empathie, la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes sociaux12*	L'enseignant ne favorise pas le développement des compétences interpersonnelles des élèves.		L'enseignant développe les compétences interpersonnelles des élèves de manière brève ou superficielle. *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de s'entraider lors d'un exercice de groupe, invite un enfant à s'excuser auprès d'un camarade ou encourage les enfants à respecter leur tour de parole pendant une activité. Cependant, l'enseignant n'explique pas pourquoi ces comportements sont importants.*		L'enseignant favorise le développement des compétences interpersonnelles des élèves en encourageant la prise de perspective, l'empathie, la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes sociaux. *Par exemple : L'enseignant demande à un élève : « À votre avis, comment cela a-t-il/elle (son camarade de classe ou le personnage d'un livre) s'est-il/elle senti(e) ? » Consultez la FAQ 9.2 pour plus d'exemples.*
9.3 Les élèves collaborent entre eux par le biais de	Les élèves ne collaborent pas OU, lorsqu'ils interagissent entre eux, ils		Les élèves collaborent superficiellement ; il peut également y avoir des cas minimes où les élèves		Les élèves collaborent entre eux pour réaliser un projet, résoudre un problème, compléter une fiche

l'interaction entre pairs	adoptent des comportements négatifs. *Par exemple : lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves excluent délibérément un ou plusieurs de leurs camarades.*	adoptent des comportements négatifs (par exemple, moqueries, bousculades, intimidation) ; cependant, ces comportements sont isolés et mineurs ou ludiques (c'est-à-dire qu'aucun élève n'est contrarié) et ne constituent pas une caractéristique fondamentale de la salle de classe. *Par exemple : les élèves partagent le matériel entre eux au sein d'un groupe, mais ils réalisent l'activité individuellement et ne collaborent pas entre eux sur les séries de problèmes.*	d'exercices ou présenter une nouvelle idée. Aucun comportement négatif n'est toléré. *Par exemple : les élèves travaillent en groupe pour accomplir une tâche qui nécessite une collaboration, comme la création d'un schéma du cycle de l'eau ou l'élaboration de saynètes pour illustrer un ensemble de mots de vocabulaire.*
[12]Prise de perspective : Capacité à envisager une situation sous un angle différent. Empathie : Capacité à reconnaître et à partager les émotions d'autrui. Régulation émotionnelle : Capacité à gérer et à réagir efficacement à une expérience émotionnelle. Résolution de problèmes sociaux : Processus mis en œuvre par une personne pour résoudre un problème interpersonnel. Ce processus peut impliquer l'application de la prise de perspective, de l'empathie ou de la régulation émotionnelle à une situation sociale.			
Source : Manuel pédagogique.			

Compétences socio-émotionnelles : analyse de l'hétérogénéité

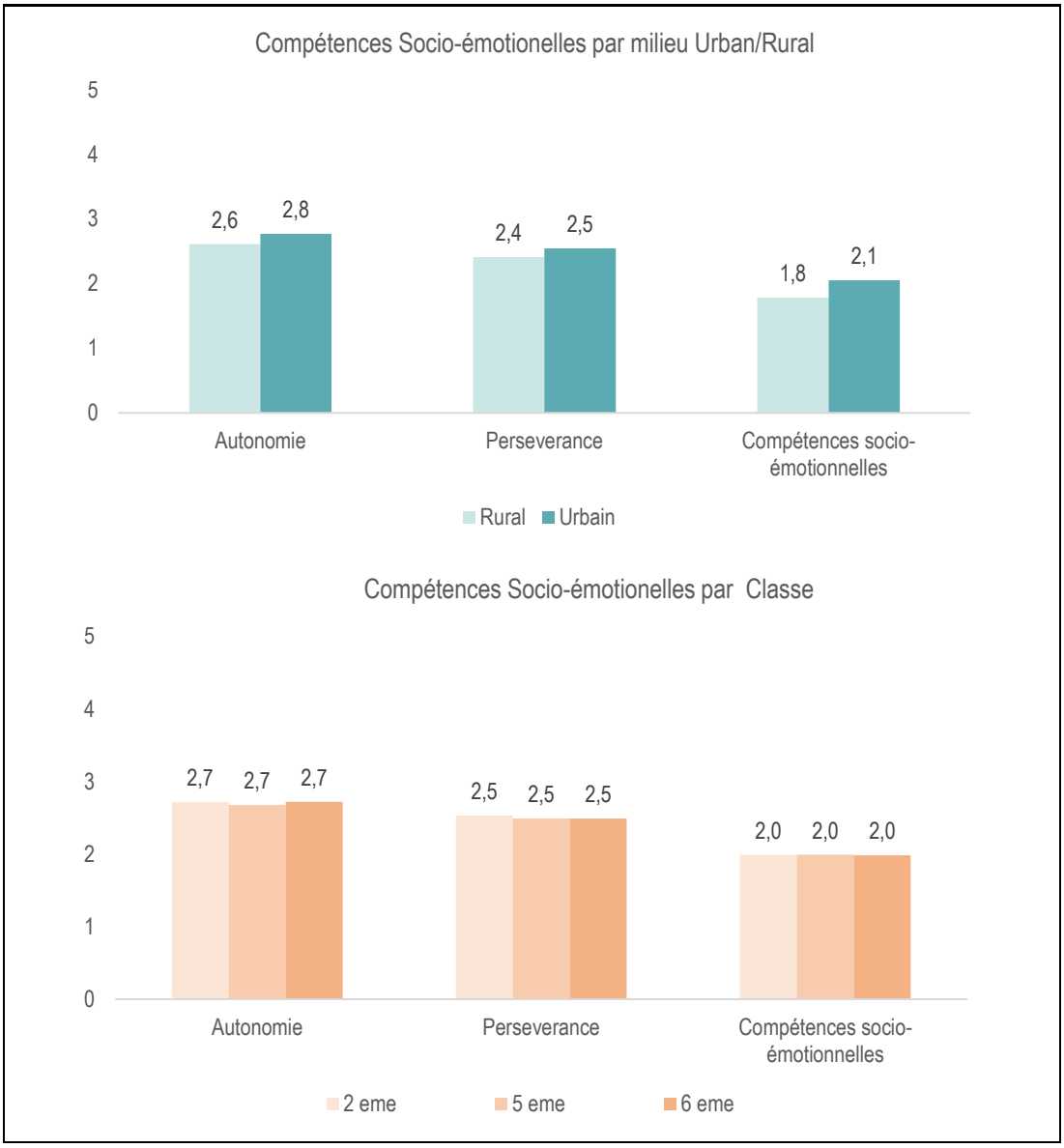
La Figure 3.15 présente les scores moyens obtenus pour les trois éléments qui constituent les compétences socio-émotionnelles. Ces données sont ventilées en trois sous-catégories : milieu urbain/rural, niveau scolaire et sexe.

