



IDENTIFICATION ET PRIORISATION DES DETERMINANTS DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU SYSTEME EDUCATIF DE LA RDC PAR LA TECHNIQUE DELPHII

**Bofio Bina Guillaumeⁱ,
Luboya Tshiunza Corneille**

Professeur et chercheur,
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université Pédagogique Nationale,
Kinshasa, République Démocratique du Congo

Résumé :

L'étude a expliqué les déterminants les plus prioritaires de la qualité de l'enseignement ou éducation en RDC. Les experts consultés ont été invités à identifier les déterminants de l'éducation de qualité. Ils ont ciblé neuf groupes des déterminants prioritaires. Il s'agit de 32 actions stratégiques prioritaires se rapportant à la définition de politique éducative congolaise (11 déterminants sont très urgents ; 12 sont urgents et 9 sont moins urgents) ; les 25 actions stratégiques prioritaires se rapportant à l'administration et à la gestion scolaires (6 déterminants sont très urgents ; 12 sont urgents et 7 sont moins urgents) ; les 11 actions stratégiques à mener sur le financement du système éducatif (4 déterminants sont très urgents ; 4 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 7 actions prioritaires à considérer pour améliorer la réglementation scolaire et cadre légal (2 besoins sont très urgents ; 4 sont urgents et 1 est moins urgent) ; les 9 actions stratégiques visant la restauration du système de partenariat éducatif (1 déterminant est très urgent ; 4 sont urgents et 4 sont moins urgents) ; les 9 actes à poser visant à améliorer le pilotage du système éducatif congolais (3 déterminants sont très urgents ; 3 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 9 actes visant la sécurisation des milieux scolaires (4 déterminants sont très urgents ; 3 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 9 actions stratégiques prioritaires se rapportant à l'intégration des technologies de l'information et de la communication comme alternative (5 déterminants sont très urgents ; 1 déterminant est urgent et 3 sont moins urgents) et les 3 actions se rapportent à la promotion de l'enseignement en langue nationale (2 déterminants sont très urgents et 1 déterminant est urgent). Il convient de noter qu'en ordre de priorité des groupes des priorités analysés, il se classe le financement du système éducatif ; l'administration et la gestion scolaire ; le pilotage du système éducatif ; la politique éducative ; à la sécurisation des milieux éducatifs ; l'enseignement aux langues de facilitation ; la réglementation et cadre légal, le partenariat éducatif et l'intégration des TICs.

ⁱ Correspondence: bofioguillaume@gmail.com, corneilleluboya@outlook.fr

Mots clés : identification, priorisation, qualité de l'éducation, système éducatif, Delphi, RDC

Abstract:

The study explained the highest priority determinants of the quality of teaching or education in the DRC. The experts consulted were asked to identify the determinants of quality education. They identified nine priority determinant groups. These are 32 priority strategic actions relating to the definition of Congolese education policy (11 determinants are very urgent; 12 are urgent and 9 are less urgent); the 25 priority strategic actions relating to school administration and management (6 determinants are very urgent; 12 are urgent and 7 are less urgent); the 11 strategic actions to be carried out on the financing of the education system (4 determinants are very urgent; 4 are urgent and 3 are less urgent); the 7 priority actions to consider to improve school regulations and legal framework (2 needs are very urgent; 4 are urgent and 1 is less urgent); the 9 strategic actions aimed at restoring the education partnership system (1 determining is very urgent; 4 are urgent and 4 are less urgent); the 9 actions to be taken to improve the management of the Congolese education system (3 determinants are very urgent; 3 are urgent and 3 are less urgent); the 9 acts aimed at securing school environments (4 determinants are very urgent; 3 are urgent and 3 are less urgent); The 9 priority strategic actions relating to the integration of information and communication technologies as an alternative (5 determinants are very urgent; 1 determinant is urgent and 3 are less urgent) and the 3 actions relate to the promotion of teaching in the national language (2 determinants are very urgent and 1 determinant is urgent). It should be noted that in order of priority of the groups of priorities analysed, it ranks the financing of the education system; school administration and management; the management of the education system; education policy; securing educational environments; teaching facilitation languages; regulation and legal framework, educational partnership and ICT integration.

Key words: identification, prioritization, quality of education, education system, Delphi, DRC

1. Introduction

Les multiples avantages de l'éducation, ont conduit la plupart des gouvernements du monde entier à se réunir à Jomtien en Thaïlande en 1990, pour faire de l'accès universel à l'éducation de base et plus précisément à l'enseignement primaire une réalité. L'horizon fixé pour atteindre cet objectif était de dix ans. Afin d'honorer leur engagement, de nombreux pays africains ont mis en œuvre différentes politiques expansionnistes (suppression des frais de scolarité, la réorganisation des systèmes éducatifs, et de plus en plus, l'adoption de la scolarisation obligatoire chez les enfants de moins de seize ans). La conséquence immédiate de cette politique a constitué à une explosion des effectifs des

élèves dans le primaire et par conséquent, un besoin massif de recrutement d'enseignants pour encadrer tous les apprenants. Selon le Rapport mondial 2008 sur le suivi de l'Éducation pour tous, en 2005, par exemple, sur 100 enfants africains qui entrent à l'école primaire, seuls 60 % d'entre eux achèvent le cycle et parmi ceux-ci plus de 50 % ne maîtrisent pas les acquis fondamentaux : lire, écrire et compter (UNESCO, 2008). En RDC, le taux d'accès à l'éducation est plus satisfaisant, plus 90% des enfants ont été enrôlés à l'école et le taux de fille s'est amélioré (RDC-RESEN, 2015). Mais face à ces statistiques réalisées, il convient de questionner la qualité de cette éducation : « faut-il se fier au simple accès à l'éducation à tous ? »

Dans beaucoup des systèmes éducatifs des pays en développement comme la RDC, la qualité de l'éducation est si médiocre que quelques années de scolarité ne garantissent pas l'acquisition des connaissances même les plus fondamentales. La RDC bien que classée parmi les pays francophones à l'efficacité appréciable en acquisitions fondamentales à l'école primaire. Dès le début de la scolarisation, les élèves ne maîtrisent pas le minimum requis en lecture et mathématique. Ainsi, 26 % des enfants de 2^e année et 50,7% ceux de 5^e année sont dans les difficultés d'apprentissages (PASEC, 2010). Sans prétention de généraliser la situation, nous pouvons au moins dire que l'offre éducative pose problème sur sa qualité. Car à la fin du cycle primaire, environ 51 % des enfants sont en situation de difficultés d'apprentissage (PASEC 2010 ; EGRA & EGMA 2012).

Les résultats susmentionnés montrent que l'accès à l'éducation étant acquis, la qualité de celle-ci mérite d'attirer l'attention des acteurs éducatifs. Les études menées sur la fonction de production de l'éducation ont, pour la plupart, conclu que la relation entre l'éducation et la croissance économique d'une nation est plus significative lors que les aspects qualitatifs de l'éducation sont pris en considération. Autrement, c'est la qualité de l'éducation qui a plus d'impact positive et significative sur la croissance économique que la quantité (Altinok, 2007 ; Luboya, 2018).

Dix ans après Jomtien (en avril 2000), la communauté internationale s'est retrouvée à Dakar, pour faire le point sur l'état d'avancement dans l'éducation de base et redynamiser son engagement en faveur de l'Education Pour Tous (EPT). Si lors de ce forum, les participants ont pu noter d'importants progrès réalisés dans l'accès à l'éducation durant la décennie 1990-2000, ils ont également demandé d'améliorer l'accès à l'éducation de qualité pour tous à l'horizon 2015 car pour eux, se focaliser uniquement sur l'accès à l'éducation sans se soucier de la qualité représenterait un énorme gaspillage de ressources sans résultats significatifs en termes d'apprentissage. Une éducation de qualité est une condition préalable de l'éducation pour le développement durable à tous les niveaux.

Il est aujourd'hui indéniable de parler de l'existence de différences dans la qualité des systèmes éducatifs. Parler de la qualité de l'éducation implique avant tout de réfléchir à la définition que l'on propose pour la mesurer. L'idéal serait alors de construire des mesures multidimensionnelles de la qualité de l'éducation. Il reste néanmoins très difficile, dans une perspective de comparaison internationale, de prendre en compte, de manière homogène, toutes les dimensions de la qualité de l'éducation. Cette complexité

du concept « qualité » semble justifier la difficulté qu'éprouvent les scientifiques à stabiliser sa définition et à fixer des critères pour la mesurer. Selon De Landsheere (1979), cette difficulté est liée à la subjectivité que renferme la notion de qualité « [...] du fait que les critères d'appréciation varient d'une société à l'autre et même d'un groupe social à l'autre dans une société donnée ».

Nombreux chercheurs énumèrent les déterminants de la qualité de l'éducation. Certains auteurs tentent de contourner la difficulté de définir la qualité de l'éducation; ils suggèrent de l'appréhender et de décrire ses aspects les plus manifestes (Plante, 1994 ; Barnabé, 1995 ; Bouchard et Plante, 2002). Il s'agit de la proposition des déterminants ou indicateurs ou encore des dimensions. Ndiaye (2008) estime que plusieurs dimensions la caractérisent : des dimensions que l'on peut qualifier d'ordre interne (des rendements satisfaisants, la minimalisation des redoublements, des échecs et des abandons) et des dimensions d'ordre externe (connaissances, habiletés et valeurs au regard des objectifs assignés au système par rapport à l'autre système éducatif)

Niyongabo (1996) différencie deux « qualités » : la « qualité » formelle et la « qualité » effective. Selon lui, la première s'adresse aux variables telles que (a) le nombre de diplômés par an (b) l'état des bâtiments et équipements (c) la qualification des enseignants (d) le nombre d'admis par année d'études (e) le nombre de redoublants par année d'études etc. La deuxième, résulte de l'interaction de plusieurs facteurs étroitement liés comme (a) la satisfaction de parents (b) la satisfaction des élèves (c) la motivation des enseignants (d) la motivation des élèves etc. Il faut aussi ajouter les déterminants tels les ressources humaines (acteurs éducatifs), matérielles, financières, de temps et d'information allouées au fonctionnement du système éducatif en termes : (a) de suivi des progrès de l'apprentissage, (b) du temps suffisant d'apprentissage, (c) des enfants prêts à apprendre, (d) les matériels d'enseignement-apprentissage, (e) des enseignants efficaces, etc. (Delors, 1996 ; Verspoor, 2005).

Même si de nombreux chercheurs soutiennent que, plusieurs facteurs influencent la qualité de l'éducation, force est de reconnaître que, les institutions régionales ou continentales et internationales aussi donnent certaines pratiques de grandes portées qui ont démontré les résultats louables sur la qualité de l'éducation. Il s'agit notamment des aspects tels : (i) la réforme des curriculums sur le contenu et les acquis des élèves; (ii) la mise à disposition de matériel didactique; (iii) les enseignants et les élèves; (iv) le processus et pratiques d'apprentissage; (v) la scolarisation en langues nationales; (vi) la réduction du redoublement; et (vii) la gouvernance scolaire (PASEC, 2010 ; Luboya, 2018). Ces indicateurs ou déterminants de la qualité de l'éducation doivent être contextualisés selon les réalités de chaque système éducatif. Cette adaptation ou contextualisation se justifie par :

- Le but ultime du système éducatif de qualité est de booster le développement socio-culturel et économique des nations. Ainsi il lui est recommandé le recours à des méthodes rationnelles et rigoureuses susceptibles d'améliorer et de faciliter les démarches d'apprentissage et d'éclairer les décisions politiques à prendre. Il y a

lieu de questionner s'il y a les œuvres scientifiques susceptibles de rendre ce service au système éducatif de la RD Congo;

- Actuellement, la qualité de l'enseignement ou de l'éducation est devenue un concept dynamique, qui doit constamment s'adapter aux profondes transformations sociales et économiques. C'est ainsi qu'il est de plus en plus important d'encourager la réflexion prospective et l'anticipation ;
- Il n'existe donc pas de définition statique de l'éducation de qualité. Il n'existe pas une compréhension de la qualité agréée par toutes les parties prenantes soutenues par des recherches empiriques. Il incombe à chaque communauté scientifique évoluant dans un contexte propre à un système éducatif d'identifier les critères ou indicateurs de l'éducation de qualité via un processus de consentement mutuel entre tous les acteurs impliqués, des autorités gouvernementales politiques, en passant par les institutions pédagogiques, les communautés et l'apprenant. Ce processus requiert que toutes les parties prenantes dialoguent pour convenir des buts et objectifs de l'éducation, et du cadre qui guidera toute analyse et toute amélioration de la qualité de l'éducation. Le dialogue entre les différentes parties prenantes est donc essentiel dans tout processus de développement et de supervision de politiques, ainsi que dans la prestation et l'évaluation d'une éducation de qualité. Car la qualité des acquis scolaires doit être contextuelle par rapport à la satisfaction aux objectifs des programmes scolaires (UNESCO, 2003).
- Très souvent, les comparaisons internationales se basent sur des indicateurs mesurant uniquement la quantité d'éducation dans ses aspects quantitatifs. Les indicateurs institutionnels de qualité les plus fréquemment employés souffrent de plusieurs faiblesses théoriques et politiques qui rendent suspectes les valeurs observées. Il est souvent observé une confusion fréquente entre les causes putatives de la qualité et ses effets, et la définition spécifique des acquis scolaires à mésuser (Nobil, 1992 ; Luboya, 2018) ;
- Les indicateurs de fonctionnement ou les ressources (humaines, matérielles, patrimoniales et financières) consacrées au système éducatif doivent tendre vers l'efficacité pour espérer réaliser un enseignement de qualité à travers les écoles nationales ;
- Le véritable défi qui se pose aujourd'hui pour les pays en développement et plus particulièrement pour les pays africains comme pour la RD Congo est de savoir : comment concilier à la fois, l'objectif « Education Pour Tous (EPT) » et celui de la « qualité de l'enseignement primaire ». Quand on sait que ceci nécessite les ressources humaines, matérielles et financières conséquentes ou adéquates ;
- Les rôles et pratiques des acteurs éducatifs sont importants dans le processus des acquisitions des savoirs par les apprenants. L'enseignement de qualité se déroule dans un contexte d'interaction entre divers partenaires : enseignants, élèves, parents, pouvoirs publics à travers ses représentants et les partenaires nationaux et internationaux. Dans une dynamique de collaboration riche et sincère, tous ces partenaires, sont appelés à orienter leurs efforts à l'amélioration des conditions

d'apprentissage et du rendement scolaire des apprenants ou travailler à initier et appliquer les réformes visant à améliorer la qualité de l'éducation ;

- Pour illustrer les besoins éducatifs exprimés par la demande éducative, en 2013-2014, les dernières statistiques du Ministère de l'EPSP en R.D.C montrent que 13.534.625 enfants demandent l'éducation primaire. La même demande éducative déjà couverte est passé de 4.388.425 élèves du secondaire à l'horizon 2025, le système éducatif de la RD Congo serait augmenté à plus de 34 millions de filles et de garçons (RDC-RESEN, 2015). Et plus de 7.375.876 enfants et adolescents (de 5 à 17 ans) sont en dehors de l'école (RDC-EADE, 2012). Ils constituent la demande éducative non couverte. Devant cette situation des raretés des ressources et des besoins éducatifs illimités, par où faudra-t-il commencer s'il faut intervenir pour améliorer la qualité de l'éducation ? Ce qui explique notre investissement scientifique à la recherche des stratégies visant à réaliser un enseignement de qualité et à rendre l'école de plus en plus efficace.

