

Gestion du temps d'une leçon dans les écoles primaires de la ville de Goma.

Par

Baluti Hinganya Taliste

Résumé

L'étude porte sur la durée d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage (leçon). Avec des innovations dans l'enseignement congolais, les instructions officielles fixent la durée à 45 minutes pour faire maîtriser une notion précise. Nous avons assisté aux leçons des branches instrumentales (français et mathématiques) en notant l'heure du début et celle de la fin de la leçon en participant aux diverses activités qui la jalonnent. Après analyse de 100 leçons suivies dans les classes de 5^e année primaire, il a été constaté que la durée variait d'une classe à l'autre, c'est-à-dire d'un maître à l'autre. Dans le cas d'espèce, elle a varié entre 35 et 87 minutes. À la base de longueur de la leçon, les répétitions inutiles, les applaudissements exagérés, une maladresse dans l'usage des méthodes d'enseignement. D'où, il faudra penser aux techniques d'enseignement pour gérer à bon escient la durée d'une leçon.

Mots clés : Gestion, leçon, temps.

Summary

The study focuses on the duration of a Teaching-Learning sequence (lesson). With innovations in Congolese education, official instructions set the duration at 45 minutes to master a specific concept. We attended the lessons in the instrumental branches (French and mathematics) by noting the start and end times of the lesson by participating in the various activities that punctuate it. After analysis of 100 lessons followed in 5th year primary classes, it was found that the duration varied from one class to another, that is to say from one teacher to another. In this case, it varied between 35 and 87 minutes. At the root of the length of the lesson, unnecessary repetitions, exaggerated applause, clumsiness in the use of teaching methods. Hence, it will be necessary to think about teaching techniques to wisely manage the duration of a lesson.

Key words: Management, lesson, time.

I. Introduction

La qualité de l'éducation reste une préoccupation pressante dans le monde entier. Aucun pays ne s'en dérobe. Les diverses conférences tenues depuis lors en ont fait allusion : citons celle d'Addis-Abeba (Ethiopie) en 1961 qui avait pour objet de définir les besoins prioritaires en matière d'éducation en se fondant sur les priorités établies par les États Africains pour l'expansion économique de la région et qui avait aussi recommandé aussi l'amélioration de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux. En 1966, la Conférence de Tripoli (Libye) a fait des recommandations qui ont porté sur la planification, la qualité de l'éducation et la coopération régionale. Dans les trois dernières décennies, d'autres rencontres sont organisées pour évaluer le niveau d'évolution de l'éducation dans beaucoup de pays notamment celles de Jomtien (1990), de Dakar (2000) et d'Incheon (Corée du Sud en 2015) et se penchent sur la qualité de l'éducation.

Évoquant la qualité de l'éducation, celle-ci porte sur plusieurs aspects en l'occurrence les bâtiments scolaires, les enseignants, les programmes, l'entourage familial des enfants, les méthodes d'enseignement, le temps,...

Le temps scolaire, pour des raisons qui ne tiennent pas au mauvais vouloir des enseignants, est un temps fractionné, régi par la cloche ou la division du travail ; un temps faiblement négocié, faute de temps et pour d'autres raisons ! Il y a un horaire officiel... Le temps scolaire n'est pas à la disposition des élèves, même si ce sont eux qui travaillent et apprennent. Il est régi par l'institution qui exerce une pression constante et crée un stress : « *Vite ! Dépêchez-vous ! Plus que cinq minutes !* » (Perrenoud, 1994).

La gestion du temps en classe apparaît comme une dimension tout à fait importante ; d'une part parce qu'elle varie très fortement d'une classe à l'autre, d'autre part parce qu'elle semble être un aspect structurant de la pratique enseignante (Bourgeois, Chapelle 2006). Les travaux américains, en particulier l'étude BTES (Beginning Teacher Evaluation Study), ont montré une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire. Berliner rapporte que, en deuxième élémentaire, le temps alloué quotidiennement par les enseignants observés à

l'enseignement de la lecture variait de 47 à 118 minutes, soit un écart de 71 minutes ; le temps alloué en moyenne à l'enseignement de mathématiques variait de 35 minutes. On constate donc de très fortes variations dans la gestion du temps alloué à l'enseignement d'une classe à l'autre. Toutefois, le temps alloué à l'enseignement n'est qu'une enveloppe globale ; il importe de savoir quel temps les élèves consacrent effectivement à la tâche, ce que les chercheurs appellent leur "engagement" dans l'activité. Ainsi, « Un apprenant, déclare Carroll, réussira l'apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il y passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre une tâche » (Chopin, 2015). Les résultats révèlent un lien très clair entre l'ALT (Academic Learning Time) et les acquis des élèves, montrant par là qu'ils sont en grande partie le produit d'une combinaison du temps nécessaire à l'apprentissage d'une notion, du temps d'engagement de la part des élèves et de la qualité de l'enseignement dispensé (Bourgeois, Chapelle, 2006).