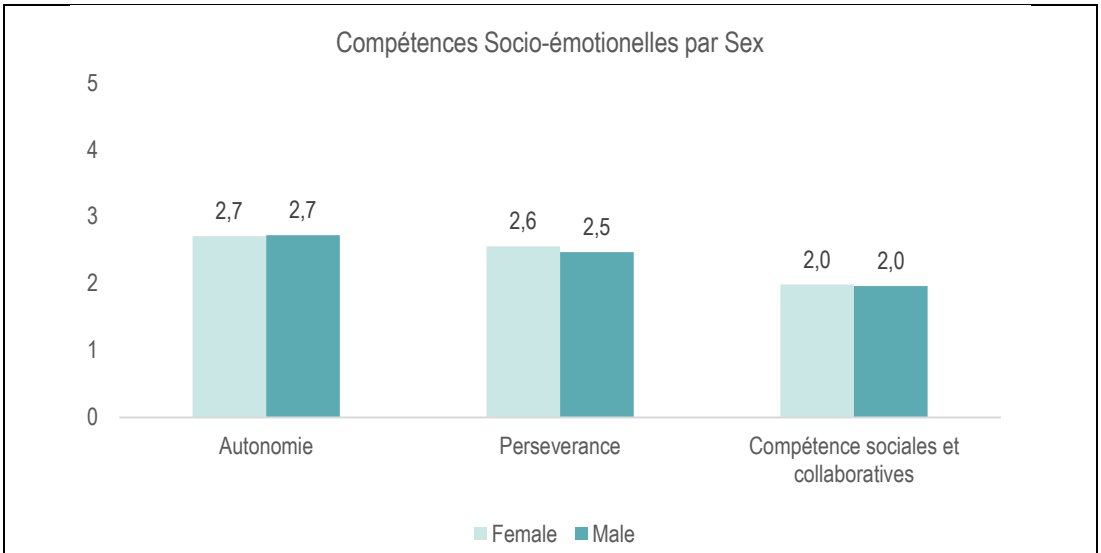
Les enseignants des zones rurales et urbaines ne présentent pas de différences significatives dans aucun des trois éléments du domaine des compétences socio-émotionnelles. Cependant, les enseignants des milieux ruraux obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs collègues urbains dans les trois éléments.

Aucune différence n'a été constatée entre les enseignants de classe de 2e, 5e et 6e concernant les trois composantes du domaine des compétences socio-émotionnelles. Leurs meilleurs résultats sont en matière de développement de l'autonomie des élèves (2,7), tandis que leurs résultats sont les plus faibles en ce qui concerne la promotion de leurs compétences sociales.

Les enseignants des deux sexes ne présentent pas de différences significatives dans les trois composantes du domaine des compétences socio-émotionnelles. Cependant, les enseignants de sexe masculin obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs collègues féminines en matière de développement de la persévérance des élèves (2,5 contre 2,6). Les deux groupes d'enseignants obtiennent des scores similaires (2,7 et 2,0) concernant leur capacité à développer l'autonomie des élèves et à promouvoir leurs compétences sociales et collaboratives.

Figure 3.15 : Compétences socio-émotionnelles – Analyse de l'hétérogénéité





Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

4 Comprendre la mise en œuvre des pratiques inclusives par les enseignants

Afin de comprendre dans quelle mesure les enseignants de la RDC mettent en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives efficaces, nous avons mené une analyse ciblée des comportements observés en classe, en lien avec les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (Universal Design for Learning , UDL). La UDL, reconnue internationalement comme un cadre de référence en matière d'éducation inclusive, repose sur trois principes fondamentaux, ainsi que sur un ensemble de lignes directrices et de points de contrôle. Ces principes encouragent les enseignants à utiliser les ressources, à adapter les stratégies pédagogiques et à concevoir les programmes de manière à répondre aux besoins des apprenants de tous horizons (CAST, 2018 ; Rao, Ok et Bryant, 2014). Ces principes, applicables à tous les niveaux scolaires, sont les suivants :

- ***Fournir de multiples moyens de représentation*** (la manière dont les élèves apprennent le mieux) souligne l'importance de présenter l'information de différentes manières afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés.

- ***Offrir de multiples moyens d'action et d'expression*** (La manière dont les élèves communiquent ce qu'ils apprennent) souligne la nécessité pour les enseignants de proposer aux élèves d'autres façons de démontrer leurs apprentissages et leur compréhension.

- ***Offrir de multiples moyens d'engagement.*** L'approche qui consiste à stimuler la motivation des élèves reconnaît que celle-ci peut se manifester de multiples façons. Par conséquent, les enseignants

doivent recourir à diverses stratégies et méthodes d'apprentissage, telles que les approches kinesthésiques, visuelles ou orales, afin de maintenir l'intérêt des élèves.

L'approche méthodologique appliquée pour cette partie de l'étude s'est inspirée des techniques analytiques utilisées par Molina et al. (2021) et a consisté à mettre en correspondance le contenu de l'outil d'observation en classe utilisé pour l'enquête avec le cadre de la UDL. Ce processus a consisté à associer des comportements spécifiques observés en classe à des composantes spécifiques des principes de la UDL. Cet exercice a été suivi d'une double vérification de la validité : d'une part, un examen par quatre experts sur l'inclusion et, d'autre part, un examen par trois experts sur le modèle TEACH (voir Molina et al., 2021 pour plus de détails). Le tableau 4.1 présente la mise en correspondance des comportements de l'outil d'observation du ministère dans l'approache TEACH avec le cadre de la UDL.

Tableau 4.1 : Mise en correspondance des comportements de l'outil d'observation du ministère avec le cadre de conception universelle de l'apprentissage

Principes de la conception universelle de l'apprentissage	Sous-principe de la conception universelle de l'apprentissage	Comportements de l'outil d'observation de l'enquête
1. Moyens multiples de représentation	**1.1. Offrir des options de perception :** Cela comprend notamment la possibilité de personnaliser l'affichage des informations, en proposant des alternatives pour les informations auditives et visuelles.	1.3 : L'enseignant répond aux besoins des élèves 3.1 : L'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe à ces objectifs.
	1.2 Proposer des options de langue et de symboles : Cela comprend la clarification du vocabulaire et des symboles, de la syntaxe et de la structure, le soutien au décodage des textes, des notations mathématiques et des symboles, la promotion de la compréhension interlinguistique et l'illustration à travers de multiples médias.	3.2 : L'enseignant explique le contenu en utilisant plusieurs formes de représentation 4.3 : L'enseignant adapte son enseignement au niveau de l'élève
	1.3 Proposer des options pour faciliter la compréhension : Cela comprend l'activation ou la fourniture de connaissances de base, la mise en évidence des modèles, des caractéristiques essentielles, des grandes idées et des relations, l'orientation du traitement et de la visualisation de l'information, et la maximisation du transfert et de la généralisation.	3.3 : L'enseignant établit dans la leçon des liens avec d'autres connaissances du contenu, la vie quotidienne des élèves ou des problèmes du monde réel.
2. Multiples moyens d'action et d'expression	**2.1 Proposer des options d'action physique :** Cela comprend la diversification des méthodes de réponse et de navigation, ainsi que l'optimisation de l'accès aux outils et aux technologies d'assistance.	8.2 : L'enseignant adopte une attitude positive face aux difficultés rencontrées par les élèves
	2.2 Offrir des options d'expression et de communication : Cela comprend l'utilisation de plusieurs supports de communication, l'utilisation de plusieurs outils de construction et de composition, et le développement de compétences avec des niveaux de soutien progressifs pour la pratique et la performance.	3.4 : L'enseignant modélise en faisant une démonstration ou en verbalisant sa pensée à voix haute. 6.4 : Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant ou posent des questions ouvertes. 7.1 : L'enseignant offre des choix aux élèves