Pour la RDC, considérons-nous qu'il est possible, et même indiqué, de partir des forces, faiblesses, menaces et opportunités de l'enseignement congolais pour identifier et hiérarchiser les besoins éducatifs et les priorités en matière de l'efficacité de l'école et de la qualité de l'enseignement. Une fois prise en compte dans la définition de la politique éducative par le pouvoir organisateur de l'enseignement, ceux-ci pourraient constituer les maillons de la chaîne dans l'opérationnalisation des intentions éducatives. Cette étude tente de donner un éclairage aux préoccupations soulevées et offre l'avantage de contribuer à trouver des solutions idoines aux multiples problèmes rencontrés dans le système éducatif congolais au niveau primaire et secondaire. De manière opératoire, cette étude s'interroge sur les faits suivants :

- Quels peuvent être les déterminants les plus prioritaires de la qualité de l'enseignement ou éducation en RDC?
- L'étude vise à expliquer les déterminants les plus prioritaires de la qualité de l'enseignement ou éducation en RDC.

Tenant compte les directives des organisations régionales, continentales et mondiale de l'éducation y compris les réalités du système éducation congolais, considérant la qualité de l'enseignement comme nécessité vitale pour l'avenir de toute nation organisée, nous pensons de manière hypothétique que :

La qualité de l'enseignement primaire et secondaire en RDC est déterminée par : (i) à la définition de politique ou de finalités éducatives ; (ii) à la réglementation et au cadre légal ; (iii) au financement du système éducatif ; (iv) à l'administration et gouvernance scolaire, y compris les questions liées au pilotage du système éducatif, (v) au partenariat éducatif ; (vi) à la sécurisation des milieux éducatifs ; (vii) à l'intégration des TICs et (viii) à la langue d'enseignement.

2. Cadre conceptuel et théorique

2.1 Définitions des concepts clés

Les mots usuels d'une langue peuvent avoir ou revêtir plusieurs connotations et parfois changer de contenu lorsqu'ils sont placés dans tel ou tel contexte. C'est pourquoi, nous précisons le sens que nous attribuons à certains concepts clés de la dissertation afin de faciliter leur compréhension. Il s'agit de : (i) identification ; (ii) hiérarchisation, (iii) priorisation, (iv) qualité de l'éducation ou de l'enseignement et (v) système éducatif.

A. Concept « Identification »

Le concept identification est utilisé dans plusieurs domaines scientifiques. Son entendement varie selon que l'on se trouve dans tel ou tel autre champ d'étude spécifique. Mais de manière générale, le mot identification désigne l'action consistant à identifier quelque chose ou quelqu'un. Le Dictionnaire Le Robert (2009) le définit comme la reconnaissance des caractéristiques de quelque chose ou de quelqu'un. Selon le Dictionnaire Larousse (1994), l'identification est l'action d'identifier, d'établir l'identité de quelqu'un ou de quelque chose. Donc, le mot identification désigne l'action consistant à identifier (donner, attribuer un nom ou un code en propre à la chose ou la personne ainsi reconnue) un objet ou un individu.

A l'identification est crée l'action et l'effet d'identifier ou de s'identifier. Il s'agit, par exemple, de reconnaître si une personne ou une chose est celle que l'on recherche, faire que deux ou plusieurs choses distinctes soient considérées comme une seule, finir par avoir les mêmes croyances ou les mêmes propos qu'une autre personne, fournir les données nécessaires pour être reconnu. L'identification se rapporte à l'identité, qui est l'ensemble des caractéristiques et des traits d'un individu ou des objets. Ces caractéristiques différencient l'individu ou un groupe par rapport aux autres. L'identité est, en outre, la caractéristique que la personne ou un objet a de lui-même.

Subsidairement aux considérations sus évoquées, le processus d'identification, dans notre étude, consiste en opération aboutissant à reconnaître, à désigner ou choisir, à indiquer et à attribuer ou codifier nommément, précisément, explicitement et clairement un ou groupe d'éléments ayant une même appartenance et une primauté dans un ensemble des éléments plus nombreux, non précis, ambiguë et implicite considéré comme un corps des variables indépendantes susceptible d'influencer un autre groupuscule des variables dépendantes.

B. Concept « Priorité »

Le concept priorité est polysémique, c'est-à-dire, qu'il est utilisé dans plusieurs sens, circonstances ou situations de la vie et domaines. Son entendement varie selon que l'on se trouve dans tel ou tel autre champ ou domaine. Il peut signifier la primauté, l'importance préférentielle accordée à quelque chose. Ce qui est prioritaire, chose qui a la priorité.

Du latin prior (« précédent »), la priorité désigne l'antériorité de quelque chose par rapport à une autre, que ce soit dans le temps ou dans l'ordre. Ce dont ou celui qui a la

priorité se trouve en premier par rapport à d'autres personnes ou choses. Par exemple, un administrateur et gestionnaire scolaire doivent définir leur actions afin d'intervenir sur deux domaines : (i) arranger les mobiliers des bureaux des services d'appui à la gestion scolaire et (ii) investir à la formation continue des quelques enseignants ayant les difficultés d'enseignement d'une branche spécifique. Ce gestionnaire, pendant ses moments de réflexion et de délibération, déclare : « la priorité est l'investissement à la formation continue des enseignants ». Autrement dit, l'administrateur scolaire aurait une préférence pour l'impact de la formation sur la qualité de l'enseignement même s'il ne met pas totalement de côté l'idée d'arranger les mobiliers des bureaux des services d'appui à la gestion scolaire.

Or, les priorités sont établies à partir d'une comparaison. Une priorité est une chose qui a de l'importance par rapport aux autres et qui, de ce fait, aura plus de ressources ou sera satisfaite plus rapidement : « La qualité de l'éducation ou d'enseignement sera la priorité de ce gouvernement », « L'école peut avoir de gros problèmes, mais sa priorité est d'améliorer la qualité de l'enseignement ».

Le temps et les ressources sont les deux facteurs les plus habituels qui amènent à établir des priorités. Dans le cas des gens ayant des tâches pendantes, ils fixent une liste de priorités pour satisfaire en premier ce qui ne peut pas attendre (résoudre un problème d'achat des manuels scolaires en manque dans une école est prioritaire par rapport au changement des peintures des salles de classes ou des murs de l'école, par exemple). Concernant l'argent par exemple, étant donné qu'il s'agit d'une ressource qui n'abonde pas, la liste des priorités permet de satisfaire en premier les nécessités plus urgentes ou essentielles. Par exemples, mieux rémunérer les enseignants déjà en fonction est plus prioritaire que financer le processus de recrutement des nouvelles unités. Le gouvernement choisira d'investir dans la distribution des manuels scolaires et des matériels didactiques afin d'assurer la qualité d'application des anciennes programmes scolaires au lieu et place de financer l'élaboration des nouveaux programmes scolaires. Ces exemples nous permettent de préciser que la priorité est comprise dans cette dissertation comme une opération délibérante et comparative s'appuyant d'un certain nombre des critères et échelle des valeurs assortie d'un choix prioritaire ou privilégié entre plusieurs variables déterminantes en présence tenant compte des contraintes et paramètres tels que la nécessité, les circonstances, les situations, les temps (chronologie et programmation), les activités et les ressources ou moyens disponibles dans le secteur de l'éducation.

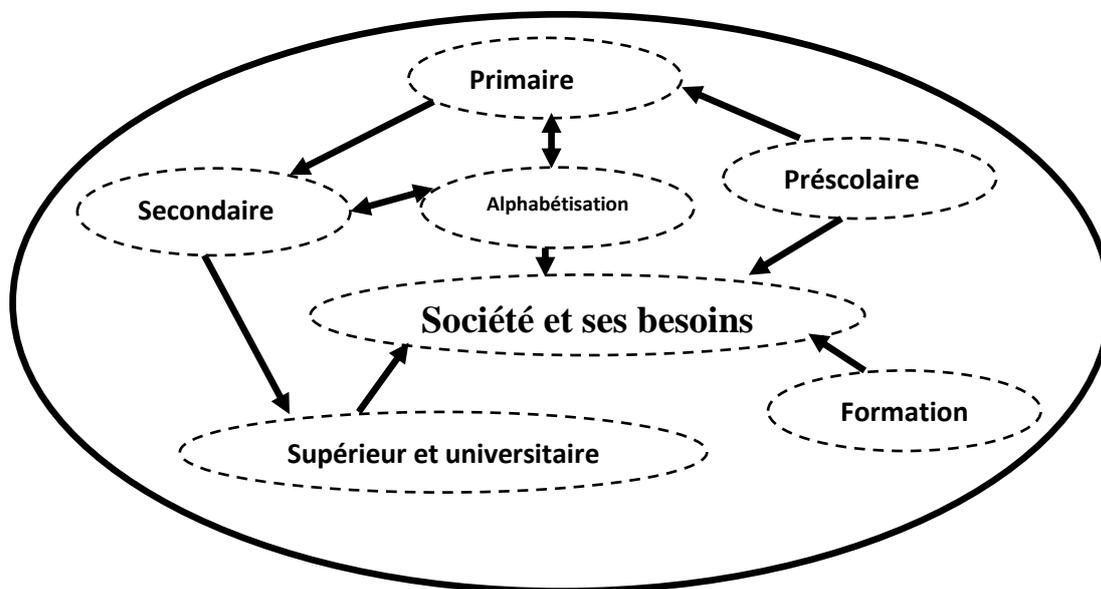
C. Système éducatif

Par système éducatif, d'aucuns désignent un ensemble coordonné d'institution et de méthodes ayant pour objet d'élever le niveau éducatif de l'ensemble de la population d'un pays déterminé, et pouvant intervenir pendant toute la durée de la vie de chacun, en vue de faciliter et d'adapter le processus de développement de ce pays, et de permettre l'épanouissement individuel.

Selon Legendre (1993, p.1222) le système scolaire est « l'ensemble des écoles, des services et des ressources d'appui sous la direction d'une administration centrale, sur un territoire déterminé et ce, pour les offrir à ses membres selon le développement de leurs habiletés et de leurs connaissances ». Cette définition met en exergue les liens entre les unités de production d'un système éducatif et ses structures de pilotage.

Selon Luboya (2021), le système éducatif est à la fois un système ouvert et artificiel, constitué des plusieurs sous-systèmes (du type classique ou formel: niveau préscolaire, primaire, secondaire, supérieur et universitaire et du type non formel), leurs éléments (inputs, processus éducatifs considérés selon la durée des différents niveaux et à l'intérieur d'un niveau, output et le système d'évaluation ou le feedback) et leurs unités de production (établissements d'enseignement) qui sont légiférés, planifiés, organisés, pilotés et évalués par les acteurs (superintendants, enseignants, administratifs) et des organes (macro, méso et micro structures administratives), en harmonie et en interaction, fonctionnant au sein d'une société donnée pour une finalité éducative bien déterminée (développement culturel, social et économique individuellement et collectivement) dont le dysfonctionnement (faiblesse) ou la modification (reform) d'un sous-système ou d'un de ses éléments influence les autres sous-systèmes et leurs éléments (figure 2.1).

Figure 1.1 : Système éducatif et ses sous-systèmes



Source : Luboya (2021)

D. Qualité de l'éducation

Parler de la qualité de l'éducation implique avant tout de réfléchir sur la définition que l'on propose pour la mesurer. Plusieurs sont possibles, mais deux d'entre elles apparaissent comme étant les plus caractéristiques. La définition la plus classique est celle que donne Coombs (1985) souligne :

« [...] la dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes. La qualité [...] dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris – comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel); ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes et son environnement socioéconomique, culturel et politique ».

En 1995, dans son rapport intitulé « *priorités et stratégies pour l'éducation* », la Banque mondiale émettait les observations suivantes au sujet de la qualité de l'éducation : « La qualité dans l'éducation est difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats – l'environnement de l'apprentissage » (p. 46). Ces deux définitions insistent particulièrement sur les résultats des élèves aux tests de performance. Elles soulignent également la nécessité de s'appuyer sur d'autres dimensions. L'idéal serait alors de construire des mesures multidimensionnelles de la qualité de l'éducation. Il reste néanmoins très difficile, dans une perspective de comparaison internationale, de prendre en compte, de manière homogène, toutes les dimensions de la qualité de l'éducation. Pour cette raison, nous supposons qu'un système éducatif est de bonne qualité lorsque les élèves obtiennent des scores relativement élevés à des tests d'acquisition standardisés. Les indicateurs construits mesurent donc une seule dimension de la qualité de l'éducation.

La notion de qualité fait implicitement référence à l'idée d'amélioration. En ce sens, la qualité de l'éducation peut traduire des objectifs arrêtés par « [...] des groupes d'intérêt, des spécialistes de la pédagogie ou des partis politiques » (OCDE, 1989). On comprend que la qualité, dans cette optique, dépend des acteurs, des finalités, des objectifs et de la sphère d'intervention. Si la qualité de l'éducation est évaluée par la réalisation des objectifs, une éducation de « bonne qualité » doit-elle attendre tous ses objectifs ou une partie ? Dans l'affirmative, qui doit fixer les objectifs : l'État, les parents, les élèves, les enseignants, les administrateurs, les planificateurs ?

La difficulté à définir ce que l'on entend par qualité de l'éducation fait dire qu'il est impossible de déterminer universellement un niveau de réussite qualitative. La définition de la qualité sera fonction de ce que l'on veut améliorer dans le fonctionnement d'un système éducatif et pour qui on veut le faire. L'amélioration peut porter sur les ressources, sur les méthodes et les processus ou sur les résultats. Elle peut être destinée à des élèves doués, des élèves handicapés ou à des élèves des classes ordinaires.

Malgré les progrès réalisés, les systèmes éducatifs des pays en développement font face à une baisse apparente de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. « La qualité de l'éducation signifie différentes choses à différents individus » (Diambomba, 1992). Cet auteur a révélé que « lors d'un séminaire de formation regroupant des responsables africains de

services de planification de certains pays, qui a eu lieu à Dijon en 1989, les participants ont constaté que des définitions fournies de la performance aux tests d'acquis des élèves aux conditions d'insertion sur les marchés de l'emploi ».

Cependant, Diambomba (1992, 119-120) ajoute que : « *la différence dans le sens à donner à cette notion tient surtout à la nature des questions pour lesquelles on cherche des réponses. Si l'on s'intéresse aux acquisitions, la qualité de l'éducation se réfère évidemment à la variation dans les niveaux de performance scolaire. Il s'agit d'une mesure des connaissances acquises par les élèves après avoir suivi un programme de formation pendant une période donnée. Si, par contre, l'intérêt porte sur les effets externes de l'éducation, c'est-à-dire ce que deviennent les scolarisés, ce qu'ils ont comme gains marginaux en fonction des cycles d'études fréquentés, et l'impact général de ces gains dans la collectivité, la notion de la qualité de l'éducation renvoie à l'adéquation entre les systèmes éducatifs et les contextes économiques et sociaux qu'ils desservent ».*

La complexité de la notion de qualité rend difficilement généralisable une des définitions. Toutefois, il est reconnu que certains indicateurs peuvent constituer des approximations pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs. Avec l'intérêt croissant que les institutions internationales (UNESCO, Banque Mondiale, UNICEF, PNUD, OIF) accordent à l'éducation, les exigences de qualité sont au centre de toutes les préoccupations (Hima, 2006). Les principes cardinaux de qualité, d'efficacité, de performance, de résultats sont, de plus en plus, recherchés (Sall, 1996 ; Dieng, 2007), voire prônés dans tous les systèmes éducatifs et font appel aux pratiques professionnelles des enseignants. Ceci explique peut-être que le concept de « qualité », dans sa connotation éducative, soit de nos jours reprise par les pouvoirs publics et les acteurs de l'éducation. Mais quel sens a ce concept que d'aucuns trouvent englobant ?