La gestion d'une leçon (savoir) par ses principaux acteurs (enseignant et apprenant) conduit à la notion du temps. Parmi les facteurs de la qualité de l'éducation, une étude minutieuse en rapport avec la durée d'une leçon doit être entreprise. Cette étude est inspirée de l'actuelle réforme entreprise dans l'enseignement en République Démocratique du Congo qui porte sur la diminution du nombre des branches par jour à l'école primaire, mais aussi le timing prévu pour chaque leçon qui est passé de 30 à 45 minutes (MINEPSINC,2016). Certains enseignants pensent qu'avec ce timing, ils pourront mener au bout leurs leçons qui sont prévues alors six au lieu de neuf comme jadis. Cette manière de penser nous conduit au questionnement ci-après : la durée d'une leçon sera-t-elle réellement de 45 minutes ? En d'autres termes, les enseignants respecteront-ils les 45 minutes pour faire assimiler une notion précise ?

De cette question, nous formulons l'hypothèse suivante : la durée d'une leçon dépasserait les 45 minutes. L'expérience acquise lors du suivi des leçons de stagiaires montre que les enseignants passent beaucoup de temps en faisant répéter aux élèves même des mots qui ne méritent pas être répétés.

L'objectif de cette étude est de déceler les éléments, mieux les causes à la base de la longueur d'une leçon.

II. Méthodologie

Mialaret (2004) souligne que tout en respectant ses modalités générales, chaque type de recherche scientifique a ses modalités particulières que le chercheur doit connaître.

II.1. Population

Une population est l'ensemble des événements (scores des étudiants, revenus des personnes, vitesse de course des rats, etc.) qui vous intéressent (Howell, 2008).

Dans la ville de Goma, les divers modes de gestion ont organisé 345 écoles primaires selon le rapport de la rentrée scolaire 2017. Tout en considérant les écoles primaires ayant le cycle complet, nous avons 345 classes de 5^e années et donc 345 enseignants qui ont constitué notre population d'étude. L'intérêt pour les élèves de 5^e année se justifie par le fait qu'ils arrivent à la fin des études primaires et en considérant que la classe de 6^e année est souvent indisponible, car les élèves sont concentrés à la préparation du TENAFEP (Test National de Fin d'Etudes Primaires). Comme il est difficile de travailler avec toute la population faute de plusieurs raisons, il est conseillé de travailler avec l'échantillon.

II.2. Echantillon

Pour Lamoureux (2006), « *l'échantillon est un sous ensemble des éléments d'une population à partir desquels se fait la collecte des données* ». Le souhait serait d'assister les leçons de tous les enseignants pour appréhender la réalité. En étudiant toute la population, on est près de la réalité car, en considérant une fraction seulement de la population, d'autres aspects peuvent se dissimiler et échapper au chercheur. D'où, nous nous contentons de l'échantillon pour plusieurs raisons.

Ainsi, l'échantillon de l'étude en cours est constitué de 100 enseignants choisis de 5^e année dans la ville de Goma. Pour le constituer, nous avons recouru à la technique de la "table de nombres au hasard". Avec cette technique, nous avons abouti à l'échantillonnage probabiliste. Notons que la taille d'un échantillon probabiliste détermine sa représentativité. Si la technique est utilisée correctement, plus l'échantillon est grand et plus sa représentativité devrait être grande (Dépelteau, 2003). Pour déterminer la taille, Dépelteau suggère que dans le meilleur des cas, on

se sert de la table d'estimation de la taille d'un échantillon. Si ce n'est pas le cas, un échantillon doit représenter au moins 10% de la taille de la population mère ou il doit se composer d'un minimum de 30 unités. Partant de notre cas, les 100 enseignants représentent plus de 10% de la population mère qui est de 345 enseignants.