	2.3 Proposer des options pour les fonctions exécutives : Cela comprend l'orientation vers la définition d'objectifs appropriés, le soutien à la planification et à l'élaboration de stratégies, la facilitation de la gestion de l'information et des ressources, et le renforcement des capacités de suivi des progrès.	5.1 : L'enseignant fournit des commentaires ou des indications spécifiques qui aident à clarifier les incompréhensions des élèves. 5.2 : L'enseignant fournit des commentaires ou des suggestions spécifiques qui aident à identifier les réussites des élèves. 8.3 : L'enseignant encourage la fixation d'objectifs
3. Multiples moyens d'engagement	**3.1 Proposer des options pour susciter l'intérêt :** Cela comprend l'optimisation du choix et de l'autonomie individuels, l'optimisation de la pertinence, de la valeur et de l'authenticité, ainsi que la minimisation des menaces et des distractions.	2.1 : L'enseignant définit des attentes comportementales claires 2.2 : L'enseignant reconnaît les comportements positifs des élèves
	3.2 Proposer des options pour maintenir l'effort et la persévérance : Cela comprend la mise en valeur accrue des buts et objectifs, la variation des exigences et des ressources pour optimiser le défi, la promotion de la collaboration et de la communauté, et l'augmentation des commentaires axés sur la maîtrise.	8.1 : L'enseignant reconnaît les efforts des élèves 9.1 : L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs 9.2 : L'enseignant favorise le développement des compétences interpersonnelles des élèves 9.3 : Les élèves collaborent entre eux par le biais de l'interaction entre pairs
	3.3 Proposer des options d'autorégulation : Cela comprend la promotion d'attentes et de croyances qui optimisent la motivation, le développement de compétences et de stratégies d'adaptation personnelles, ainsi que la promotion de l'auto-évaluation et de la réflexion.	Aucun comportement de l'outil

Approche analytique

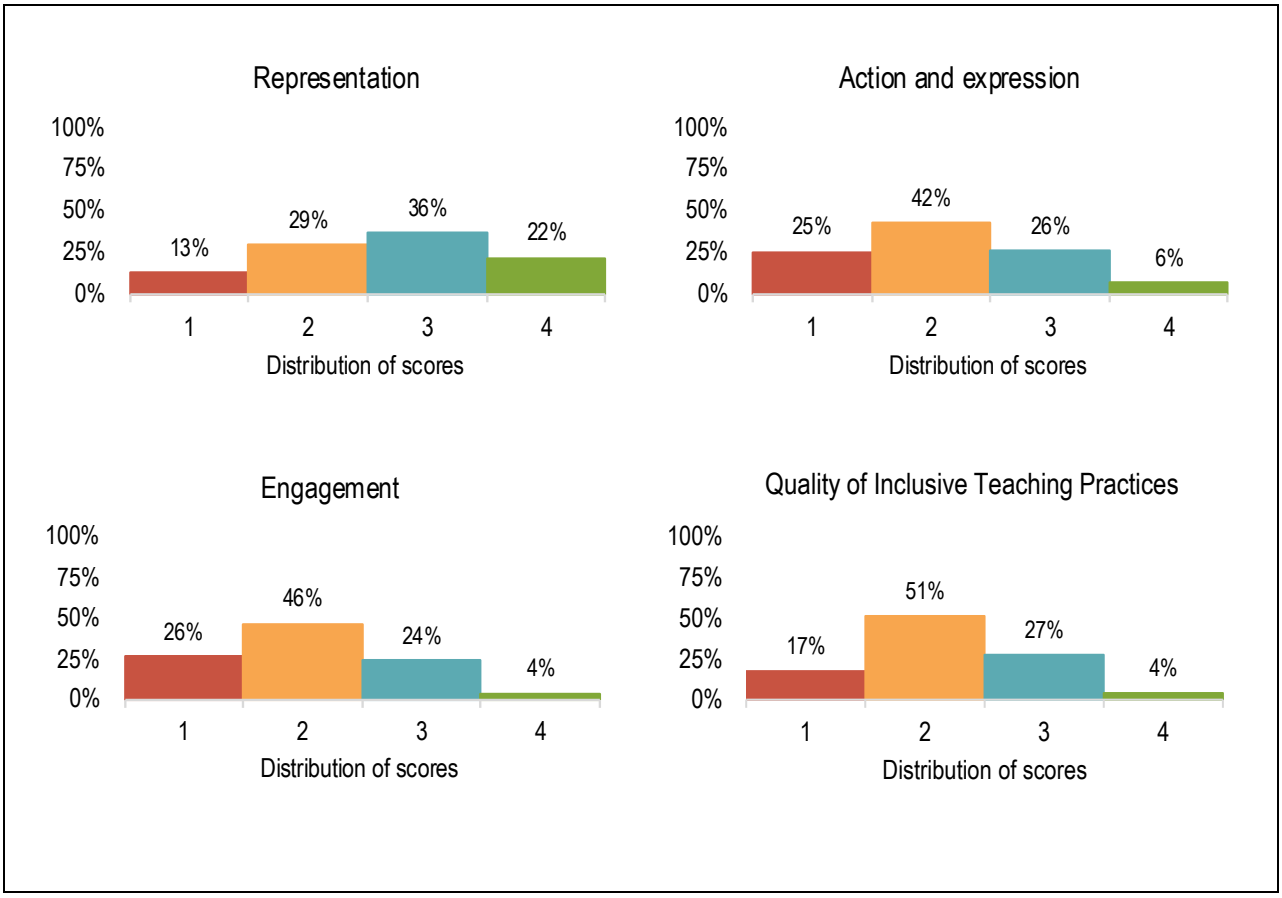
Nous avons utilisé la cartographie décrite ci-dessus pour calculer le score de qualité des pratiques d'enseignement inclusives et avons dérivé des statistiques descriptives sur le score global, les domaines et les éléments décrits dans le tableau 4.1.

Résultats : Pratiques pédagogiques inclusives

La **Figure 4.1** présente la distribution du score global de qualité des pratiques pédagogiques inclusives, ainsi que les scores pour chaque principe de la conception universelle de l'apprentissage (UDL). Il montre que seulement 31 % des enseignants font preuve de pratiques pédagogiques inclusives de haute qualité, définies ici par un score supérieur à 3. On constate également que le score global de qualité des pratiques pédagogiques inclusives est légèrement inférieur au score global de l'outil d'observation de l'enquête, où seulement 38 % des enseignants ont obtenu un score supérieur à 3 sur 5 (voir figure 3.1). Les résultats révèlent en outre que les enseignants obtiennent de meilleurs scores pour les pratiques pédagogiques associées au principe de la multiplicité des moyens de représentation, mais des scores nettement inférieurs pour les principes de la multiplicité des moyens d'action et d'expression et de la multiplicité des moyens d'engagement.