Dans le domaine de l'éducation, le recours au concept de « qualité » semble de ce point de vue expliquer l'existence d'une échelle de valeurs pratiques. Dans une perspective différente, De Landsheere (1979) envisage la qualité comme « *un aspect de l'expérience qui diffère spécifiquement de tout autre aspect et, par-là, permet de distinguer cette expérience ».* Pour lui, la qualité est quelque chose d'abstrait, de non mesurable. En ce sens, elle « [...] *ne varie ni en intensité, ni en extension, ni en degré, et ne peut pas être exprimée numériquement ».* Cet auteur semble ne pas reconnaître l'existence de la « qualité » dans le domaine éducatif en dehors des méthodes statistiques de contrôle de qualité qui sont appliquées dans la recherche en éducation. Pour lui, il n'existe de qualité que par rapport à une méthode, et celle de contrôle des normes établies par les gestionnaires du système.

Legendre (1993) élargit cette première approche en la considérant au sens docimologique ; la qualité signifie la « *mesure dans laquelle les indices, la pratique et le renforcement de l'apprentissage répondent aux besoins des élèves ».* Tenant compte justement de l'apprenant, Legendre (1993) perçoit la qualité comme étant le degré avec lequel, pour un apprenant donné, la présentation, l'explicitation et l'ordonnancement des éléments de la tâche à apprendre s'approchent d'un optimum. La référence à l'acte d'enseignement paraît ici évidente. Dès lors, l'acte par excellence de l'enseignement scolaire se

ramènerait, selon Bégin (1978) cité par Legendre, (1993), à celui de savoir créer à chaque moment et pour chaque élève, des occasions de développer son individualité.

Appréhendée ainsi, la « qualité » de l'enseignement porte sur les indications ou les directives fournies à l'élève, la participation (implicite ou explicite) de l'élève à l'activité d'apprentissage et le renforcement que l'élève obtient en cours de processus. Un système de rétroaction (feedback) et de correction doit aussi être partie intégrante dans la qualité de l'enseignement. Au-delà de l'enseignement, la « qualité » est souvent recherchée dans toute œuvre humaine. Pour saisir et comprendre mieux ce concept, plusieurs institutions se sont, de leur part, efforcées à le délimiter. Mais, la difficulté à cerner la définition « globale » de la qualité de l'éducation résiderait, selon UNESCO (2004), dans le fait que non seulement elle englobe des dimensions aussi diverses que l'accès, le processus d'enseignement-apprentissage et les résultats, selon des modalités influencées par le contexte, mais aussi elle inclut les questions morales, politiques et épistémologiques qui sont fréquemment invisibles ou passées sous silence (UNESCO, 2004 ; Delors, 1996).

Bien que les tentatives de définition de la qualité de l'éducation suscitent de nombreux débats, du fait que « tout groupe engendre des normes d'excellence » qui lui sont propres (Perrenoud, 1984), il existe un terrain d'entente (UNESCO, 2005) sur les objectifs principaux, et sur la manière dont les sociétés définissent le but de l'éducation. Sous cet éclairage, l'UNICEF définit la qualité en mettant l'accent sur ses dimensions souhaitables telles qu'identifiées dans le cadre de Dakar (UNESCO, 2000). Inspirée de la philosophie de la Convention relative aux droits de l'enfant, l'UNICEF repose la qualité de l'éducation sur cinq dimensions : les apprenants, les environnements, les contenus, les processus et les résultats (UNICEF, 2000). Cette complexité du concept « qualité » semble justifier la difficulté qu'éprouvent les scientifiques à stabiliser sa définition et à fixer des critères pour la mesurer. Pour De Landsheere (1979,) cette difficulté est liée à la subjectivité que renferme la notion de qualité « [...] du fait que les critères d'appréciation varient d'une société à l'autre et même d'un groupe social à l'autre dans une société donnée ».

En effet, la « qualité » en éducation se caractérise par sa dimension dynamique. Les critères pour l'évaluer sont changeants et multiples. Selon le cas telle école sera, par exemple, jugée « de meilleure qualité » (Lewis 1989), que telle autre, si elle assure un meilleur encadrement comportemental, ou si elle obtient de meilleurs résultats aux examens ou procure de meilleures aptitudes professionnelles, ou promeut davantage l'accomplissement du citoyen et de production, ou encore si elle assure mieux la conformité religieuse des élèves. Le caractère dynamique et subjectif de la « qualité » de l'enseignement avait déjà été souligné par Mialaret (1979) selon qui, parler de « qualité » c'est introduire un jugement de valeur puisqu'il s'agit là « d'une notion tout à fait relative dans l'espace et dans le temps ... ». Tenant compte du sens des résultats ou des produits, Mialaret (1979) soutient que la qualité « résulte de l'accord qui existe entre les attentes de la société, exprimées dans les finalités générales et les objectifs particuliers d'une part, soit des caractéristiques des processus d'action, soit des modifications psychopédagogiques des élèves, d'autre part »

2.2. Aspects théoriques

2.2.1 Principes d'une éducation de qualité

La série de principes et de revendications qui suit est au cœur du débat de l'éducation de qualité. Ils peuvent s'appliquer aussi bien aux systèmes d'éducation formelle que non formelle et se veulent des références clés dans n'importe quel processus de (re) formulation d'une éducation de qualité. L'éducation de qualité doit respecter les principes tels que l'accessibilité, l'équité et inclusion, l'impact sur la communauté, la participation (de l'apprenant), la parité et réciprocité dans la relation éducateur/apprenant, la coopération et complémentarité et le soutien des parties prenantes.

2.2.2 Indicateurs de la qualité de l'éducation

Certains auteurs tentent de contourner la difficulté de définir la qualité ; ils suggèrent de l'appréhender et de décrire ses aspects les plus manifestes. C'est ainsi que face à la difficulté de cerner la « qualité », Barnabé (1995), préfère insister sur son caractère évident. Il trouve que même sans être en mesure de la définir, on peut presque toujours la reconnaître lorsqu'on la voit. En effet, selon cet auteur, la « qualité » est à la fois d'une simplicité évidente et d'une complexité insoupçonnée.

Parti de son sens large, Plante (1994) estime que la « qualité » correspond à un idéal vers lequel doit tendre un organisme considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. De ce point de vue, désirer la « qualité », c'est davantage s'inscrire dans une dynamique, se placer sur un itinéraire à suivre qu'atteindre un port d'attache précis ou une solution définitivement adoptée.

Dans son sens restreint Bouchard et Plante (2002) trouvent qu'est de « qualité » ce qui est conforme avec ce qui est désiré à un moment donné. Dès lors, la « qualité » n'est pas qu'affaire de volonté, elle est aussi et surtout conditionnée par ce qui est réalisé et ce qui est perçu.

Ndiaye (2008) estime que plusieurs dimensions la caractérisent : des dimensions que l'on peut qualifier d'ordre interne et des dimensions d'ordre externe. Il insiste sur la nécessité d'obtenir des rendements satisfaisants, une minimalisation des redoublements, des échecs et des abandons ; il insiste également sur celle du réinvestissement des compétences et capacités acquises dans les domaines qui génèrent de meilleures conditions de vie et de bonnes perspectives de développement de l'individu et de la collectivité considérée. Pour cet auteur, la qualité de l'éducation correspond à « l'accroissement perceptible et mesurable des compétences acquises (connaissances, habiletés et valeurs) au regard des objectifs assignés au système » (Ndiaye, 2008) ; sous ce rapport, elle s'apprécie sous l'angle de performances au-dessus de la moyenne, et des constantes dans leur niveau élevé (Ndiaye, 2008).

Niyongabo (1996) soulignait déjà que le domaine de la planification de l'éducation admet deux « qualités » : la « qualité » formelle et la « qualité » effective. Selon lui, la première s'adresse aux variables telles que (a) le nombre de diplômés par an (b) l'état des bâtiments et équipements (c) la qualification des enseignants (d) le nombre d'admis par

année d'études (e) le nombre de redoublants par année d'études etc. La deuxième, résulte de l'interaction de plusieurs facteurs étroitement liés comme (a) la satisfaction de parents (b) la satisfaction des élèves (c) la motivation des enseignants (d) la motivation des élèves etc.

Dans la préface des travaux de Verspoor (2005), et à la suite de De Landsheere (1979), Mialaret (1979), Ndoye insiste sur deux paradigmes majeurs auxquels, selon lui, toute conception de la « qualité de l'éducation » doit se soumettre. Il s'agit, d'une part, de sa conception flexible et dynamique, afin d'ouvrir le champ à l'adaptation dans le temps et dans l'espace et d'autre part de sa focalisation sur les objectifs fondamentaux afin de permettre des effets de levier pour un impact systémique. Sous ce rapport, une éducation de « qualité » (qu'elle soit dispensée à l'école ou sous d'autres formes d'apprentissages organisés) facilite l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes qui permettent d'atteindre des objectifs humains importants (dans un contexte donné) (Delors, 1996).

Si la « qualité » est difficile à définir, cependant, il ne manque pas de caractéristiques et d'éléments qui lui sont liés pour en faire l'inventaire. C'est par exemple : (a) le suivi des progrès de l'apprentissage, (b) le temps suffisant d'apprentissage, (c) des enfants prêts à apprendre, (d) les matériels d'enseignement-apprentissage, (e) des enseignants efficaces etc. Mais, au-delà de l'un ou l'autre de ces éléments, ce qui demeure (Verspoor, 2005 « [...] *c'est que la qualité de l'éducation se mesure avant tout dans les résultats de l'apprentissage* ». Ainsi, elle répond favorablement aux questions : qu'est-ce que les élèves apprennent ? L'apprennent-ils bien ou mal ? Qu'en font-ils ? De la synthèse de toutes les dimensions évoquées sur la « qualité » de l'éducation, les opinions semblent s'accorder le plus sur celles relatives à l'acquisition de connaissances. C'est pourquoi nous partageons le point de vue de Gueye (1997), Verspoor (2005) et Ndiaye (2008), et considérons que la « qualité » en éducation scolaire renvoie à deux facteurs essentiels : (i) les niveaux de performances scolaires à l'intérieur du système éducatif, ou au sein d'une institution scolaire donnée, c'est-à-dire au niveau de performance des apprenants aux différents tests, nationaux ou standardisés ; (ii) les niveaux de performances scolaires à l'extérieur du système éducatif par rapport aux normes internationales ou universelles acceptables ; et (iii) les attentes des formateurs et partenaires de l'éducation.

Comme nous venons de le voir, l'appréciation et la mesure de la qualité en éducation reste une activité complexe (Sylla & Fias da Graça, 2007). Cette complexité n'est pas sans constituer un frein au traitement simultané des objectifs de l'éducation scolaire. Pour mieux comprendre les indicateurs de la qualité de l'éducation, il faut appréhender la qualité de l'éducation sous deux dimensions à savoir la qualité comme jugement et la qualité comme l'ensemble des produits de l'éducation, et non pas seulement ses résultats.

2.2.3 Modèles théoriques de référence

Plusieurs modèles ont été proposés pour expliquer la qualité de l'enseignement. Dans le cadre de cette étude, nous retenons trois modèles suivants :

Se plaçant dans la perspective micro-analyse, le modèle théorique proposé par CONFEMEN (2000) estime que la qualité de l'éducation passe par la réforme des curriculums sur le contenu et les acquis des élèves ; la mise à disposition de matériels didactiques ; les enseignants et les élèves ; le processus et pratiques d'apprentissage ; la scolarisation en langues nationales ; la réduction du redoublement ; et la gouvernance scolaire (CONFEMEN, 2008). Ce modèle est qualifié à la fois de théorique et empirique par la faite qu'il a été expérimenté par les résultats des études de PASEC (Figure 2.2).

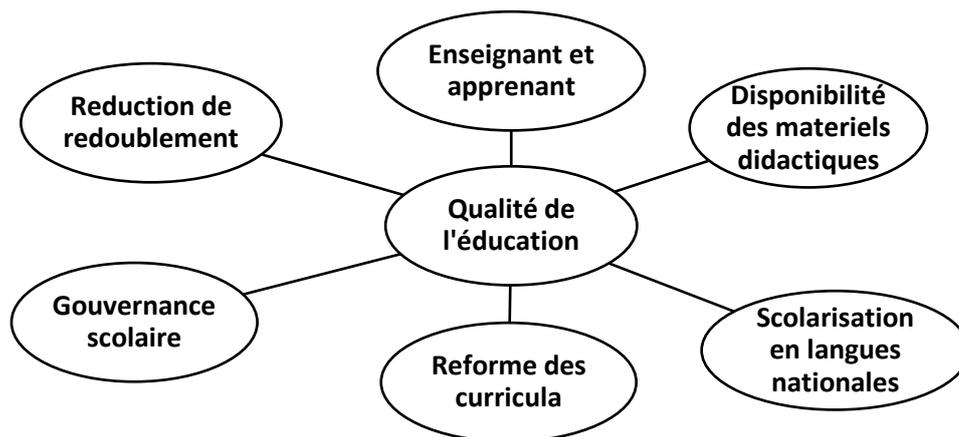


Figure 2.2 : Facteurs explicatifs de la qualité de l'éducation de PASEC

Les recherches portant sur les écoles efficaces visent la description des différences entre les écoles en identifiant et en examinant les déterminants reliés aux succès de certaines écoles performantes. L'intérêt porte sur les processus et sur les actions qui se déroulent à l'intérieur de l'école et qui influencent la réussite scolaire. En somme, les chercheurs tentent de comprendre pourquoi certaines écoles sont plus performantes que d'autres, et ce, malgré le fait d'avoir des élèves possédant les mêmes caractéristiques.

L'historique des recherches sur les écoles efficaces possède une longue tradition. Tel que souligné par plusieurs auteurs, ces recherches ont pris naissance en réaction aux conclusions du rapport Coleman et al., (1966). Plusieurs chercheurs en éducation étaient en désaccord avec la conclusion que l'origine familiale déterminait la capacité d'apprendre des élèves (Mace-Matluck, 1987). On voulait donc vérifier si des facteurs internes à l'école pouvaient avoir une influence significative sur la réussite scolaire.

Une des premières études dans le domaine des écoles efficaces fut celle de Weber (1971). Elle fut également l'une des premières construites pour identifier le processus agissant dans des écoles performantes en milieu défavorisé (Good & Brophy, 1985). Tel que mentionné par Good & Brophy (1985), la première étude rigoureuse à grande échelle qui tenta d'identifier des écoles efficaces fut celle de Klitgaard & Hall en 1975.

En contrôlant les facteurs de l'origine familiale des élèves, ils ont identifié des écoles dans lesquelles les élèves avaient un taux de réussite plus élevé que la moyenne. Malgré le fait que cette étude a permis de démontrer que des écoles efficaces existent, leurs résultats sont similaires en ce qui a trait aux recherches antérieures révélant que l'effet-école est faible après avoir contrôlé les facteurs non reliés à l'école.

Nonobstant ces recherches, il faut préciser que les travaux d'Edmonds (1979) et de Brookover *et al.* (1979) aux États-Unis ainsi que ceux de Rutter *et al.* (1979) au Royaume-Uni sont souvent considérés comme le point de départ des recherches sur les écoles efficaces (Bosker & Witziers, 1995). Ces études sont considérées ainsi en raison de leur portée et de leur impact sur le domaine de recherche des écoles efficaces.

Sackney identifie Edmonds (1979) comme le père du mouvement des écoles efficaces tandis que Marzano (2003) le décrit comme une figure de proue de ce mouvement. Edmonds qui désirait examiner le concept d'équité dans le système scolaire. Ainsi, Edmonds, (1979, 1980) a réussi à identifier cinq caractéristiques communes retrouvées dans les écoles efficaces, que sont : solide leadership, attentes élevées pour les élèves, climat ordonné et sécuritaire, accent porté sur les habiletés de base et suivi efficace du progrès des élèves. Ces cinq éléments sont devenus le cadre de référence du corpus de connaissances des écoles efficaces pour plus d'une décennie (Scheerens & Bosker, 1997).