Tout en considérant l'échantillon des enseignants, nous sommes parti de la répartition des enseignants de divers modes de gestion qu'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Échantillon des enseignants prévus

N°	Mode de gestion	Nombre d'enseignants	Nombre d'enseignants retenus
1	Officiel	15 (4,3%)	8 (8%)
2.	Catholique	32 (9,3%)	16 (16%)
3.	Protestant	83 (24,1%)	31 (31%)
4.	Privé	215 (62,3%)	45 (45%)
	Total	345 (100%)	100

Dans cette étude, le souhait était qu'il y ait une répartition proportionnelle des enseignants à retenir par rapport au poids de chaque réseau. Le constat est autre que ce que montre ce tableau, car il y a eu des écoles surtout privées qui n'ont pas accepté notre demande malgré les explications de mobile de notre recherche. C'est pourquoi, nous avons une disproportion dans la répartition des enseignants retenus par réseau ou mode de gestion tel que l'illustre ce tableau ci-haut.

S'agissant du nombre d'enseignants retenus par réseau parmi les 345 enseignants de la ville de Goma répartis disproportionnellement, le tableau montre que l'officiel a 8 enseignants (8%), catholique a 16 enseignants (16%), protestant 31 enseignants (31%) et privé a 45 enseignants (45%). La gestion privée reste toujours en tête, car ayant beaucoup d'écoles dans la ville de Goma, ce qui prouve le nombre élevé d'enseignants par rapport aux autres gestions.

II.3. Techniques de collecte des données

Concernant les instruments ou techniques de collecte des données, l'étude a recouru à l'observation. Selon Angers « *l'observation est une technique directe d'investigation scientifique utilisée habituellement auprès d'un groupe et qui permet d'observer et de constater de façon non directe des faits particuliers et de faire un prélèvement qualitatif en vue de comprendre des attitudes et des comportements* » (Muke, 2011). Ainsi, pour Fortin et Gagnon (2016), dans l'observation non participative, « *le chercheur observe et enregistre ce qu'il voit sans intervenir dans les activités des participants* ».

Notre étude s'est focalisée sur l' « observation directe » qui est une approche ou outil de formation de l'information où le chercheur est le témoin plus ou moins à distance des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent (Gauthier et Bourgeois, 2016).

Quant au déroulement, accepté par le directeur de l'école, nous avons assisté aux leçons de français et des mathématiques dans les classes de 5^e années selon l'horaire prévu. Les branches instrumentales (français et mathématiques) font l'objet de notre choix, car la maîtrise des autres branches en dépend. Ne peut mieux apprendre la géographie, l'histoire,... que celui qui comprend le français, c'est-à-dire la langue d'enseignement. Il en est de même de l'apprentissage de physique et autre branche se référant aux mathématiques. Le souci était de participer aux diverses activités qui jalonnent la leçon du début à la fin. Aussitôt entré dans la salle de classe et dès que l'enseignant débutait sa leçon, nous notions l'heure de début jusqu'à la fin de l'application pour nous rendre compte des minutes consommées. Notre attention portait sur les gestes, les paroles, les offres et demandes des enseignants auprès des apprenants pour se rendre compte du respect ou du débordement de ces 45 minutes prévues pour une leçon. Il était aussi question de relever les éléments qui seraient à la base de la prolongation ou non de la durée de la leçon. Ainsi, une grille d'observation n'était pas tellement nécessaire, car l'important était l'heure du début et celle de la fin de la leçon.

III. Résultats

Dans le tableau ci-dessous, nous regroupons les leçons selon les minutes consommées par séquence d'Enseignement-Apprentissage

Tableau 2 : Temps de la leçon

Temps de leçon	Effectifs	Pourcentages
35 à 39	2	2
40 à 44	7	7
45 à 49	14	14
50 à 54	17	17
55 à 59	14	14
60 à 64	19	19
65 à 69	7	7
70 à 74	14	14
75 à 79	3	3
80 à 84	2	2
85 à 89	1	1
Total	100	100

a) Constats

Le tableau contenant la durée de diverses leçons suivies prouve en suffisance que le timing n'est pas respecté. Ainsi, la durée de leçons varie de 35 minutes (minimum) à 87 minutes (maximum). En le lisant, il s'en suit que 19 leçons ont duré chacune 60 à 64 minutes ; 17 leçons entre 50 et 54 minutes ; 14 leçons durent respectivement entre 45 à 49 ; 55 à 59 et 70 à 74 minutes. Notons que 7 leçons ont connu une durée de 40 à 44 minutes et 7 autres leçons ont connu une durée de 65 à 69 minutes. Trois leçons ont fait 75 à 79 minutes. Deux leçons ont duré 35 à 39 minutes et deux autres en ont duré 80 à 84 minutes. Une leçon a duré 87 minutes.