Figure 4.1 : Statistiques descriptives des scores relatifs au principe de la conception universelle de l'apprentissage et à la qualité globale des pratiques pédagogiques inclusives

Figure 4.1 : Statistiques descriptives des scores relatifs au principe de la conception universelle de l'apprentissage (UDL) et à la qualité globale des pratiques pédagogiques inclusives



Source : Observation de classe Baseline PEQIP 2025

5 Conclusion et recommandations

Ce rapport a révélé que les enseignants du primaire en République Démocratique du Congo (RDC) présentent des atouts pédagogiques contrastés, mais aussi d'importantes lacunes. Les résultats de l'enquête Baseline au primaire indiquent que, malgré de solides bases en matière de culture de classe (création d'environnements d'apprentissage Favorable et respectueux), des déficits considérables persistent dans les domaines de l'enseignement et, plus particulièrement, des compétences socio-émotionnelles. Plus de 75 % des enseignants ont obtenu des scores moyens à élevés pour la culture de classe, instaurant ainsi un climat d'apprentissage positif. Cependant, leurs pratiques pédagogiques restent modérées : si la plupart parviennent à animer les cours, ils peinent à vérifier la compréhension des élèves dans l'ensemble de la classe, à fournir un retour d'information précis et exploitable, et à développer l'esprit critique des élèves. Le principal axe d'amélioration concerne le

développement des compétences socio-émotionnelles : les enseignants ont en effet des difficultés à promouvoir l'autonomie des élèves, à développer leur persévérance et à encourager leurs compétences sociales et collaboratives.

Concernant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives efficaces, analysée à travers le prisme de la Conception Universelle de l'Apprentissage (UDL), cette étude révèle un besoin manifeste de soutien accru. Les enseignants démontrent leur plus grande capacité, quoiqu'encore modérée, à proposer de multiples modes de représentation, c'est-à-dire à présenter l'information sous divers formats pour faciliter la compréhension. Ils sont moins efficaces pour proposer de multiples modes d'engagement, avec peu de chances de susciter l'intérêt des élèves ou de maintenir leurs efforts et leur persévérance. La principale faiblesse réside dans la proposition de multiples modes d'action et d'expression : les enseignants offrent rarement aux élèves le choix de la manière de démontrer leurs connaissances ou leur donnent l'occasion de pratiquer l'autorégulation et la planification.

Recommandations

À la lumière des résultats précédents, les recommandations suivantes sont présentées au MINEDU-NC comme mesures concrètes pouvant être intégrées par le SERNAFOR afin d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques au primaire. Ces recommandations, issues de l'étude, constituent des suggestions d'application en classe destinées à éclairer le développement professionnel, la planification stratégique et l'allocation des ressources.

- **Consacrer les ressources au renforcement des capacités des enseignants à favoriser les compétences sociales et collaboratives.** Avec plus de 80 % des enseignants obtenant le score le plus bas en matière de promotion de la collaboration, il s'agit d'un domaine où une intervention est cruciale. Il a été démontré que les activités collaboratives améliorent la compréhension des élèves et leur capacité à résoudre des problèmes[2]. Ce sont des compétences essentielles à leur développement global et à leur réussite future. Cette amélioration est nécessaire à tous les niveaux scolaires et pour tous les sexes, y compris dans les écoles urbaines et rurales.

- **Encouragez les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie et la persévérance des élèves.** Pour nourrir la motivation intrinsèque des élèves et leur persévérance face aux difficultés, les enseignants ont besoin d'une formation sur la manière de proposer des choix pertinents, de reconnaître efficacement les efforts des élèves et de considérer l'échec comme une occasion d'apprentissage. Ces pratiques sont associées à de meilleurs résultats scolaires à long terme. Ce besoin est largement répandu et observé dans tous les milieux étudiés.

- **Développer la capacité des enseignants à fournir une rétroaction spécifique et constructive.** Le développement professionnel devrait inciter les enseignants à dépasser les simples éloges et à formuler des commentaires clairs et exploitables qui clarifient les incompréhensions des élèves et expliquent les raisons de leurs réussites. La recherche a démontré que lorsque les enseignants fournissent une rétroaction efficace, cela peut avoir un impact positif significatif sur la réussite scolaire des élèves.[2]

- **Renforcer les compétences des enseignants en matière de vérification de la compréhension et d'ajustement de l'enseignement.** Bien que de nombreux enseignants posent des questions, ils ne vérifient pas systématiquement la compréhension de tous les élèves. La formation devrait mettre l'accent sur les stratégies permettant d'évaluer la compréhension de l'ensemble de la classe et d'adapter le rythme et le contenu des leçons en conséquence. Cette pratique est essentielle pour garantir qu'aucun élève ne soit laissé pour compte.

2

- **Améliorer la capacité des enseignants à proposer des activités qui développent les compétences de pensée critique des élèves e**n posant des questions ouvertes, qui sollicitent des opinions, des prédictions, des analyses, etc. ; en encourageant les élèves à poser des questions ouvertes ; et en proposant des activités qui requièrent des compétences de réflexion. La pratique de la pensée critique par le biais de questions et d'activités en classe peut améliorer la capacité d'apprentissage des élèves.[3]Il s'agit d'une compétence essentielle pour les enseignants afin qu'ils puissent encourager les élèves à développer leur capacité d'analyse active des contenus. Cette amélioration est également nécessaire dans tous les groupes inclus dans l'étude, comme indiqué précédemment.
- **Améliorer la capacité de tous les enseignants à lutter contre les stéréotypes et les préjugés.** Bien que les préjugés manifestes soient peu fréquents, la remise en question proactive des stéréotypes liés au genre, au handicap ou à d'autres caractéristiques demeure rare. Cela représente autant d'occasions manquées pour les enseignants d'aider les élèves à comprendre les méfaits des stéréotypes et l'importance de traiter chacun avec équité et respect. Créer une classe véritablement inclusive exige de lutter activement contre ces préjugés.

6 Références

Araujo, Caridad, Pedro Carneiro, Yyannu Cruz-Aguayo et Norbert Schady (2016). "Teacher-Quality and Learning Outcomes in Kindergarten." *Quarterly Journal of Economics*: 1415-53.

Bau, Natalie et Jishnu Das (2017). "The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers." Policy Research Working Paper 8050. World Bank. Washington, D.C.

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Christophe Rockmore, Brian Stacy, Jakob Svensson and Waly Wane (2017). "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter?: Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956. Washington, D.C. World Bank. Washington, D.C.

Bruns, B., De Gregorio, S., et Taut, S. (2016). Measures of effective teaching in developing countries. *Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper*, *16*(009).

Cruz -Aguayo, Ibarraran, Pablo, Schady, Norbert (2017). Do tests applied to teachers predict their effectiveness? *Economic Letters* (159), 108-111.

Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Coen et Kate Place. 2016. "The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments." National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Washington, DC.