Les travaux de Brookover *et al.* (1979) furent l'une des études les plus marquantes dans le domaine de l'efficacité des écoles pour sa portée, sa rigueur et en raison du moment où elle fut effectuée (Marzano, 2003). Les analyses et études de cas à partir des données provenant d'élèves et d'enseignants de 4e et 5e années ainsi que des directions d'école proposèrent la conclusion que l'école pouvait faire la différence. Le résultat le plus significatif de cette recherche est que la combinaison des trois groupes de variables du système social de l'école : la composition sociale de l'école, la structure sociale de l'école et le climat social de l'école explique en majorité la variance entre les écoles.

En Angleterre, l'étude longitudinale de Rutter *et al.* (1979) réalisée par des questionnaires administrés à des élèves, d'entrevues à des enseignants, d'observation en salle de classe (en provenance de 12 écoles) et d'évaluation d'élèves a révélé d'importantes différences entre les écoles secondaires dans chacune des mesures de la réussite scolaire, malgré toutes les variations possibles entre les écoles sur le plan des difficultés de comportement, des élèves défavorisés socialement et des élèves à risque. Malgré son aspect longitudinal, Goldstein (1997) apporte un bémol à ces conclusions, car l'échantillon ne comportait que 12 écoles.

Après ces trois recherches d'envergure, les recherches subséquentes dans le domaine des écoles efficaces ont mis l'accent sur des études ayant une meilleure conception afin de mieux mesurer les facteurs reliés à la réussite scolaire (Creemers, Stringfield, Scheerens, & Reynolds, 1992). Il faut se rappeler que les recherches sur les écoles efficaces ont atteint leur apogée dans les années 1980.

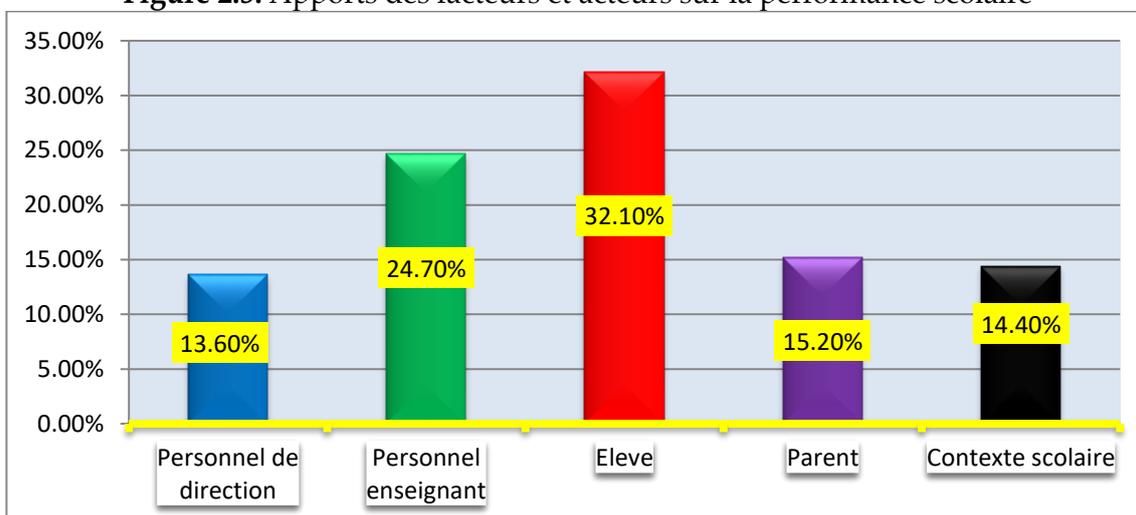
Des nombreuses recherches démontrent que, même si l'habileté et l'origine sociale des élèves représentent des déterminants majeurs reliés à la réussite scolaire, certaines écoles dans des circonstances similaires peuvent atteindre différents niveaux de progrès éducationnels. Ces recherches, conduites dans une variété de contextes et avec plusieurs groupes d'âge, confirment l'existence de différences significatives entre les écoles sur le plan de la réussite scolaire des élèves (Sammons *et al.*, 1995).

Dans les années 1990, on étudie alors d'autres variables (ex. : des variables non cognitives), on examine les déterminants des écoles efficaces dans d'autres pays et on tente de développer des théories confirmant les divers concepts identifiés dans les recherches portant sur les écoles efficaces. Dans les années 2000, les recherches portent davantage sur une méthodologie rigoureuse afin de mesurer l'effet-école et les divers déterminants reliés à la réussite scolaire.

Les recherches effectuées sur l'effet-établissement recensent plusieurs caractéristiques retrouvées dans les écoles efficaces notamment : (i) des attentes élevées et positives à l'égard des élèves (Bressoux, 1994) ; (ii) une évaluation fréquente des élèves, un climat discipliné (Bressoux, 1994 ; Cousin, 2000), (iii) des droits et des responsabilités pour les élèves et un soutien aux élèves (Rutter et al., 1979 ; Meuret, 2000a) constituent quelques-unes de ces qualités.

Dans son étude, Luboya (2018) proposé un modèle qui explique la meilleure performance des écoles et des élèves. Ce modèle a été soumis à l'expérimentation dans 20 écoles pilotes de la RDC avec un échantillon représentatif de 900 élèves (45 par école), de 300 enseignants (15 par école) et de 120 du personnel de direction scolaire (6 par école). Luboya a interrogé les élèves, les enseignants et le personnel de direction, sur les pratiques d'administration et gouvernance de ces écoles. La synthèse des résultats a révélé que plusieurs facteurs et acteurs contribuent à la performance des écoles et des élèves (figure 2.3).

Figure 2.3: Apports des facteurs et acteurs sur la performance scolaire



Source : Luboya (2018).

Selon Luboya (2018), les écoles efficaces de la RDC assurent l'enseignement de qualité. Elles mettent l'accent sur l'administration et gouvernance opérationnelle et stratégique axé les ressources matérielles, financières, temporelles, informationnelles, et stratégiques disponibles. Ces deux modes de pilotage mettent l'accent sur les facteurs déterminants suivants: (i) le leadership efficace du personnel de l'école; (ii) le leadership des services éducatifs ou pédagogiques ; (iii) la recherche du leadership du marché scolaire ou de la

carte scolaire ; (iv) la caractéristique de l'école et son environnement ou climat organisationnel (discipliné, ordonné, éducatif, de justice, de sécurité, d'appartenance et de coopération) ; (v) la recherche continue de la qualité de l'enseignement-apprentissage et de la meilleure performance des apprenants ; (vi) l'évaluation minutieuse (moyenne de chaque apprenant, classe et de l'école), régulière et continue (journalière, hebdomadaire), formative (trimestrielle) et sommative (semestrielle et annuelle) des résultats de l'enseignement (enseignant) et de l'apprentissage (du progrès des élèves) ; (vii) les caractéristiques (individuelles, socio-culturelles et professionnelles) et pratiques efficaces des acteurs scolaires ainsi que (viii) l'implication ou la participation synergique de tous les acteurs (acteurs internes : apprenant, enseignant, personnel de direction et acteurs externes : inspecteur et parent) scolaires à la haute performance des apprenants et de l'école.

3. Méthodologie

3.1 Participants

L'étude a recruté un échantillon de 30 experts du système éducatif de la RDC. Selon le secteur d'activités des experts participants au Delphi (figure 4.2), les enseignants ont été majoritaires (20%), suivi des gestionnaires scolaires et des parents (16.66%), des agents des services centraux du secrétariat général et de l'inspection générale de l'EPSP (10%) et les membres du Gouvernement et de l'assemblée provinciale de Kinshasa (6.67%).

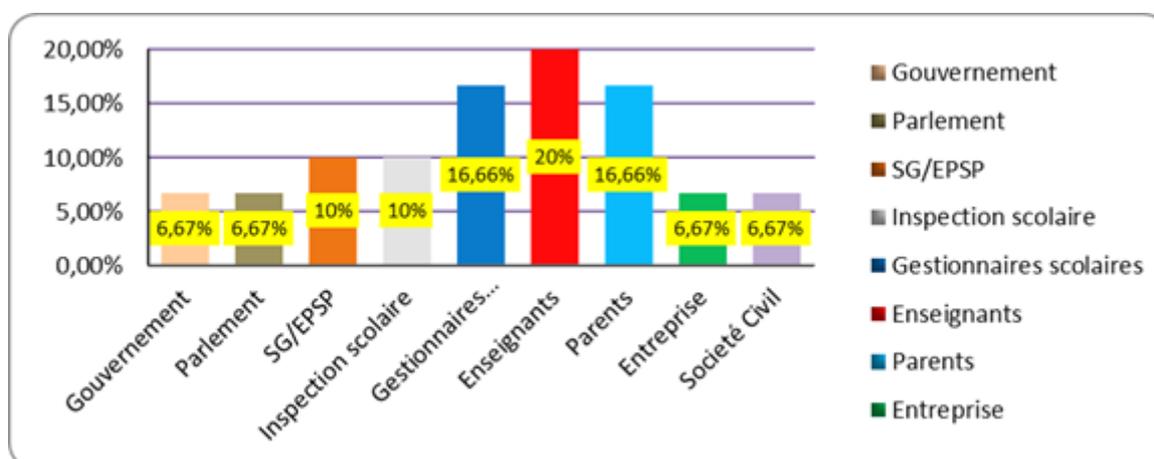


Figure 3: Répartition des experts selon secteurs d'activités

3.2. Collecte des données

L'étude a utilisé l'enquête par la technique de Delphi. L'utilisation de la technique Delphi nous a demandé des ressources de rédaction, de traitement et d'analyse des questionnaires. Ces ressources, bien qu'humaines mais supposent l'aide de moyens informatiques quand le nombre d'experts s'est élargi à vingt et que le traitement manuel n'était plus possible. Différents logiciels ont été utilisés et ont aidé à ce traitement : logiciels d'analyse textuelle qualitative, logiciels davantage orientés vers la statistique

descriptive (comme Excel) ou vers la statistique analytique (comme le Sphinx). Par ailleurs, le questionnement des experts s'est fait sur base des questionnaires écrits à questions ouvertes.

Les questionnaires ont été envoyés individuellement aux experts et non pas administrés en groupe afin d'éviter les phénomènes d'influence liés au groupe. Le temps de remplissage était illimité pour éviter de contraindre les experts dans un cadrage temporel. Ce qui a prolongé la période de collecte, de dépouillement et d'élaboration des données.

Il existe de nombreuses variantes à la technique Delphi. Cette étude a recourue à une variante classique à 4 étapes :

- a. L'étape 1 a consisté à définir avec rigueur et précision l'objet sur lequel portera le Delphi. Par objet, il est entendu le problème que vont devoir examiner les experts et les grands questionnements liés à ce problème. Il importe de passer du temps à cette définition de l'objet sans quoi il y a risque d'entraîner les experts dans un processus Delphi dont le thème évolue au fur et à mesure. La définition de l'objet a été importante tant pour la rédaction des questionnaires que pour le choix des experts.
- b. L'étape 2 a consisté au choix des experts sur base d'une carte des acteurs établie pour la circonstance. Pour éviter la mise en question future du processus Delphi, il nous a importé de veiller à : (i) la bonne représentativité des domaines d'experts choisis par rapport à leur niveau d'intervention dans le circuit ou le système éducatif : législateurs (parlementaires), gouvernement, gestionnaires scolaires, inspecteurs, enseignants, parents, fédération des entreprises ou utilisateurs des produits formés, activistes de la société civile ; (ii) leur indépendance par rapport aux pressions diverses, étape difficile bien sûr, mais qui nous a exigé des contacts individuels avec les experts visés en vue d'obtenir leur disponibilité. A ce stade, plusieurs rejets ou refus de participation ont été enregistrés ; (iii) leur excellente connaissance de l'objet sur lequel porte le Delphi, c'est-à-dire, le diagnostic du système éducatif congolais. Il est recommandé que le nombre final d'experts ne soit pas inférieur à 25. Cela veut dire qu'il faut en prévoir un nombre plus importants au départ pour tenir compte des refus et des abandons. En ce qui concerne cette étude, 45 contacts préalables ont été pris avec les experts, mais au finish, 30 ont collaboré jusqu'au terme du Delphi. Dans le processus de l'enquête Delphi, les experts retenus ont d'abord été contactés soit par téléphone, soit encore individuellement pour leur expliquer l'objet de l'enquête, leur indiquer ce que l'on attendait d'eux, leur préciser la charge de travail que représentera leur contribution et pour maintenir leur participation.
- c. L'étape 3 a consisté à élaborer un questionnaire selon un processus rigoureux. Les questions étaient ciblées, précises et éventuellement quantifiables. Très souvent les questionnaires de départ reposaient largement sur des questions faites d'items ouverts.

- d. L'étape 4 a été celle de l'administration des questionnaires et du traitement des résultats. Les questionnaires étaient administrés par courrier (physique ou électronique) aux experts. Les mêmes questionnaires servaient de fil conducteur à tout l'exercice Delphi, ils étaient juste enrichi, à chaque tour, des résultats et commentaires générés par le tour précédent.

Au deuxième tour de questionnaire, les experts recevaient les résultats du premier tour et devaient à nouveau se prononcer sur le questionnaire, en ayant maintenant l'opinion du groupe consulté. Si leur nouvelle réponse dévie fortement de la moyenne du groupe, ils devaient la justifier. Au troisième tour, les experts étaient informés des résultats du deuxième tour ainsi que des commentaires justifiant les opinions déviantes. Les experts étaient à nouveau invités à répondre au questionnaire, mais aussi à commenter les opinions déviantes.

Le quatrième et dernier tour avait livré aux experts toute l'information récoltée au cours des tours précédents et leur demander de répondre une nouvelle fois au questionnaire. Ce quatrième tour a donné les réponses définitives : les opinions consensuelles médianes et la dispersion des opinions autour de cette médiane ont permis de calculer la convergence ou l'accord des experts sur la question traitée, le quel accord a permis de dégager le consensus. A l'issue du Delphi, l'analyste a rédigé un rapport synthétique reprenant les opinions consensuelles médianes qui se sont dégagées au sein du groupe d'experts, à partir de la signification du coefficient d'accord calculé.

De ce qui précède, il se dégage que la méthode Delphi a permis de générer des consensus raisonnés qui pourront servir à légitimer certaines décisions futures à prendre de la priorisation des actions à prendre pour améliorer le système éducatif congolais. Elle a permis également de collecter des informations riches, notamment au niveau des déviances, qui sont parfois plus intéressantes que la norme. Enfin, elle ouvre sur des perspectives ou des hypothèses non envisagées par les analystes. Faisons remarquer que le consensus n'est pas à confondre avec la cohérence.

Sommes toutes, retenons que la technique Delphi a constitué pour nous un moyen d'obtenir un consensus sur le thème en rapport avec le diagnostic du système éducatif congolais en vue de prioriser des actions stratégiques. Il ne s'agit pas d'obtenir des opinions représentatives de population mais plutôt un avis éclairé et basé sur l'opinion d'experts en la matière, c'est-à-dire, des personnes ayant autorité sur la question traitée et dont les compétences sont reconnues. Signalons que le groupe d'experts constitué ne se réunit pas habituellement et ne se connaissent pas comme participant à l'étude. Les communications s'établissaient par l'intermédiaire de questionnaires anonymes. Ces questionnaires étaient envoyés aux experts quatre fois. Au fur et à mesure que ces questionnaires circulaient, les intervalles des réponses des experts et des questions du chercheur se rétrécissaient et se précisaient par rapport aux précédents.

3.3 Analyse des données

Compte tenu de la nature nominale ou de la dimension qualitative des données collectées, il a été fait usage du coefficient d'accord de Cohen.