Au vu de ces diverses durées, il est déduit que beaucoup d'enseignants ne respectent pas la durée d'une leçon. En prenant les limites de 40 à 49 minutes, il s'observe 21 leçons sur 100 qui sont dans les limites acceptables pour la durée d'une leçon. Plus de 70 leçons sont au-delà de 45 minutes prévues pour une leçon.

b) Eléments à la base de la longueur de la leçon

Dans ce sous point, il est question de comprendre pourquoi la leçon tire en longueur. Il s'agit de recenser les éléments qui font que la leçon dépasse les minutes

prévues par les instructions officielles telles que nous l'avons constaté dans un des tableaux relatif au temps de la leçon.

- Répétitions inutiles : À la question : que voyez-vous au tableau ? Je vois des phrases. Cette phrase est répétée par trois élèves un à un, puis rangée par rangée et enfin toute la classe. Des expressions comme : vous me comprenez, vous me comprenez, vous me comprenez. Qu'est-ce que nous allons étudier aujourd'hui ? Aujourd'hui, nous allons étudier : le complément d'agent. Ce titre est lu par 5 élèves et la classe répète 4 fois et 2 fois rangée par rangée. Ces constats nous conduisent à l'idée ci-après : la gestion du temps et de l'espace est observée, car des recherches ont montré l'importance de maximiser le temps alloué aux tâches scolaires et de minimiser les pertes de temps et transitions. Cela est notamment rendu possible par une gestion efficace de l'espace (disposition de la classe, gestion de déplacement des élèves) et du temps (indiquer la durée d'un exercice...). Qui plus est, les pertes de temps et les temps morts sont souvent source de problèmes de comportements (Bocquillon, Derobertmeasure, Demense, 2019).

- Les applaudissements : C'est bon d'encourager les apprenants mais il faut savoir doser cela. Ces applaudissements prennent différentes formes et expressions comme taper sur les pupitres ; et chaud bravo, bloc bloc ça triplet et les élèves tapent les mains 3 fois suivi de parfait,....la lecture d'un simple titre au tableau, les élèves sont appelés à applaudir... D'où Brophy énonce d'autres déterminants qui ont un lien avec la motivation de l'élève. Ainsi, la communication doit reconnaître un effort notable de la part d'un élève en particulier, attribuer le succès à l'effort fourni et aider le jeune à expliquer ce genre d'attributions internes (Archambault, Chouinard, 2016).

- Reproduire les questions au tableau alors que chaque élève a son livre de lecture.

- Je vais maintenant vous poser une question : pourquoi cette expression au lieu de poser directement la question.

- etc.

c) Des structures conduisant à des temps morts

Certaines structures des phrases ne permettent pas aux élèves de comprendre l'idée de l'enseignant et de fois ce sont des questions mal formulées.

Ces dernières poussent les élèves à des hésitations. Voulant racheter le temps, à une moindre hésitation, l'enseignant accorde la parole très vite à l'autre élève. Pourtant Meirieu (2004) appuie l'idée selon laquelle « donner du temps avant d'exiger une réponse à une question, laisser chacun réfléchir et s'exercer, permettre aux élèves de formuler plusieurs hypothèses de réponse ». Notons aussi que les questions mal formulées bloquent la compréhension et placent l'apprenant dans une passivité en provoquant des temps morts. En voici quelques unes :

-Comment on va mettre "quel" ?

-Le chien c'est quoi ? Pourtant selon la leçon, la question serait : quelle est la fonction du mot chien dans la phrase ?

-Comment que tu vas trouver la réponse ? Comment qu'on doit vérifier si la réponse est vraie ? Qui connaît nous allons étudier aujourd'hui ?

-Des structures sans concordance : Toi, où est-ce que vous travaillez ?

IV. Discussion

Le temps de la leçon est la durée d'une séquence d'apprentissage. Depuis lors, la leçon durait 30 minutes à l'école primaire. Actuellement, avec diverses innovations que connaît l'enseignement congolais, la leçon dure 45 minutes. Cette étude lors de son enquête, il a été constaté que certaines écoles maintiennent l'ancien programme de 30 minutes, mais elles ne sont pas nombreuses. Pour elles, la leçon continue à être enseignée pendant 30 minutes.