[1] Cohen, EG, Brody, CM et Sapon-Shevin, M. (dir.). (2004). Enseigner l'apprentissage coopératif : le défi pour la formation des enseignants. SUNY Press.

[2] Hattie, J., & Yates, G. (2014). L'apprentissage visible et la science de la façon dont nous apprenons. Routledge.
[3]Académies nationales des sciences, de l'ingénierie et de la médecine. 2018. Comment les gens apprennent II : Apprenants, contextes et cultures. Washington, DC : National Academies Press ; Lee, Y., Kinzie, MB et Whittaker, JV (2012). Impact du soutien en ligne pour les questions ouvertes des enseignants dans les activités scientifiques préscolaires. Teaching & Teacher Education, 28, 568-577.http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.002; et Kember, D. & Leung, DYP (2005) L'influence des expériences d'apprentissage actif sur le développement des capacités des diplômés, Studies in Higher Education, 30:2, 155-170.

Hamre, Bridget, Robert Pianta, Bridget Hatfield et Faiza Jamil (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*. (85), 1257-1274.

Holtzapple, Elizabeth (2004). Criterion-related validity evidence for a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(3), 207-219.

Hu, L., & Bentler, PM (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6, 1–55.

Kane, Thomas et Staiger, Douglas. (2009). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. NBER Working Paper. Washington, D.C.

Kane, TJ et Staiger, DO (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.

Kraft, Matthew A., David Blazar et Dylan Hogan(2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research.*

Koo, TK et Li, MY (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163.

Milanowski, Anthony (2004). "The Relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: evidence from Cincinnati." *Peabody Journal of Education*. 79 (4), 33-53.

Rockoff, Jonah E. (2010). "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *The American Economic Review*. 94 (2), 247-252.

Staiger, Douglas O., Rockoff, Jonah E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*. 24 (3), 97-118.

UNICEF (2015). *Child Poverty in the Philippines*. United National Children's Fund. Makati City, Philippines. https://www.unicef.org/philippines/ChildPovertyinthePhilippines_web.pdf.

Banque mondiale (2013). *Basic Education Public Expenditure Review Phase II: School Based Management in the Philippines, An Empirical Investigation*. World Bank. Washington, D.C.

Banque mondiale (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* World Bank.