Selon Masandi (2016), une mesure alternative de l'accord entre les juges est donnée par le coefficient κ (kappa) de Cohen. Ce coefficient postule que les données sont nominales. Le coefficient κ prend en compte le nombre de fois où les juges sont d'accord mais prend également en compte le nombre d'accords simplement due au hasard. Par conséquent, ce coefficient est plus exigeant que la plupart des autres indices de concordance (...). Le coefficient κ est le rapport entre la proportion de fois où les juges sont d'accord (corrige pour accords dus à la chance) et la proportion maximum de fois où ceux-ci pourraient être d'accord (également corrigé pour accord dus à la chance).

4. Résultats et discussion

4.1 Résultats

Les différents déterminants de l'éducation sont les suivants :

Tableau 4.1 : Déterminants liés à la politique éducative

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Redéfinition des finalités éducatives			
02	Invitation au respect impératif de la réglementation scolaire			
03	Vulgarisation des textes réglementaires, des lois et instructions officielles			
04	Conception des politiques incitatives en faveur du personnel enseignant et des élèves qui se distinguent			
05	Adoption et mise en œuvre des nouvelles lois sur le recrutement, l'engagement, la promotion et la retraite du personnel enseignant			
06	Généralisation et effectivité de la gratuité de l'enseignement primaire			
07	Professionnalisation de l'enseignement			
08	Responsabilisation effective du pouvoir organisateur de l'enseignement			
09	Elaboration d'un vade mecum pour la gestion efficace des établissements scolaires au niveau primaire			
10	Ré-visitation ou révision de la convention sur la gestion des écoles conventionnées signée entre l'Etat et les églises en tenant compte des réalités et du contexte actuels			
11	Intégration des TICs dans toutes les activités scolaires, y compris la conception et l'élaboration des curricula			
12	Financement conséquent du secteur éducatif par l'Etat			
13	Protection de l'environnement et de la biodiversité pour réduire les effets de la perturbation climatique sur l'exécution des programmes scolaires			
14	Sécurisation des milieux et des espaces scolaires			

Bofio Bina Guillaume, Luboya Tshiunza Corneille
IDENTIFICATION ET PRIORISATION DES DETERMINANTS DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU SYSTEME EDUCATIF DE LA RDC PAR LA TECHNIQUE DELPHII

15	Détermination à la lutte contre la violence sous toutes ses formes en milieu scolaire			
16	Engagement effectif des acteurs éducatifs pour la promotion des valeurs en milieu scolaire			
17	Disposition à la lutte contre la discrimination et la stigmatisation sous toutes les formes en milieu scolaire			
18	Valorisation et promotion des langues nationales en milieu scolaire à l'instar de la langue officielle d'enseignement			
19	Amélioration des conditions de travail des enseignants et des apprenants			
20	Rajeunissement du corps enseignant et des gestionnaires scolaires			
21	Indépendance et autonomisation du système éducatif national vis-à-vis des organismes étrangers			
22	Planification opérationnelle et stratégiques des interventions, aussi bien nationale qu'internationale, dans le secteur de l'enseignement			
23	Dépolitisation des établissements scolaires et du système éducatif dans son ensemble			
24	Opérationnalisation et effectivité de l'assurance-qualité et du contrôle-qualité au niveau primaire de l'enseignement national			
25	Révision du régime disciplinaire par le renforcement des aspects moraux et déontologiques			
26	Renforcement de la censure de l'Etat sur les organes de la presse audio-visuel pour ainsi lutter contre la dépravation des mœurs			
27	Engagement à assurer le contrôle rigoureux sur la viabilité des écoles			
28	Amélioration de la coopération bi et multilatérale			
29	Adéquation entre l'offre et la demande en matière d'éducation de qualité			
30	Règlementation rigoureuse sur la création et le fonctionnement des écoles privées			
31	Construction et réhabilitation des infrastructures scolaires			
32	Favoriser la création des écoles techniques			

Les résultats du tableau ci-dessus indiquent les besoins éducatifs et priorités se rapportant à la définition de politique éducative congolaise. L'implication des décideurs sur les besoins très urgents ou à court terme s'avère importante dans la mesure où ils constituent le point de départ du développement et de l'émergence de l'enseignement national. Il s'est dégagé, au regard des données du tableau ci-dessus que les besoins très urgents ou prioritaires à satisfaire pour l'amélioration du système éducatif congolais au niveau primaire et même secondaire vont dans les sens du respect impératif de la réglementation scolaire ; de la vulgarisation des textes réglementaires, des lois et instructions scolaires, bref de tout l'arsenal juridique consacré à l'enseignement ; de la généralisation de la gratuité de l'enseignement dans tout le territoire national et son effectivité ; de la responsabilisation de l'état devant ses obligations régaliennes ; de

l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans toutes les activités scolaires ; du financement conséquent du système éducatif par l'Etat ; de la valorisation et la promotion des langues nationales en milieu scolaire à l'instar du français qui est la langue officielle ; de l'amélioration des conditions de travail des enseignants et des apprenants ; de l'opérationnalisation et l'effectivité de l'assurance qualité et du contrôle qualité aux niveaux primaire et secondaire ; de l'adéquation entre la demande et l'offre en matière de l'éducation de qualité ainsi que la réhabilitation et la construction des infrastructures scolaires.

Concernant, les besoins urgents à satisfaire ou à moyen terme, il se dégage du tableau précédent, les actions touchant la redéfinition des finalités éducatives ; l'adoption et la mise en œuvre des nouvelles lois sur le recrutement, l'engagement, la promotion et la retraite du personnel enseignant ; la professionnalisation de l'enseignement ; l'élaboration d'un vade-mecum pour la gestion efficace des établissements scolaires ; la lutte contre la violence sous toutes ses formes en milieu scolaire ; l'engagement effectif des acteurs éducatifs à la promotion des valeurs en milieu scolaire ; le rajeunissement du corps enseignant et des gestionnaires scolaires ; la dépolitisation du système éducatif dans son ensemble ; le renforcement de la censure de l'Etat sur les organes de presse audio-visuel pour ainsi lutter contre la dépravation des mœurs ; l'amélioration de la coopération bi et multilatérale ; le renforcement de la réglementation sur la création et le fonctionnement des écoles privées ainsi que la nécessité de création des écoles techniques.

Enfin, les besoins moins urgents qui peuvent susciter des actions et les interventions à long terme concernant la politique éducative se focalisent vers la conception des politiques incitatives en faveurs des enseignants et des apprenants qui se distinguent (gratification, promotion, bourses d'études et de stage,...) ; la ré-visitation ou la révision de la convention sur la gestion des écoles conventionnées signée entre l'Etat et les Eglises en tenant compte des réalités et contextes actuels ; la protection de l'environnement et de la biodiversité ; la sécurisation des milieux scolaires ; la lutte contre la discrimination et la stigmatisation en milieu scolaire ; l'indépendance et l'autonomie du système éducatif congolais face aux organismes étrangers ; la planification opérationnelle et stratégique des interventions dans le secteur éducatif ; la révision du régime disciplinaire par le renforcement de la sanction sur les contreventions en matière des aspects moraux, éthiques et déontologiques et enfin, le contrôle rigoureux sur la viabilité des écoles.

Tableau 4.2 : Déterminants liés à l'administration et la gestion scolaire

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Qualification des enseignants et des gestionnaires scolaires			
02	Renforcement des capacités pédagogiques des enseignants par la formation continue			

Bofio Bina Guillaume, Luboya Tshiunza Corneille
IDENTIFICATION ET PRIORISATION DES DETERMINANTS DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU SYSTEME EDUCATIF DE LA RDC PAR LA TECHNIQUE DELPHII

03	Intensification de contrôle de viabilité des écoles			
04	Salubrité et hygiène des établissements scolaires			
05	Insistance sur le respect de la réglementation sur le recrutement, la promotion et la retraite des enseignants			
06	Invitation à bannir le favoritisme, le népotisme, le tribalisme en milieu scolaire			
07	Détermination à combattre les antis valeurs en milieu scolaire			
08	Conception des initiatives locales d'autofinancement des écoles			
09	Transparence dans la gestion financière des écoles			
10	Renforcement du contrôle de l'Etat dans la gestion des écoles par les églises			
11	Amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants par les inspecteurs			
12	Redynamisation du corps d'inspecteurs itinérants			
13	Fermeture des écoles non viables selon l'esprit de la loi			
14	Engagement à débarrasser les écoles des enseignants non qualifiés			
15	Détermination à donner des opportunités et de facilités d'études aux enseignants sous qualifiés			
16	Amélioration de la gestion administrative, pédagogique et financière des écoles			
17	Amélioration de la collaboration entre les gestionnaires, les enseignants et les inspecteurs			
18	Dotation des écoles, par l'Etat, des matériels didactiques en quantités et en qualité			
19	Dotation des écoles, par l'Etat, des bibliothèques scolaires			
20	Dotation des écoles, par l'Etat, des ateliers et laboratoires en vue de la professionnalisation de l'enseignement			
21	Amélioration du système d'archivage des documents scolaires			
22	Valorisation des travaux manuels à l'école			
23	Amélioration des rapports entre partenaires éducatifs			
24	Engagement à suivre régulièrement les activités scolaires par les gestionnaires			
25	Sensibilisation à la prise en compte de la situation précaire des parents dans la fixation des frais d'études			

Il ressort des données du tableau ci-dessus qu'à court terme, les actions stratégiques prioritaires se rapportant à l'administration et à la gestion scolaires concernent la qualification des enseignants et des gestionnaires scolaires ; la nécessité d'un renforcement des capacités pédagogiques des enseignants à travers l'organisation des formations continues ; l'assainissement de l'environnement scolaire par des actions visant l'éradication des pratiques en rapport avec le favoritisme, le népotisme, le tribalisme, le fanatisme et le culte de personnes en milieu scolaire ; la fermeture des écoles non viables ; la dotation des écoles, par le pouvoir organisateur d'abord et des organismes spécialisés ensuite, des matériels didactiques en quantités et en qualité, les

bibliothèques scolaires, les ateliers et laboratoires en vue d'une professionnalisation de l'enseignement ainsi que la prise en compte de la précarité de vie des parents dans la fixation des frais d'études.

A moyen terme, il s'avère que l'amélioration de la qualité de l'école serait consécutive à l'intensification du contrôle de viabilité des écoles pour ainsi débarrasser la nation congolaise des structures scolaires de la honte ; la salubrité et l'hygiène des établissements scolaires ; l'impératif du respect de la réglementation concernant le processus de recrutement, de la promotion et de la retraite des enseignants ; l'amélioration de l'encadrement pédagogique, moral, éthique et déontologique des enseignants par les inspecteurs ; le renvoi des enseignants non qualifiés ; l'amélioration de la collaboration entre les gestionnaires scolaires, les enseignants et les inspecteurs ; l'amélioration du système d'archivage des documents scolaires ainsi que le suivi régulier des activités scolaires par les gestionnaires.

Enfin, à long terme, l'attention serait orientée vers les actions stratégiques se rapportant à la transparence dans la gestion financière des écoles ; le renforcement du contrôle de l'Etat dans la gestion des écoles par les églises ; la redynamisation du corps d'inspecteurs itinérants ; d'octroyer des facilités et des opportunités d'études aux enseignants sous-qualifiés ; l'amélioration de la gestion administrative, pédagogique et financière des écoles ; la valorisation des travaux manuels à l'école pour l'auto prise en charge de certaines dépenses de fonctionnement et l'amélioration des rapports entre partenaires éducatifs.

Tableau 4.3: Déterminants liés au financement du système éducatif

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Adoption par le parlement d'un budget conséquent en faveur du système éducatif			
02	Priorisation, par le Gouvernement, du secteur éducatif dans la répartition et l'affectation des dépenses publiques			
03	Augmentation du budget alloué à l'enseignement			
04	Détermination à chercher des stratégies innovantes de mobilisation des ressources pour le financement du secteur éducatif			
05	Création d'une caisse de péréquation pour appuyer les établissements scolaires en difficulté de fonctionnement			
06	Dotation par l'Etat des frais de fonctionnement conséquents aux écoles			
07	Dotation des écoles des unités de production pour une auto prise en charge de certaines dépenses de fonctionnement			
08	Amélioration du traitement salarial des enseignants pour qu'ils deviennent éligibles au crédit			

09	Instauration au niveau des écoles, d'un système de crédit pour permettre aux enseignants la réalisation de certains objectifs sociaux : loyer, transport,...			
10	Subvention, par l'Etat et autres organismes spécialisés, des projets scolaires			
11	Installation au niveau des écoles, d'un réseau national d'interconnexion informatique en vue d'un partage d'information			

Les données du tableau ci-dessus montrent qu'à court terme, les actions stratégiques à mener en ce qui concerne le financement du système éducatif se rapportent à l'adoption par le parlement d'un budget conséquent en faveur du système éducatif, c'est-à-dire, l'augmentation conséquente du budget à allouer à l'enseignement ; la dotation des écoles des unités de production pour l'auto prise en charge de certaines dépenses de fonctionnement (imprimerie, cantines scolaires, ateliers divers, ...).

A moyen terme, il convient de souligner les actions stratégiques en rapport avec la priorisation, par le gouvernement de la république, du secteur éducatif dans la répartition et l'affectation des charges et des dépenses publiques ; la recherche des stratégies innovantes pour la mobilisation des ressources destinées au financement du secteur éducatif ainsi que l'installation au niveau des écoles d'un réseau national d'interconnexion en vue du partage et de la fiabilité des informations scolaires.

A long terme, trois actions ont retenues l'attention des experts consultés en matière de financement du système éducatif. Il s'agit de la dotation par l'Etat des frais de fonctionnement conséquents aux écoles ; de l'installation au niveau des écoles, d'un système de crédit pour permettre aux enseignants de réaliser certains objectifs sociaux qu'ils ne peuvent pas faire avec le salaire (construction, locomotion, ...).

Tableau 4.4 : Déterminants liés à la réglementation et du cadre légal

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Dotation des écoles, par l'Etat, de l'ensemble des instruments juridiques et réglementaires indispensables à la bonne gouvernance scolaire			
02	Formalisation des mesures d'application de la nouvelle loi-cadre de l'enseignement national			
03	Sensibilisation et recyclage des enseignants et les gestionnaires scolaires sur les questions liées à la réglementation en matière du système éducatif			
04	Engagement à la lutte contre l'ignorance par les enseignants des textes légaux régissant le système éducatif			
05	Recyclage des gestionnaires scolaires sur les questions liées au management scolaire et la bonne gouvernance			

06	Vulgarisation des instruments de gestion scolaire			
07	Application de la mesure sur le respect des textes légaux dans les écoles tant publiques que privées			

En ce qui concerne la réglementation scolaire, il ressort du tableau ci-dessus qu'à court terme, les actions prioritaires à considérer pour améliorer la qualité de l'enseignement en R.D. Congo seraient consécutives à la sensibilisation et au recyclage des enseignants et des gestionnaires scolaires sur les questions liées à la réglementation scolaire ainsi qu'au recyclage des gestionnaires scolaires sur les questions liées au management scolaire et la bonne gouvernance.

A moyen terme, les actions stratégiques à signaler sont en rapport avec la dotation des écoles par l'Etat, de l'ensemble d'instruments juridiques et règlementaires régissant le système éducatif et indispensables pour la bonne gouvernance scolaire ; la lutte contre l'ignorance par les enseignants et les gestionnaires, des textes légaux régissant le système éducatif ; la vulgarisation des instruments de gestion scolaire ainsi que le respect strict des textes légaux dans les écoles aussi bien publiques que privées.

Enfin, la formalisation des mesures d'application de la nouvelle loi-cadre constitue l'action à mener à long terme en ce qui concerne le cadre légal.