Le nouveau programme qui ramène la leçon à 45 minutes avait comme autre objectif de réduire le nombre de leçons qui était de 9 à 6 par jour. Des enseignants qui estimaient que 30 minutes étaient insuffisantes pour une leçon, curieusement les 45 minutes deviennent insuffisantes aussi. Ils ne tiennent pas compte du degré d'attention de l'apprenant de 6 à 12 ans. En circonscrivant la leçon dans le délai de 30 minutes, c'est à cause de l'attention de l'enfant de cet âge qui est de 20 minutes. Ainsi, l'on pouvait constater 5 minutes de la révision, 20 minutes de la nouvelle leçon et 5 minutes de l'application. Après ces 30 minutes commence une autre leçon, car l'enfant aime le changement.

S'agissant de notre étude, il a été constaté que beaucoup d'enseignants, parmi les 100 suivis, ne respectent pas la durée légale d'une leçon soit 45 minutes prévues actuellement par le nouveau programme. Seules 21 leçons sur les 100 suivies sont dans l'intervalle de 40 à 49 minutes. L'enfant aimant le changement, c'est-à-dire qu'il devrait quitter d'un enseignement à l'autre après une certaine durée, ils vivent la monotonie qui peut conduire à la non assimilation de la notion. Il n'est plus intéressé à la leçon, car son attention doit baisser avec la fatigue due au fait de rester dans une même activité pendant longtemps. Maintenant que le gouvernement a opté pour ce timing de 45 minutes par leçon et savons que c'est fatiguant pour l'enfant, que devons-nous faire pour permettre à l'enfant d'apprendre, d'acquérir et d'assimiler les connaissances enseignées?

Suite à la durée des séances et des cours, en questionnant la littérature, soulignons que cela fait plusieurs décennies que la psychologie expérimentale a démontré que les capacités attentionnelles et donc l'efficacité du sujet adulte à une tâche à forte exigence mentale décroissent au bout de 30 minutes. Les capacités attentionnelles de l'enfant et de l'adolescent sont pourtant plus fragiles que celles de l'adulte. Voilà pourquoi, il faudrait que les séances ou les cours soient moins longs et toujours coupés par des pauses (Delvolvé 2010). Le même auteur d'ajouter qu'en prenant en compte les limites d'élèves, leur fatigabilité d'autant plus grande qu'ils sont très jeunes, il serait intéressant de moduler les temps d'apprentissage en classe en fonction de leur âge. Cette conception est à l'encontre du nouveau programme qui a diminué le nombre de leçons par jour mais aussi ramener la leçon de 30 à 45 minutes à l'école primaire. Comment l'enseignant ménage l'heure de la leçon ? Y a-t-il de petites pauses pour récupérer l'énergie? D'une leçon à une autre quelle, pause est organisée par le maître? Ce sont là des questions qui viennent à l'esprit, car il faut réfléchir sur la nouvelle manière de gérer les 45 minutes. Avec cette nouvelle durée de la leçon et eu égard à ce qui précède, comment sauver ces victimes du programme, car nous sommes conscients que la fatigabilité doit s'installer suite à la longueur de la leçon ? Nous devons penser aux techniques d'intervention pour aider l'enfant à travailler pendant 45 minutes sans délasserment.

En réfléchissant sur les diverses causes, base de la longueur de la leçon, il a été constaté que les méthodes d'enseignement utilisées maladroitement ne

permettent pas au maître de terminer la leçon dans le délai de 45 minutes. À part la maladresse dans les méthodes en usage, les maîtres font beaucoup de répétitions. Ceci rejoint les résultats de recherches empiriques sur la question de gestion d'une classe. Portant essentiellement sur les phénomènes d'ordre disciplinaire, elles ont permis d'identifier des pertes du temps réel d'apprentissage liées à des répétitions de comportements et de consignes au début et à la fin d'une leçon et lors des transitions dans le déroulement d'une leçon (Nault et Fijalkow, 2008). Ces répétitions qui ne datent pas d'aujourd'hui sont faites par plus d'un enseignant et gâchent le temps prévu pour la leçon. À l'époque, la répétition était synonyme de permettre la mémorisation et cette pédagogie continue à aliéner certains enseignants. Il y a l'essentiel qui peut faire l'objet de répétition pour être assimilé et non retenir le simple titre.