7 Annexes

Figure 7.1 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI ORIENTAL 2

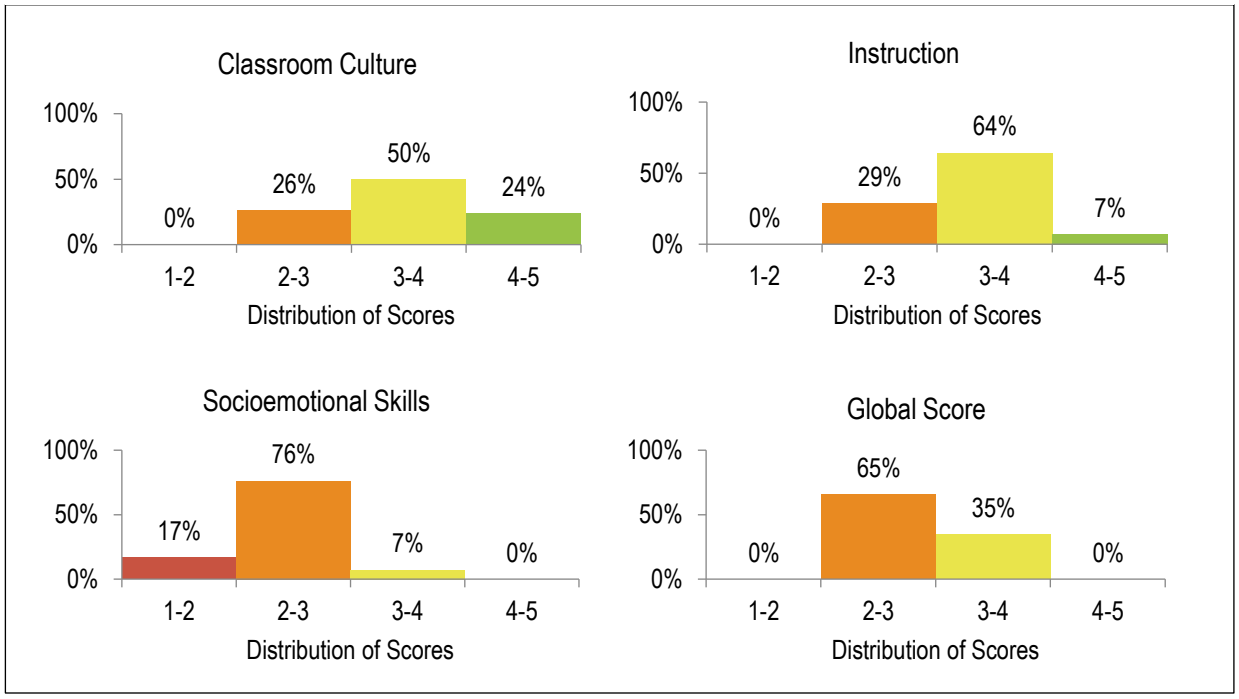


Figure 7.2 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI ORIENTAL 1

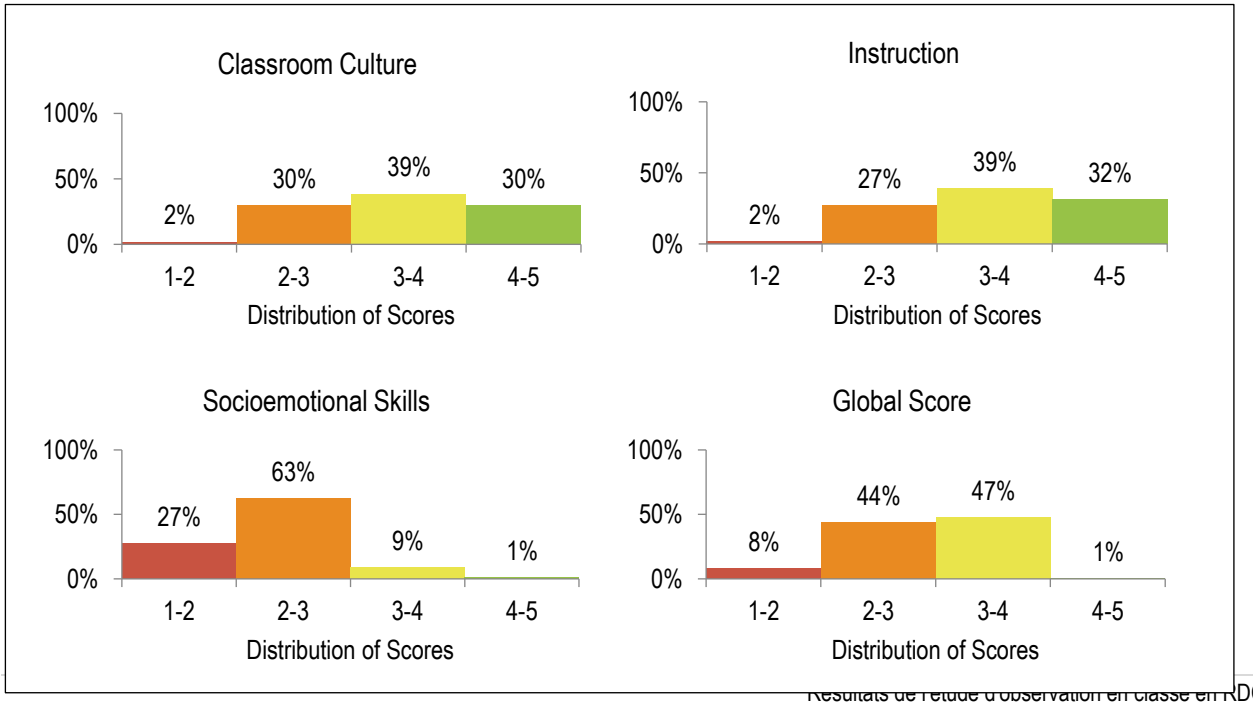


Figure 7.3 Répartition des scores moyens par zone et au total KASAI CENTRAL 2

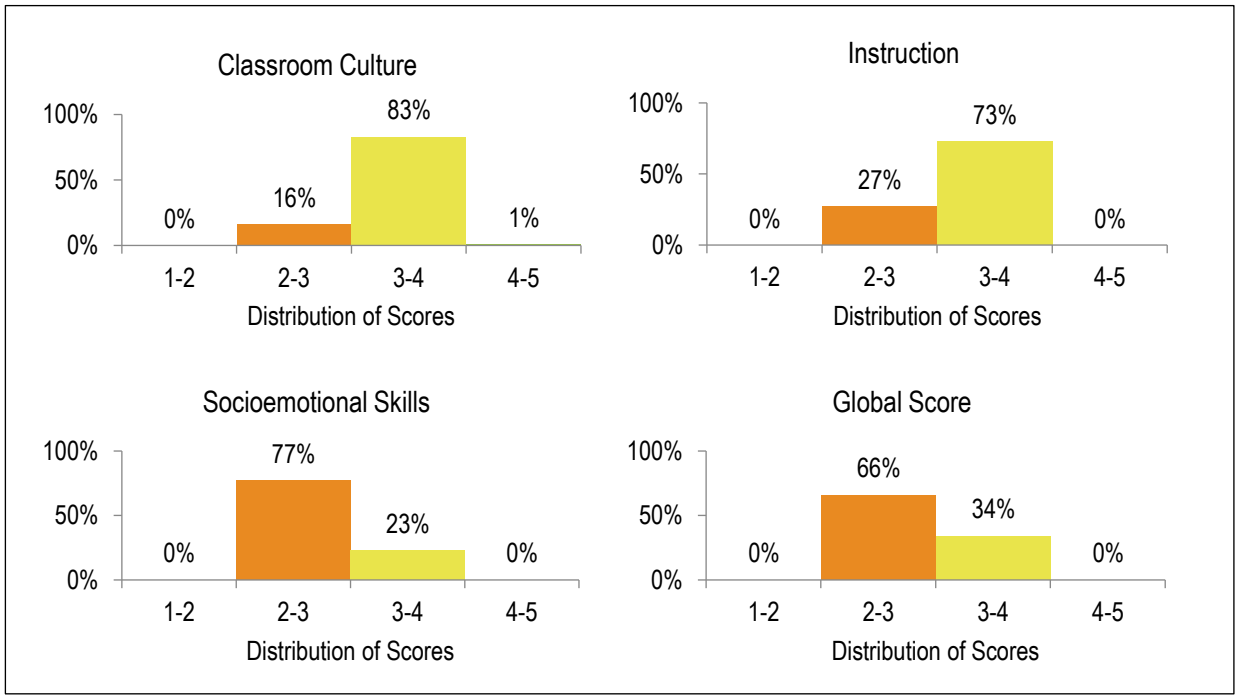