Tableau 4.5 : Déterminants liés au partenariat éducatif

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Implication des parents dans la résolution de problèmes scolaires			
02	Redynamisation de la mission et du rôle du Comité des parents			
03	Redynamisation de la collaboration entre les partenaires éducatifs			
04	Actualisation de la convention entre l'Etat et les églises sur la gestion des écoles conventionnées			
05	Collaboration fructueuse entre les institutions de l'ESU à vocation enseignante et l'EPSP			
06	Normalisation et amélioration de la coopération avec les organismes internationaux en vue d'un financement éventuel des projets éducatifs innovants			
07	Adoption et opérationnalisation de jumelage avec les écoles des pays étrangers en vue d'un échange d'expériences			
08	Apposition des signatures sur les accords bilatéraux et multilatéraux avec les institutions financières internationales en vue d'appuyer le secteur éducatif			
09	Restauration de système de « corps de la paix » pour faire bénéficier aux apprenants congolais, l'expertise des			

	compétences étrangères dans les domaines où les compétences locales font défaut			
--	---	--	--	--

En rapport avec le partenariat éducatif, il ressort des données du tableau ci-dessus l'action stratégique à court terme orientée vers la restauration du système de « corps de la paix » jadis observé dans la coopération en matière d'enseignement. Il est question avec ce système de faire bénéficier à la jeunesse congolaise, l'expertise et les compétences étrangères dans les domaines où les compétences locales font défaut.

A moyen terme, il est question d'envisager les actions stratégiques se rapportant à l'implication des parents dans la résolution des problèmes vécus par leurs enfants à l'école ; l'actualisation de la convention de gestion des écoles conventionnées ; la normalisation et l'amélioration de la coopération avec les organismes internationaux en vue d'un financement éventuel des projets éducatifs ainsi que l'adoption et l'opérationnalisation du jumelage avec les écoles des pays étrangers pour échange d'expérience.

Enfin, à long terme, les mesures à envisager pour améliorer la qualité de l'école à travers le partenariat éducatif sont orientées vers la redynamisation de la mission ou des objectifs du comité des parents ; la redynamisation de la collaboration entre les partenaires éducatifs ; la collaboration fructueuse entre les institutions de l'ESU et l'EPSP ainsi que la nécessité de solliciter des accords bi et multilatéraux avec les institutions financières internationales, régionales ou sous régionales en vue d'appuyer le système éducatif congolais.

Tableau 4.6: Déterminants liés au pilotage du système éducatif

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Perception de la nécessité de réformer les programmes scolaires en vue de les adapter aux réalités locales et aux besoins des milieux			
02	Recyclage des enseignants en vue de l'arrimage aux standards internationaux			
03	Renforcement des capacités pédagogiques des enseignants en matière des innovations contemporaines : APC, APS,...			
04	Dotation du système éducatif d'un corps d'inspecteurs compétents et en nombre suffisant dans les différents domaines scolaires			
05	Amélioration de la pratique évaluative par la formation continue des enseignants			
06	Amélioration de la gouvernance des écoles par les gestionnaires scolaires			

07	Ré-visitation du système de recrutement des gestionnaires scolaires en mettant l'accent sur la formation en GAS et non seulement sur le critère d'expérience et de cotation			
08	Engagement des enseignants et des gestionnaires scolaires sur base des concours			
09	Informatisation de la gestion scolaire			

L'examen des données du tableau ci-dessus indique que les actions visées à court terme pour améliorer le système éducatif congolais et se rapportant au pilotage du système sont orientées vers la réforme des programmes scolaires en vue de les adapter aux réalités locales et aux besoins des milieux ; le recyclage des enseignants dans le but de l'arrimage aux standards internationaux et l'amélioration des pratiques enseignantes et évaluatives par la formation continue des enseignants.

A moyen terme, il y a lieu de dégager du tableau ci-dessus les considérations se rapportant au renforcement des capacités pédagogiques des enseignants en matière des innovations contemporaines (approche par compétence, approche par situation,...) ; révision du système de recrutement des gestionnaires scolaires en mettant l'accent sur la formation en gestion et administration des institutions scolaires (GAS) et non seulement sur les critères d'expérience et de cotation.

Enfin, à long terme, les actions stratégiques signalées se rapportent à la dotation d'un corps d'inspecteurs compétents et en nombre suffisant dans les différents domaines scolaires.

Tableau 4.7 : Déterminants liés à la sécurisation des milieux scolaires

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Adoption des mesures et stratégies efficaces de luttes contre violence en milieu scolaire			
02	Dotation des écoles des systèmes d'alerte (sonnerie, sirène,...)			
03	Installation dans les écoles des caméras de surveillance			
04	Erection des clôtures des enceintes scolaires			
05	Invitation au respect des normes de construction des bâtiments scolaires			
06	Déplacement des écoles construites au bord de chemin de fer, des boulevards, de cours d'eaux, en vue de prévenir les éventuels accidents			
07	Déplacement des écoles qui fonctionnent à côté des hôpitaux, en vue d'éviter des maladies et d'épidémies aux élèves			
08	Déplacement des écoles qui se situent au bord des aéroports, des ports, des bars, des marchés pour éviter les bruits qui perturbent l'attention et la concentration des élèves			

09	Décision sur la fermeture des écoles qui fonctionnent dans les bâtiments construits hors normes			
10	Engagement au respect des règles d'hygiène et d'assainissement en milieu scolaire			

Par rapport à la sécurisation des milieux scolaires, les urgences à considérer pour améliorer la qualité de l'école ou de l'enseignement sont celles qui se rapportent à clôturer les espaces ou les enceintes scolaires ; le respect des normes de construction des bâtiments scolaires ; la fermeture des écoles fonctionnant dans les bâtiments construits hors normes et le respect de la réglementation en matière d'hygiène et d'assainissement en milieu scolaire.

A moyen terme, les actions stratégiques à mener concernent l'adoption des mesures et stratégies de lutte contre la violence en milieu scolaire ; la délocalisation ou le déplacement des écoles qui fonctionnent à proximité des hôpitaux (pour éviter des maladies et d'épidémies aux élèves), au bord des aéroports, des marchés, des stades, des ports, de chemin de fer, des bars,... (pour éviter les bruits qui perturbent l'attention et la concentration des élèves et d'éventuels accidents).

A long terme, il se dégage du tableau ci-dessus que les actions à mener concernant la sécurisation des milieux scolaires et susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'école se rapportent à la dotation des écoles des système d'alerte (sonnerie, sirène, cloche,...) ; l'installation dans les écoles des caméras de surveillance et la délocalisation des écoles qui fonctionnent dans des environnements dangereux et susceptibles de créer des accidents (ravins, érosions, grands boulevards, chemins de fer, aéroports, ports, cours d'eau,...).

Tableau 4.8: Déterminants liés à l'intégration des TICs dans les écoles

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
01	Connexion des écoles au réseau électrique			
02	Amélioration de la desserte en énergie électrique dans les écoles qui en disposent			
03	Introduction du cours d'initiation à l'informatique à tous les niveaux de scolarité			
04	Dotation des écoles des kits complets d'outils informatiques			
05	Installation dans les écoles d'un réseau intranet et internet à haut débit			
06	Interconnexion de toutes les écoles			
07	Organisation de formation de tous les enseignants en matière d'informatique			
08	Informatisation des activités scolaires			
09	Installation au niveau des écoles des bibliothèques virtuelles			

Les données de ce tableau montrent qu'en ce qui concerne l'intégration des technologies de l'information et de la communication comme alternative d'amélioration de la qualité de l'enseignement, les actions stratégiques à court terme à mener sont celles qui se rapportent à la connexion des écoles au réseau électrique ; à l'introduction des cours d'informatiques à tous les niveaux de la scolarité ; à l'interconnexion de toutes les écoles et à l'installation des bibliothèques virtuelles dans les écoles.

À moyen terme, il est signalé la formation des enseignants en informatique alors qu'à long terme, il y a nécessité d'améliorer la desserte en énergie électrique dans les écoles qui en dispose ; l'installation dans les écoles des réseaux intranet et internet à haut débit ainsi que l'informatisation des activités scolaires.

Tableau 4.9 : Déterminants liés à la langue de l'enseignement

N°	Déterminants	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
1	Promotion de l'enseignement en langue nationale dans la perspective d'une généralisation ultérieure progressive			
2	Conception des manuels scolaires en langues nationales			
3	Adoption et généralisation d'un enseignement bilingue à tous les niveaux de la scolarité : français et anglais			

En ce qui concerne la langue d'enseignement, il ressort des données du tableau ci-dessus que, pour améliorer la qualité de l'enseignement à travers le médium communicationnel, les actions prioritaires à mener à court terme se rapportent à la promotion de l'enseignement en langue nationale dans la perspective d'une généralisation ultérieure ainsi que la conception et la production des manuels scolaires en langues nationales. Cependant, à moyen terme, il y a lieu de penser à l'adoption et à la généralisation de d'un enseignement bilingue à tous les niveaux : français et anglais.

Tableau 4.10 : Déterminants priorités des priorités

N°	Besoins	Priorités (en années de réalisation)		
		Très urgent 0 à 2 ans	Urgent 3 à 5 ans	Moins urgent Plus de 5 ans
1	Définition de la politique éducative			
2	Administration et gestion scolaire			
3	Financement du système éducatif			
4	Réglementation et cadre légal			
5	Organisation de partenariat éducatif			
6	Pilotage du système éducatif			
7	Sécurisation des milieux éducatifs			
8	Intégration des TICs			
9	Changement de langue d'enseignement			

En ce qui concerne l'identification et hiérarchisation des besoins prioritaires parmi les priorités de la qualité de l'enseignement, il ressort des données du tableau ci-dessus que, pour améliorer la qualité de l'enseignement par rapport aux décisions sur les groupes des déterminants prioritaires, les actions prioritaires à mener à court terme se rapportent au financement du système éducatif, de son administration et de sa gestion scolaire y compris de son pilotage.

A moyen terme, il y a lieu de penser à la définition de la politique éducative ; à la sécurisation des milieux éducatifs et à l'adaptation de l'enseignement aux langues de facilitation. En outre, les actions de la réglementation et du cadre légal, du partenariat éducatif et d'intégration des TICs peuvent être classées parmi les stratégies à long terme.

4.2 Discussion

4.2.1 Synthèse

Les experts consultés ont été invités à identifier les déterminants de l'éducation de qualité. Ils ont neuf groupes des déterminants prioritaires. Il s'agit de 32 actions stratégiques prioritaires se rapportant à la définition de politique éducative congolaise (11 besoins sont très urgents ; 12 sont urgents et 9 sont moins urgents) ; les 25 actions stratégiques prioritaires se rapportant à l'administration et à la gestion scolaires (6 besoins sont très urgents ; 12 sont urgents et 7 sont moins urgents) ; les 11 actions stratégiques à mener sur le financement du système éducatif (4 besoins sont très urgents ; 4 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 7 actions prioritaires à considérer pour améliorer la réglementation scolaire et cadre légal (2 besoins sont très urgents ; 4 sont urgents et 1 est moins urgent) ; les 9 actions stratégiques visant la restauration du système de partenariat éducatif (1 besoin est très urgent ; 4 sont urgents et 4 sont moins urgents) ; les 9 actes à poser visant à améliorer le pilotage du système éducatif congolais (3 besoins sont très urgents ; 3 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 9 actes visant la sécurisation des milieux scolaires (4 besoins sont très urgents ; 3 sont urgents et 3 sont moins urgents) ; les 9 actions stratégiques prioritaires se rapportant à l'intégration des technologies de l'information et de la communication comme alternative (5 besoins sont très urgents ; 1 besoin est urgent et 3 sont moins urgents) et les 3 actions se rapportent à la promotion de l'enseignement en langue nationale (2 besoins sont très urgents et 1 besoin est urgent).

Il convient de noter qu'en ordre de priorité des groupes des priorités analysés, il se classe le financement du système éducatif ; l'administration et la gestion scolaire ; le pilotage du système éducatif ; la politique éducative ; à la sécurisation des milieux éducatifs ; l'enseignement aux langues de facilitation ; la réglementation et cadre légal, le partenariat éducatif et l'intégration des TICs.

4.2.2 Confrontation

A propos des déterminants prioritaires de la qualité de l'enseignement, les institutions internationales (UNICEF et UNESCO) ont proposé cinq dimensions notamment les apprenants, les environnements, les contenus, les processus et les résultats (UNESCO, 2000). Tandis que dans une perspective micro-analyse (qualité dans une institution

scolaire), Niyongabo (1996) suggère les indicateurs ou déterminants de la qualité formelle (le nombre de diplômés par an, l'état des bâtiments et équipements, la qualification des enseignants, le nombre d'admis par année d'études et le nombre de redoublants par année d'études etc...) et de la qualité effective (la satisfaction de parents, la satisfaction des élèves, la motivation des enseignants, la motivation des élèves etc..). Les autres auteurs (Delors, 1996 ; Verspoor, 2005) identifient les déterminants tels le suivi des progrès de l'apprentissage, le temps suffisant d'apprentissage, les enfants prêts à apprendre, les matériels d'enseignement-apprentissage, les des enseignants efficaces, etc. Fort malheureusement ces indicateurs peuvent être utilisés lors qu'il s'agit de procéder aux analyses de la qualité au sein des écoles individuellement.

Se plaçant dans la perspective micro-analyse de besoins éducatifs et priorités de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire, notre étude expérimente le modèle théorique proposé par CONFEMEN (2001). Ce modèle estime que la qualité de l'éducation passe par la réforme des curriculums sur le contenu et les acquis des élèves; la mise à disposition de matériel didactique; les enseignants et les élèves; le processus et pratiques d'apprentissage; la scolarisation en langues nationales; la réduction du redoublement; et la gouvernance scolaire (PASEC, 2010). Ce modèle a mise en exergue par les résultats des études de PASEC.

Notre étude a adapté le modèle de CONFEMEN (2000 ; 2001) et l'a élargi à neuf déterminants prioritaires de la qualité de l'éducation. Il s'agit des déterminants liés à la définition de politique éducative ; à l'administration et gestion scolaire ; au financement du système éducatif ; à la réglementation et cadre légal ; au partenariat éducatif ; au pilotage du système éducatif : inspection scolaire, encadrement pédagogique et formation (initiale et continue) des enseignants, évaluation pédagogique ; à la sécurisation des milieux éducatifs ; à l'intégration des TICs et à la langue d'enseignement. Ces déterminants ont été soumis à l'expérimentation.

Il y ressort les constatations selon lesquelles en dépit des urgences de la mise en actions des sous-déterminants de chacun des déterminants prioritaires, les actions prioritaires à mener à court terme se rapportent au financement du système éducatif, son administration et sa gestion scolaire y compris son pilotage sont les priorités des priorités. La définition de la politique éducative, la sécurisation des milieux éducatifs et à l'adaptation de l'enseignement aux langues de facilitation sont des actions à mener au moyen terme. En outre, les actions de la réglementation et cadre légal, du partenariat éducatif et d'intégration des TICs sont des stratégies à long terme. Cette primauté de position de financement de l'éducation et sa gestion se justifie par sa capacité de pourvoir et de stimuler les autres déterminants prioritaires. Par exemple, les ressources financières permettent au système éducatif de se doter ou attirer les ressources humaines, les développer et les contrôler ; de s'outiller ou s'équiper des ressources matérielles (biens mobiliers et immobiliers notamment infrastructures, équipements, fournitures et matériels d'enseignement-apprentissage) et de se disposer des ressources d'information et de techniques de gouvernance ou pilotage des ressources.

En effet, l'étude de PASEC en RDC a identifié similairement les déterminants de qualité. Il s'agit de des caractéristiques individuelles des élèves, de la nutrition et participation des élèves aux travaux extrascolaires, de l'accès à l'éducation préscolaire ou (le jardin d'enfants ou la maternelle), du redoublement, de décrochage scolaire, des matériels pédagogiques ou manuels à la maison et aide aux devoirs des élèves, des caractéristiques socioprofessionnelles et motivationnelles (au genre, âge, ancienneté, distance entre l'école et résidence, formation initiale ou niveau d'études et continue, qualification, satisfaction et motivation au travail et de la profession).

Les déterminants liés aux pratiques des enseignants (utilisation des manuels de français et de mathématique des élèves par les maitres dans leurs enseignements en classe), aux caractéristiques socioprofessionnelles du chef d'établissement (genre, âge, ancienneté au poste, niveau d'études, formation, statut du chef d'établissement) et aux pratiques de partenariat et de fonctionnement des écoles (bénéficie de l'aide du programme alimentaire mondial, l'existence d'un partenariat entre l'école et une ONG ou une agence de coopération, l'existence d'un jumelage entre l'école et une école de l'étranger, le bénéfice d'un projet pilote par l'école, la participation d'une école au programme « école propre, saine et verte », l'implication et participation des parents d'élèves aux activités de l'école, l'existence de l'Association des parents d'Elèves, de la Coopérative Scolaire, l'effectivité et fréquences des réunions du Comité de gestion de l'Ecole, la ponctualité et régularité du personnel, la motivation et satisfaction du chef d'établissement) ont été identifiés comme facteur de la qualité de l'enseignement.

A ces déterminants, s'ajoutent les langues parlées et tutorat comme déterminant de qualité de l'éducation (fréquentation et la relation de proximité entre l'élève, ses propres parents, ses grands-parents, un seul parent ou les deux ou ses parents tuteurs, relation, la connaissance et pratique des langues nationales : kikongo, swahili, lingala, tshiluba avec ses parents), les équipements des classes (nature et à l'état des infrastructures scolaires, disponibilité de l'eau et des toilettes à l'école et de l'électricité dans les salles de classe, existence d'un bureau dans la classe pour le maitre, existence d'une armoire, d'un tableau, des craies, des matériels didactiques de première nécessité dans la classe pour la classe) et les équipements des écoles (existence d'un local-bureau pour le directeur, d'un magasin pour garder le matériel de l'école, d'une bibliothèque équipée et fonctionnelle dans l'école, d'une salle spécifique pour les maitres, d'une salle informatique dans l'école, d'une boîte à pharmacie ou infirmerie dans l'école, d'un ou des logements de services, des toilettes ou latrines pour les élèves, d'une cantine scolaire : gratuite et payante dans l'école, d'un terrain matérialisé de sport, d'une clôture entourant complètement l'école et de l'électricité et l'eau à l'école).

Dans son étude, Luboya (2018) a identifié sur les déterminants de la meilleure performance des élèves des écoles efficaces de la RD Congo. Il explique que plusieurs déterminants contribuent qualitativement et quantitativement à la qualité de la performance scolaire des élèves notamment et proportionnellement, le contexte scolaire incluant les écoles, classes et ses ressources et reformées éducatives ou de la gouvernance

scolaire (14,35%), les enseignants (24,9%), les élèves eux-mêmes (30%) et leurs parents (17,15%) et les gestionnaires et administrateurs des écoles (13, 6%).

Les autres études de PASEC ont aussi identifié les facteurs de la qualité tels que le redoublement, le niveau de vie élevé des élèves, le genre de l'élève, l'absentéisme des enseignants, l'âge d'entrée à l'école élevé, l'aide dans les devoirs à domicile, la taille de classe élevée, la fréquence des réunions entre enseignants et directeurs, le fait de parler la langue d'enseignement à la maison, le genre de l'enseignant, la formation professionnelle initiale des enseignants, les travaux des champs, commerces ou domestiques, le fait d'être un enfant confié, le fait de détenir un livre que l'on peut apporter à la maison (langue ou mathématique) et la formation continue de l'enseignant et le caractère rural de l'école (CONFEMEN, 2001).

Certains de ces déterminants de qualité de l'éducation ont été identifiés dans notre étude notamment la gestion et gouvernance scolaire, le pilotage du système éducatif, le partenariat éducatif et la langue de l'enseignement. Cependant notre étude les définit en termes des actions stratégiques à mener et les situe en ordre d'urgences pour améliorer la qualité de l'enseignement au niveau primaire et secondaire.

Ces résultats discutés confirment l'hypothèse.

4.2.3 Implications de l'étude

L'étude répond aux questions ci-après soulevées : dans une situation des raretés des ressources et des besoins éducatifs illimités, par où faudra-t-il commencer s'il faut intervenir pour améliorer la qualité de l'éducation ? Ou quels leviers faudra-t-il appuyer pour améliorer la qualité de l'éducation en RD Congo ? Les réponses à ces questions constituent un des résultats de cette dissertation dans le sens d'effort d'identification et hiérarchisation des besoins et priorités de la qualité de l'éducation dans un contexte particulier. Cette étude a forgé l'idée d'identifier et de prioriser les déterminants de qualité de l'enseignement au niveau primaire et secondaire. Elle en a identifié neuf et les a classées en priorité selon les urgences du système éducatif congolais. Il s'agit ici de l'introduction de l'échelle d'évaluation des urgences des déterminants prioritaires de l'enseignement de qualité en termes de très urgent (court terme), urgent (moyen terme) et moins urgent (à long terme).

La notion des priorités des priorités parmi les déterminants de la qualité de l'éducation ouvre une perspective d'une théorisation de forme des besoins éducatifs et des priorités des déterminants. Il va sans dire que ces besoins peuvent prendre deux figures possibles : (i) forme pyramidale et (ii) forme polygonale des besoins éducatifs et ses priorités.

Selon la forme pyramidale, il s'agit de situer les niveaux de besoins éducatifs et des priorités de la qualité de l'éducation. Dans logique de la création d'un système éducatif, les besoins éducatifs suivront l'ordre de succession suivante : les besoins de fondation du système éducatif (la définition de politique éducative ; la réglementation et adoption du cadre légal), les besoins éducatifs de soutien ou de logistique du système éducatif (le financement du système éducatif, l'administration et la gouvernance du

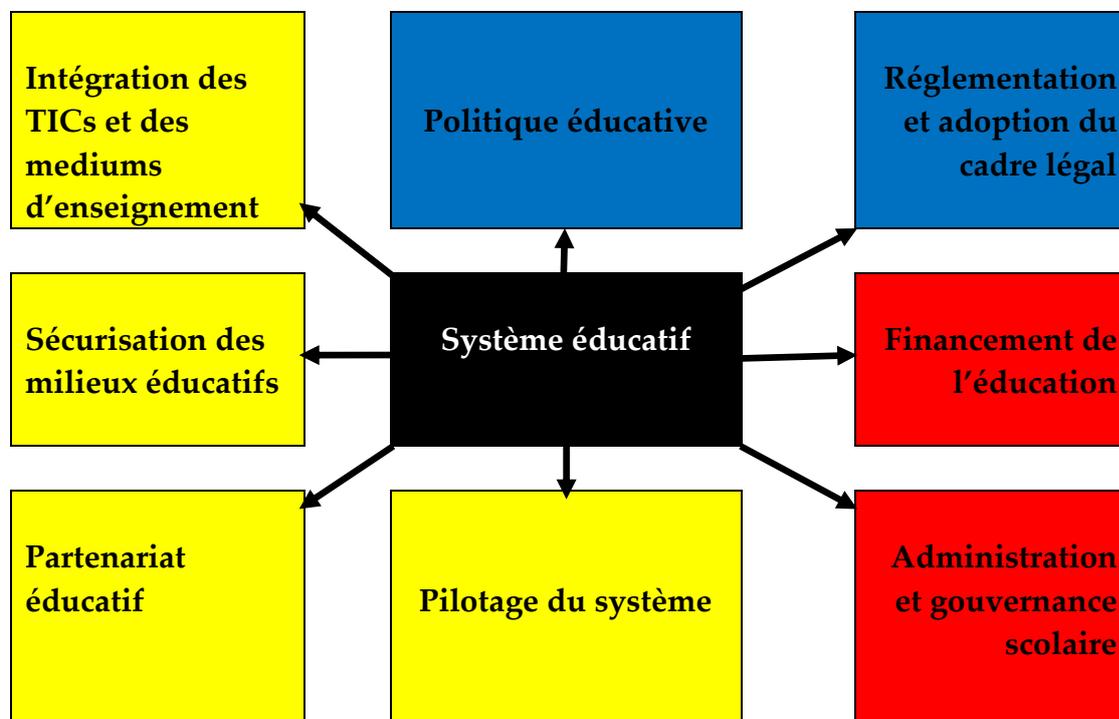
système éducatif) et les besoins d'accompagnement du système éducatif (le pilotage et partenariat éducatif, la sécurisation des milieux éducatifs ; l'intégration des TICs et de la langue d'enseignement). Lors que les besoins deux premiers besoins ne sont pas satisfaits, il est difficile d'atteindre les objectifs de la qualité des services éducatifs dans une nation. Cette figure de priorisations des besoins éducatifs peut prendre la forme suivante :

Figure 4.1 : Forme pyramidale des besoins éducatifs et priorités de qualité



Selon la forme polygonale, les besoins éducatifs et des priorités de la qualité de l'éducation se situent au même niveau. Ils sont considérés selon les urgences du moment. C'est le cas de la RD Congo où les Besoins éducatifs de soutien ou de logistique du système éducatif s'avèrent être la priorité des priorités pour le moment. Cette figure de priorisation des besoins éducatifs peut prendre la forme suivante :

Figure 4.2 : Forme polygonale des besoins éducatifs et priorités de qualité



5. Conclusion et recommandations

L'étude postule qu'en dépit de rareté des études empiriques du niveau micro-analyse du système éducatif définissant les déterminants de la qualité de l'éducation, il est conséquent et judicieux que le diagnostic des forces, faiblesses, menaces et opportunités du système éducatif soit une première étape de dépistage suivi de la seconde étape des actions stratégiques concrètes visant à améliorer la qualité de l'éducation. Ces actions à entreprendre peuvent être regroupés en court, moyen et long termes autrement en très urgent, urgent et moins urgent. Ainsi, neuf groupes des déterminants sont essentiellement les priorités de l'éducation de qualité parmi lesquels l'étude a regroupé en trois niveaux en RD Congo. En effet, les besoins éducatifs de soutien ou de logistique du système éducatif semblent être classés parmi les priorités des priorités. Ces déterminants constituent des actions stratégiques très urgentes à mener. Les besoins éducatifs de fondation du système éducatif viennent en termes des actions urgentes et les besoins d'accompagnement du système éducatif en termes des actions moins urgentes. Ces résultats ont confirmé la première, la troisième et la quatrième hypothèses. Et la deuxième hypothèse a été nuancée car les forces, les faiblesses, les menaces et les opportunités sont aussi présentes au-delà des trois groupes des ressources (humaines, matérielles et financières) consacrés au fonctionnement du système éducatif. Il s'agit du groupement des autres formes des ressources notamment les ressources d'information, de stratégies de la gouvernance et du temps.

Par ailleurs, l'étude soutient aussi que ces déterminants prioritaires identifiés n'agissent pas de façon isolée pour produire les effets qualitatifs plutôt dans une logique de la relativité et de complémentarité selon les urgences et priorités des besoins éducatifs en présence. C'est ici les possibilités de l'utilisation de deux formes des besoins éducatifs selon qu'ils prennent la forme pyramidale ou polygonale. La première clef d'hierarchisation ou de priorisation est appréciable lors qu'il s'agit des réflexions sur la refonte ou réforme totale du système éducatif en RD Congo. La seconde clef est ouverte aux interventions ponctuelles ou occasionnelles d'ajustement de fonctionnement du système éducatif face aux faiblesses et menaces. En outre, l'étude a dégagé les possibilités de considération des points de vue ou opinions des experts de secteur éducatif ainsi que les possibilités de dégager un consensus significativement et empiriquement acceptables.

Acknowledgement

The opinions vehiculated in this paper are inspired either by literature or by empirical observations.

Déclaration de conflit d'intérêts

L'auteur ne déclare aucun conflit d'intérêts.

A propos des auteurs

Bofio Bina Guillaume est détenteur de licence en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa. Il a aussi le Diplôme d'Etudes Approfondies et Doctorat en Sciences de

l'Éducation, spécialité administration et planification de l'éducation. Il est Professeur à l'UPN et dans les Instituts Supérieurs pédagogiques de la RDC.

Luboya Tshiunza Corneille a une licence en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa. Il a aussi le Diplôme d'Études Approfondies. Il a un Ph.D en économie et management de l'éducation du Central China Normal University. Il est Professeur à l'UPN, aux Instituts Supérieurs Pédagogiques ainsi que les universités privées de la RDC.

Bibliographie et webographie

a. Bibliographie

- Altet M., (1997). *Une démarche de la recherche sur la pratique enseignante : Analyse plurielle*, Paris : PUF
- Altinok, N., (2007). Essai sur la qualité de l'éducation et la croissance économique, thèse de doctorat, Bourgogne : Université de Bourgogne.
- Arnold, S., Tannenbaum, Kavcic, B., Rosner, M., Mino, V., Wieser, G., (1974). *Hierarchy in Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Arrow, K., (1973), *Higher Education as a Filter*, Vol. 3, London: Routledge
- Backes, U., (2006). Contribution de la formation professionnelle à la réussite de l'entreprise et évolution du besoin en qualifications professionnelles. Dans Frick Andres et Al. Édité par F., Andres et A., Wirz. (2006). *Economie de la formation professionnelle : état des lieux et domaines à explorer de OFFT*, Paris : Dunod.
- Bailly, F., et Chatel, E., (sd). Comment analyser la construction de la qualité éducative ? Colloque « conventions et institutions », Paris X-Nanterre, repris in Problèmes économiques n°2850, *La Documentation française*.
- Balacheff, N., (2000). *Théorie de la situation didactique des mathématiques*, Paris : Dunod.
- Banque mondiale (2008). Rapport Mondial : Education Pour Tous (EPT), Genève : Ed. Banque mondiale.
- Barnabe G., (1995), *Ecology and Management of Coastal Waters: The Aquatic Environment*, Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Montréal: Les Éditions Transcontinentales
- Barro R.J., (2001). Human Capital and Growth, Vol. 91, *Economic Review*, n°2.
- Becker, G.S. (1960). Underinvestment in college education? *Educational economic*, 50, 252-278
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bernard, J., Simon, O., et Vianou, K., (2005). *Le redoublement: mirage de l'école africaine?* Dakar : PASEC-CONFEMEN
- Bernard, J.M. (2003). *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone: Programmes d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*. Paris : ADEA/IPE.