Figure 7.4 Répartition des scores moyens par zone et au total KASAI CENTRAL 1

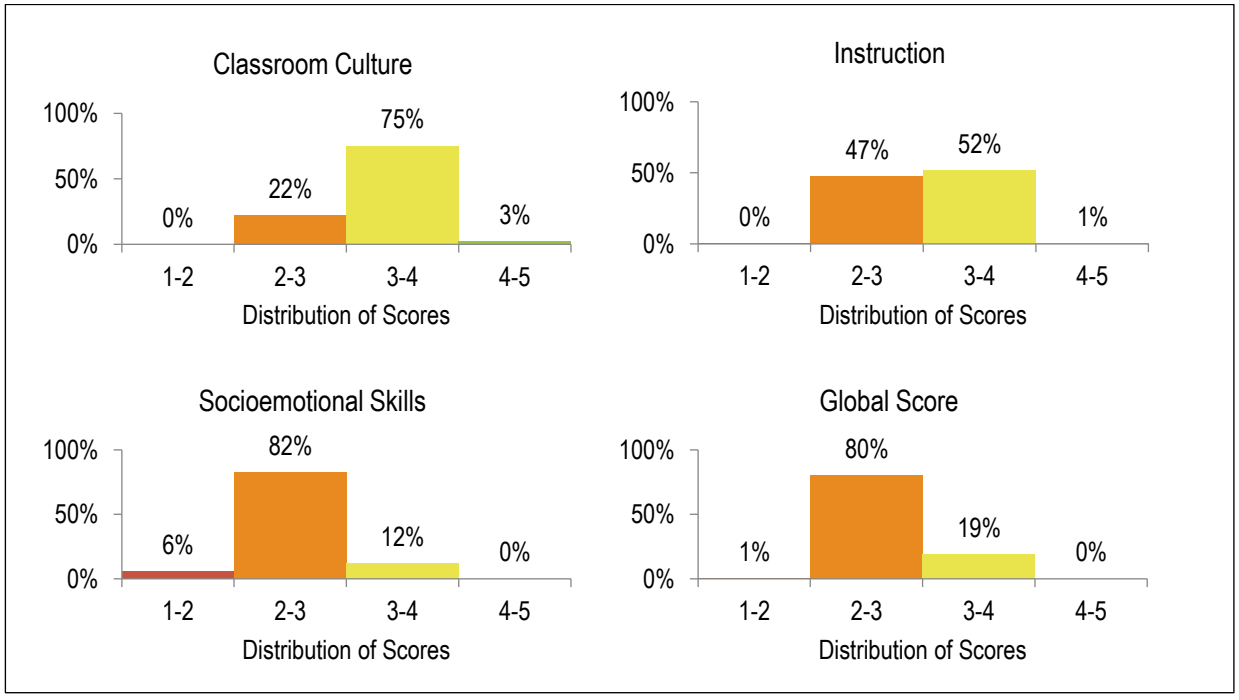


Figure 7.5 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI 2

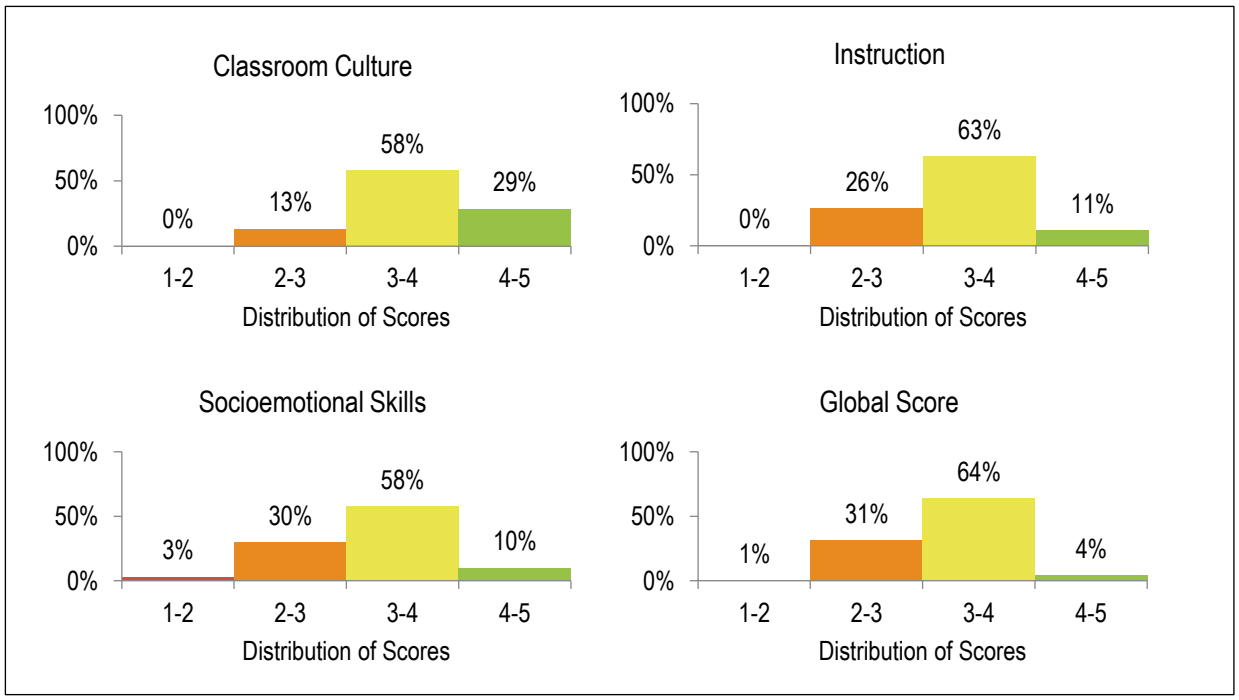


Figure 7.6 Répartition des scores moyens par zone et score global KASAI 1

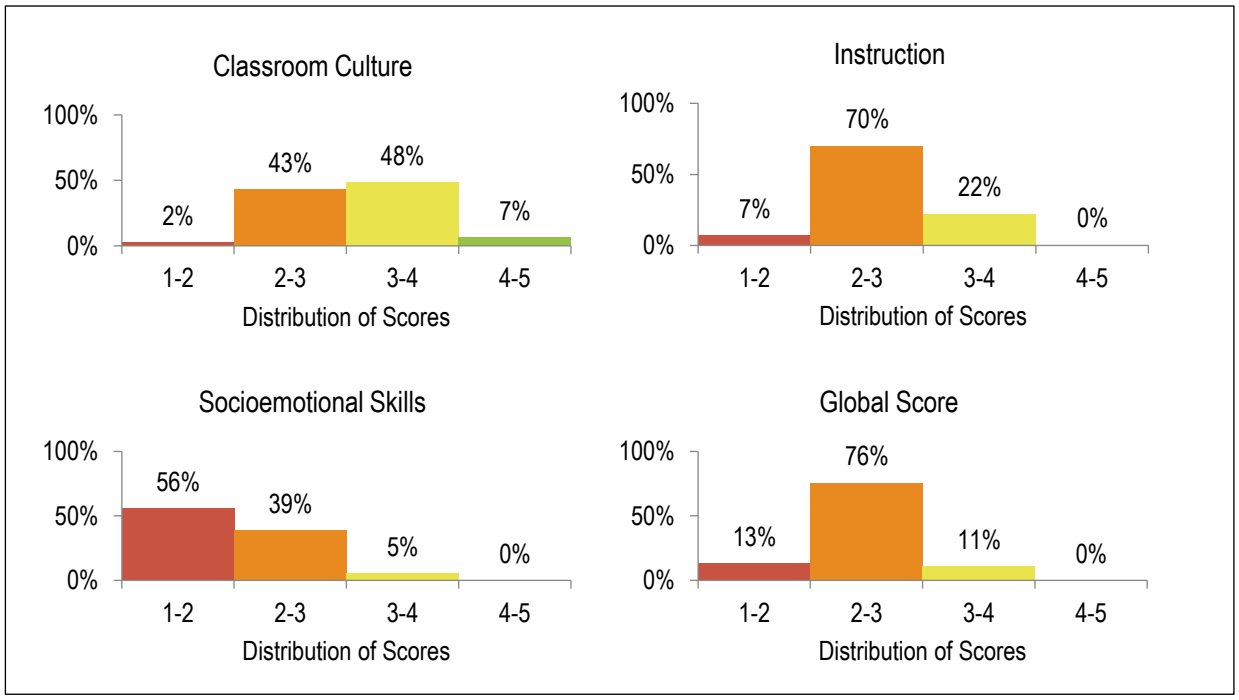


Figure 7.7 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 3

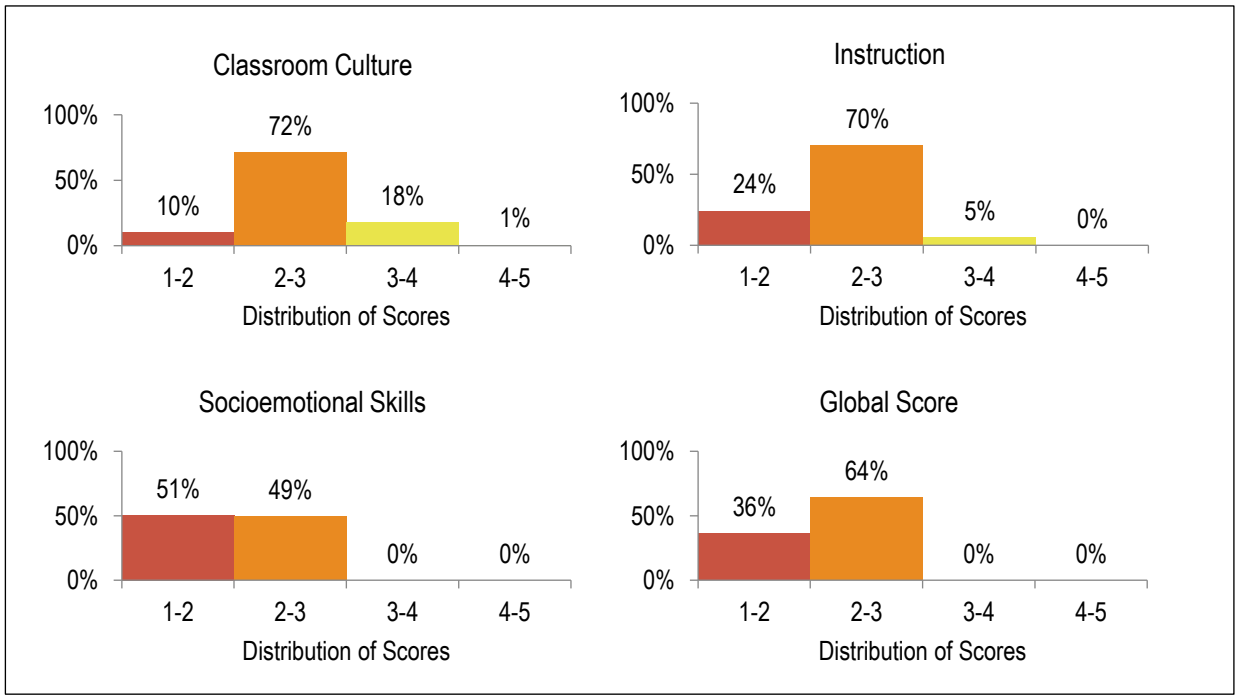


Figure 7.8 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 2

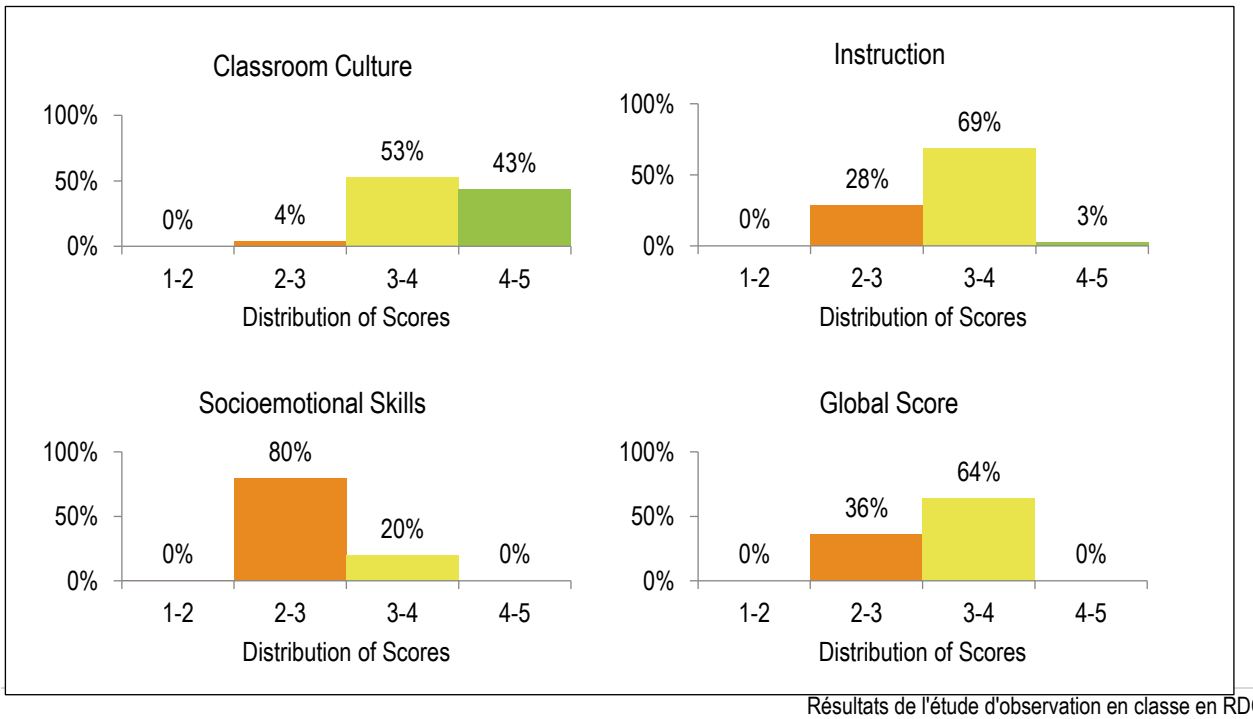
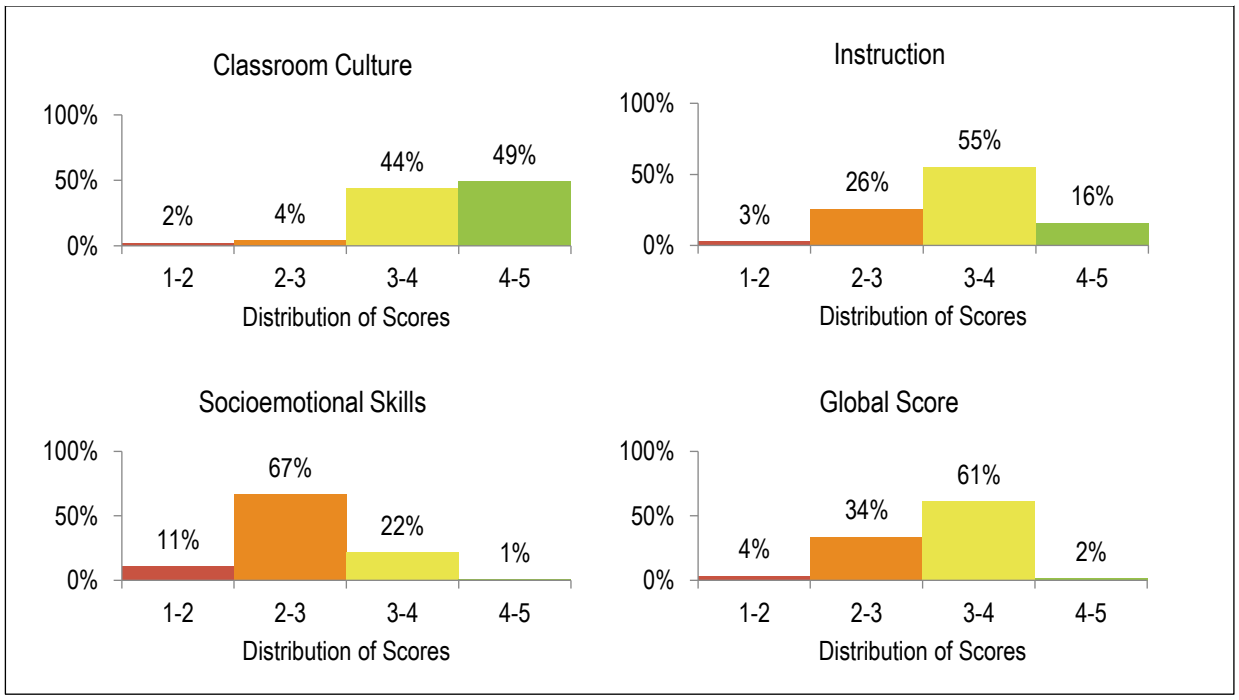



Figure 7.9 Répartition des scores moyens par zone et score global ITURI 1