- Bernard, J.M. (2004). Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain: Quels indicateurs ? Communication au Colloque international : Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 9-12 mars.
- Bernard, J.M., Simon, O., & Vianou, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Paris : PASEC/CONFEMEN.
- Bertone, A., et al, (2007). *Dictionnaire des sciences économiques*, 2^{ème} édition, Paris : Armand-Collin.
- Blaug, M., (1976). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey, in *Journal of Economic Literature*, 14.
- Bouchard, C. et J. Plante (2003). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, n°11/12, Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, p. 219-236.
- Bouchard, C. et Plante, J., (2000). La qualité : sa définition et sa mesure. *In Service social*, 47, (1/2), 27-62.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *In Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bouchard, C., et Plante, J., (2003). Vers un modèle de référence de la mesure des qualités transversales d'un organisme, d'un service, d'un programme ou d'une institution, Laval : Université de Laval.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137
- Broomhall, D.E., et Jhonson, T.G. (1974). Economic Factors that Influence Educational Performance in Rural Schools, in *American Journal of Agricultural Economics*, 76 (3).
- Broophy, J., et Good, T., (1986) *Teacher-effects results, Handbook of Research on Teaching*, New York : Ed. McMillan.
- Bru, M., (1991). *La variation didactique dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : EUS.
- Butault ; J.P et Vinokur, A. (2003). Education et développement : quelques réflexions méthodologiques, *Option méditerranéennes*, 21.
- Centre d'Etude du Niveau de Vie (2001), Les indicateurs de capital humain dans le domaine de la santé et de l'éducation, Document d'étude préparé pour la Table ronde nationale pour l'environnement et l'économie, Ottawa : CENV.
- Charlier, J.É. (2002). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *In Éducation et Sociétés*, 2 (10), 95-111.
- Claparede, E., (1926). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève : PUS
- Cohen, E., et Aghion, P., (2004). *Education et croissance : Impact des technologies*, Paris : PUF.
- Coleman J.S., Campbell E., Hobson C., Mcpartland J., Mood A., Weinfield F. and York R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office of Education.
- Coleman, J.S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement*. New York : Basic.
- CONEPT (sd), *Education pour tous à Bukavu*, Bukavu : CONEPT

- CONFEMEN (2000). *Stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs*. Document de réflexion et d'orientation, Dakar :
- CONFEMEN (2004). *Mémorandum sur l'enseignement du et en français dans l'espace francophone, dans les Actes de la 51e session ministérielle, Grand Baie, Maurice, 20-22 octobre 2004, Dakar : PASEC-CONFEMEN*
- CONFEMEN (2006). *Actes de la 52^{ème} session ministérielle de la CONFEMEN, Niamey (Niger) du 27 mai au 2 juin 2006, Dakar : PASEC-CONFEMEN*
- CONFEMEN (2008). *Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Bujumbura, Burundi, du 3 au 6 novembre 2008. Dakar : PASEC-CONFEMEN*
- Coombs, P.H., (1968). *La crise mondiale de l'éducation*, Paris : PUF.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143.*
- Cox et Jimenez, (1991). *Public and Private secondary Education in developing country*, Paris: UNESCO
- De Ketele, J-M (1979). *Observer pour éduquer*, Peter Lang Berne : Collection Exploration recherches en sciences de l'éducation
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G., et Delchambre, A., (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Paris : Nathan
- De Talance, M., (2015). *Le défi de l'accès et de la qualité de l'éducation dans les pays en développement*, Paris : Hachette
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, H.M., Nicaise, J. et Matoul, A., (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck
- DES (2007). *Guidelines on Institutional and Self Evaluation on a Strategy to Improve Performance in Teacher Education Institutions*. Kampala : Ministry of Education and Sports.
- Dessus, P., (2008). *Qu'est-ce que l'enseignement ? : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité*, Paris : INRP/ENS Editions.
- Diambomba, M. (1997). *La qualité de l'éducation en République Centrafricaine : effets des facteurs individuel et scolaire sur le rendement des élèves dans l'enseignement primaire centrafricain*. Québec: GERPS/CONFEMEN.
- Dieng, A.A., (2007). *Development and Change, Journal of research developpment, 38 (6)*.
- Djame, M.M.O., (2000). *Les écoles privées au Cameroun*, Paris : UNESCO-IIPE.
- Docquier, F., (2006). *Macroéconomie du développement, Cours de Macroéconomie du Développement, LLN*.

- Doyle, W. (1986b). *Classroom organization and management*. In M. C. Wittrock Ed., *Handbook of research of teaching*. New-York, NY: Macmillan.
- Doyle, W., (1986a). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (1986). *L'art de la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Duee, M., (2004). *L'impact du Chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants*, Paris : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE).
- Durand, M., (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, (1992). *Référence tirée du rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'Ecole*, Paris : INRRS.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Etzioni, A., (1985). *Les organisations modernes*, Paris : Ed. des Organisations
- Gadwell, S.B., (1980). Perspectives de parcours de vie sur la recherche sur la parentalité chez les adolescents, *Revue française des pédagogies*, **36** (1).
- Gage, N.L. (1989). *Process Product research on teaching*, vol. 89, Chicago: Falmer.
- Gerard, F.M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. In *Mesure et évaluation en éducation*, **24** (2-3), 53-77.
- Gerard, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. In *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n°211, 13-23.
- Gerard, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. In *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, 211,13-23.
- Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, **75**, 61-77.
- Globerman, S., (1980). Markets, Hierarchies, and Innovation, *Journal of Economic Issues*, **14**.
- Globerman, S., (1980). Markets, Hierarchies, and Innovation, *Journal of Economic Issues*, Vol 14, 977-998.
- Good, T.L., & Grouws, D.A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 355-362.
- Grawitz, M., (2001). *Méthodes des Sciences Sociales*, 11^{ème} éditions, Paris : Dalloz.
- Guttman, C., (2008). *Définir la qualité et l'inégalité dans l'éducation*, *Chronique ONU*, New-York : édition ONU
- Guttman, H.M., (2008). *The Accountable Leader*, London: Wiley Online Library.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *Journal of Human Resources*, **14**, 3, 351-388.
- Hanushek, E.A. et Kimko, D.D (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations, *The American Economic Review*, **90** (5).
- Hanushek, E.A., (1997). Assessing the effects of school ressources on student performance : An Update. *Educational evaluation and policy analysis*, **19** (2), 141-164
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

- Haveman, R., et Wolfe, B., (1995). The Determinants of Children's Attainments: a review of Methods and Findings, in *Journal of Economic Literature*.
- Herbst, P. G., (1976). Non-hierarchical organisations, In: F. E. Emery, (dir.), *Systems Thinking*, vol 2. Harmondsworth: Penguin
- Hiefelbein, E., & Simmons, J. (1981). *Determinants of School Achievement: A Review of Research for Developing Countries*. Ottawa, Ontario: International Development Research Center.
- Holmes, Matthews et Jackson (1975 ;1984), *Référence tirée du rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'École*, Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang. Laurillard,
- Jamouille, M., Roland, M., Humbert, J., et Brulet, J-F., (2000). *Traitement de l'information médicale par la Classification internationale des soins primaires*, Bruxelles : Care Edition.
- Jarousse, J.P, et Mingat, A. (1992) L'École Primaire en Afrique : Fonctionnement, qualité, Produits : *Le Cas du Togo, Cahier de l'IREDU, Numéro 52*.
- Jarousse, J.P., & Mingat, A. (1992). L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits : *le cas du Tog. Dijon : IREDU*.
- Jomtien (1990). *Déclaration mondiale sur l'Education*, Thaïlande : UNESCO
- Jordan, M.I. et Russel, S., (1999). *Categorization, in The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
- Kamanzi, P.C., (2006). Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés post-secondaire au Canada, Thèse de doctorat, Québec : PUC.
- Kant E., (1993), *Réflexion sur l'Education*, Paris : Juvin.
- Kellaghan et Greaney (2003). Monitoring performance: assessment and evaluation in Africa, *ADEA*.
- Kim, E., et al. (2007). Improving school leadership: country background report for Korea, *Institut Coreen de developpement de l'éducation*.
- Krueger ; A.B., et Lindahl, M., (2001). [Education pour la croissance: pourquoi et pour qui?](#), *Revue de l'éducation*, 39 (4).
- Ladwein, (1995). Catégories cognitives et jugement de typicalité en comportement du consommateur, *Recherche et Applications en Marketing*, 62.
- Larousse (1994). Dictionnaire Le Larousse, Paris : Larousse.
- Le Boterf, G., (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Lê Thanh Khoï. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Legendre, R., (1988, 1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal : Larousse.
- Leif, J., (1967). *La philosophie de l'éducation*, Paris : Delagrave.
- Lerbet, G., (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 67, 29-36.

- Lockheed, M., & Verspoor, A. (1990). *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement. Examen des stratégies possibles*. Washington : Banque mondiale.
- Lockheed, M.E, Fanaciez, J. and Branchi, L., (1989). Vocal teacher, stent pupils ? Life in Botswana classrooms. *Communication presented in annual meeting of comparative and international education society, Boston (mars)*.
- Lomaliza, B.J., (2004). Offre de l'éducation, demande privée horizontale et structure de l'emploi dans la province orientale : une problématique formation-emploi, Thèse de doctorat, Kisangani : UNIKIS
- Loubet, J., (2000). *Le savoir-faire éducatif*, Paris: Erès.
- Luboya T.C., (2014). Analyse des facteurs explicatifs de la faillite des écoles par le modèle équilibré unifié, DEA, Kinshasa : Université Pédagogique Nationale.
- Luboya, T.A-C. (2014). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification, *Revue française de gestion*, n° 195, p. 55 à 83
- Luboya, T.A-C. (2021). *Planification et évaluation d'un système éducatif, Fondements théoriques et aspects pratiques*, Paris : Edilivre.
- Luboya, T.C., (2016). School finance in DRC: legal foundation, theoretical and practices, *Open Journal of Social sciences*, 5 (4), 29-89.
- Luboya, T.C., (2018). Efficacité de l'administration et gouvernance scolaire sur la performance des écoles secondaires pilotes de la RDC : Essai de la fonction de production en éducation par la méthode mixte et triangulation, Thèse de doctorat, Union Européen : Scholars Press.
- Luboya, T.C., (2018). *Efficacité de l'administration et gouvernance scolaire sur la performance des écoles secondaires pilotes de la RDC : Essai de la fonction de production en éducation par la méthode mixte et triangulation*, Union Européen : Scholars Press.
- Lucas, R.E., (1988). On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economic*, 22 (1), 3-42.
- Lugan, J.C., (1996). *Le système social*, Paris : PUF.
- Macaire, F., (1969). *L'Éducateur, les classiques africaines*, Paris : Ed. Saint-Paul.
- Mankiw, G., et Romer, D., et Weil, D. (1991). A contribution to the Empirics of Economic Growth, *Journal of educational economics*, 68 (2).
- Marcel, J.F., (1997). *Le concept de contextualisation : Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes*, Paris : Dalloz
- Martin, M., (1975). *Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional*, Paris : Dalloz.
- Martin, M., (1975). Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional. *Revue française de sociologie*, 16, 317-334
- Masandi, M., A., (2016), *Méthodes quantitatives et recherches scientifiques en sciences sociales : Aspects théoriques et méthodologiques sur le traitement des données*. Deutschland: les éditions universitaires Européennes.
- Meirieu, P. (2002). Les enseignants: clercs, bibliothécaires ou compagnons. *In Les cahiers millénaires*, 18, 45-48.

- Mervis, C.B. et Rosch, E., (1981). Categorization of natural objects. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 32.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation et des sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Mincer, J., (1958). Investment in human capital and personal income distribution, in *The Journal of Political Economy*, 66.
- Mincer, J., (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York: Columbia University Press.
- Mingat, A., et al, (1993). *Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales*, Paris : PUF
- Morin L. & Brune L. (1992). *Philosophie de l'éducation I : les sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A., (2005). *Etudes des communications. Expériences, Interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles: De Boeck.
- Ndandula, M.D., Ingwa, L.H. et Bui, J-E (2012). Rapport d'étude sur la formation initiale des enseignants du primaire en RDC, Kinshasa : UNESCO.
- Ndiaye, S. (2008). *Former un enseignant motivé et compétent*. Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.
- Ndoume, E., (1996). Le développement de la pensée inférentielle chez l'enfant de l'école primaire à travers l'apprentissage à la lecture, Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Bourgogne : Université de Bourgogne.
- Ngongo D., P., R., (1999). *La recherche scientifique en éducation*. Bruxelles: Louvain-la-Neuve, Academica.
- Ngongo, D., P-R., (2008). *Sciences de l'enseignement. Relation et communication pédagogique*. Kinshasa : Edition PRINGHO
- Niyongabo, J. (1996). *Évaluation des centres d'éducation de base Yaga Mukama*. Bujumbura : UNICEF/Burundi.
- Noël, B. (2006). *Évaluation des apprentissages : théories ou modèles d'apprentissage*. Dakar : CUSE/FASTEF/UCAD.
- Nordaling, N., (1995). Care and moral education, critical conversations in Kohli, W., (ed). *Philosophy of education*, New-York, NY : Routledge
- OCDE, (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- OIF (2007). *Mission C. Appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche. Section II de la Programmation de l'OIF 2006-2009*, Paris : OIF.
- Otavi, D., (1999) *Enfant au centre de l'école, art dans questions pédagogiques*, Paris : Hachette Livre.
- PASEC-DRC (2011). *L'enseignement primaire en République Démocratique du Congo : Quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ? Rapport national*, Dakar : Pasec / CONFEMEN.
- Perrenoud, Ph., (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, 2^{ème} édition, Genève : Droz.

- Plante et Vance (1994). *Selection of Preschool Language Tests*, London: Falmer
- Poulain, E-J (2001). Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel, in *Revue économique*, 52 (1).
- Pritchett, L., et Filmer, D., (1999). What education product function really show. A positive theory of education expenditure. *Economics of Education Review*, 18 (2), 223-390
- Randrianarisoa, J.C., (2003). Déterminants de la productivité rizicole des petites et grandes exploitations agricoles : cas des Hautes-Terres" Dans *Agriculture, pauvreté rurale et politiques économiques à Madagascar*, de Chris Barrett, et alii, 38-41. Programme ILO, Novembre 2003 ;
- Rey, B., et al (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck
- Ricoeur (1949). *Philosophie de la volonté*, Paris : ESF.
- Robert, F., (2004). Entre performances et valeurs, *Education et Management*, Créteil.
- Robert, P. (2009). Dictionnaire Le Robert 2009. Paris : Le Robert.
- Rosenzweig, M., et Wolpin, K., (1994). Parental and Public Transfert to Young Women and their Children, *American Economic Review*.
- Sall, H.N. & De Ketele, J.-M., (1997). Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3), 119-142.
- Sall, H.N. (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar, tome 1, Thèse, Dakar : Université Cheikh Anta Diop.
- Sall, N., (1996). Local and Community Driven Development : Moving to Scale in Theory and Practice.
- Samier, N., (2001). De la productivité du capital humain à la performance des ressources humaines: vers une pertinence des modèles d'évaluation, *LIRHE, LES NOTES DU LIRHE*, 246 (4).
- Scheerens, J., (2000). *Improving school effectiveness*, Paris : UNESCO
- Scott R., Sweetland and Autumn (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research*, 66 (3).
- Sillamy, N., (1983). Dictionnaire de Psychologie, Paris : Le Larousse
- Simonet, V., (2003). Capital humain, Encyclopédie des Ressources Humaines.
- Spencer, M., (1973). Signalisation du marché du travail, *Journal de marketing*, 87 (3).
- Stiglitz, J., (1975), La théorie du "dépistage", de l'éducation et de la répartition des revenus, *Journal de l'éducation*, 65, (3).
- Tavan, C. (2004). Public et privé. *Education et Formation*, n° 69.
- Tchapchoua, G., (sd). Les femmes scolarisées sur le marché de l'emploi au Cameroun, Mémoire de maîtrise, Yaounde : Université de Yaounde.
- Teddlie and Reynolds (2000). *The international Handbook of school effectiveness research*, Lodon : Falmer Press.

- Thierry, D., et Sauret, C., (1994). *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris : Le Harmattan.
- UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Paris : UNESCO.
- UNESCO (2006). Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015. Rapport ISU, Paris : UNESCO
- UNESCO (2010). Atteindre les marginalisés. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO.
- Vandeveld, L., (1982). *Aider à devenir*, Paris-Bruxelles : Ed. Nathan-Labor.
- Wiener, B., (1971). *Perceiving the Causes of Success and Failure*, New-York : University of California.
- Wilson et Cole, (1992). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, London: Falmer Press.

b. Webographie

- Carnoy, M., (1999). Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, Paris : UNESCO, disponible sur <http://www.unesco.org/liep>
- Cour des Comptes (2003). La gestion du système éducatif, rapport au Président de la République, avril 2003, Définition de hiérarchie-Concept et Sens <http://lesdefinitions.fr/hierarchie#ixzz4O6D8ppfv>
- Hima, A. (2006). L'éducation : une priorité de la francophonie. In Actes des assises francophones de l'éducation et de la formation, pp. 75-80. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Actes_Assises_education_formation.pdf
- Pôle de Dakar (2008). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant, 2008, <http://www.poledakar.org/spip.php?article289> (consulté le 7 avril 2017).

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).