En dehors des répétitions inutiles, il y a aussi des applaudissements. Les enseignants exagèrent avec des applaudissements et celui qui est informé ne voit pas pourquoi il a demandé qu'on applaudisse. L'on devrait applaudir l'effort fourni par l'élève en découvrant une notion qui n'était pas prévisible, c'est-à-dire en arrivant à une réponse, l'on sent que l'élève a réfléchi. Cette idée rejoint la conception d'encouragement et félicitations prônées par Archambault et Chouinard (2016) selon laquelle, elles poussent l'élève à comprendre la valeur de ses réalisations personnelles, prendre conscience de ses progrès. Elles sont distribuées après un déploiement d'efforts ou la réussite d'une tâche difficile pour l'élève et perçue comme telle par lui. Les félicitations doivent orienter l'élève vers ses efforts et ses récompenses devraient mettre l'accent sur les apprentissages réalisées.

En effet, l'on doit comprendre qu'une longue leçon n'est à l'abri des conséquences. L'attention de l'enfant baisse, car il se trouve dans la monotonie. L'enfant aime le changement, son degré d'attention ne dépasse pas plus de 20 minutes. Cette longue leçon ennueie l'enfant et peut conduire à une indiscipline c'est-à-dire ne voyant plus l'intérêt, il préfère déranger. Où encore l'autre solution qui s'offre est de dormir en classe. Pour pallier cette difficulté, devons penser aux techniques permettant de travailler pendant 45 minutes sans résignation.

L'enseignant qui tire à longueur la leçon ignore toutes ces conséquences et se met à punir les enfants tout en oubliant qu'il est le responsable de cette indiscipline, de la passivité de l'apprenant.

Conclusion

L'enseignement est une activité complexe. Il met aux prises trois éléments à savoir l'apprenant, l'enseignant et le savoir (contenu) que doit maîtriser l'apprenant. La maîtrise de ce dernier est corollaire à plusieurs facteurs dont le temps (durée) d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage. La gestion de temps est de l'apanage de l'enseignant (maître) qui se réfère aux instructions officielles. En République Démocratique du Congo (RDC), les nouvelles réformes ont introduit une donnée relative au timing d'une leçon. Jadis, la leçon durait 30 minutes et aujourd'hui, elle dure 45 minutes. Depuis lors les enseignants se lamentaient que les 30 minutes étaient insuffisantes pour une séquence d'apprentissage. Avec cette nouvelle orientation, nous avons tenté d'analyser son respect pour faire maîtriser une notion par les apprenants. Les résultats révèlent que la durée varie d'un maître à un autre c'est-à-dire d'une classe à une autre et cela dans la fourchette de 35 à 87 minutes (minimum et maximum). Nous avons enregistré plus de 70 leçons sur 100 qui sont au-delà de 45 minutes prévues pour une leçon selon le nouveau programme. Ceci confirme notre hypothèse selon laquelle la durée de la leçon dépasserait les 45 minutes. Cela étant, plusieurs facteurs ont été à la base de cette élasticité notamment les répétitions, les applaudissements,... Ainsi, serait-il impérieux de porter un nouveau regard sur les méthodes utilisées par les enseignants pour recadrer la durée d'une leçon et permettre aux apprenants d'assimiler une notion précise dans le délai officiel.

Références bibliographiques

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Canada : TC Média.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Demense, M. (2019). Guide pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage. <https://scholar.google.com/scholar?start=20&q=gstion+du+temps+d'une>. Consulté, le 15/10/2019.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Chopin, M-P, « Temporalisation et diffusion des savoirs », Education et socialisation [En ligne], 37/2015, mis en ligne le 1 mars 2015, consulté le 15 Octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1167> ; DOI : 10.4000/edso.1167.
- Delvolvé, N. (2010). *Stop à l'échec scolaire. L'ergonomie au secours des élèves*. Bruxelles : de boeck.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Fortin, M-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Canada : TC Média/Chenière Education.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *De la problématique à la collecte des données*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Howell, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Canada: Beauchemin.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'Ecole, faire la classe*. Italie : ESF.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Minepsinc (2016). *Programme national de l'enseignement primaire*. Kinshasa. DIPROMAD.
- Muke, M.Z. (2011). *La recherche en sciences sociales et humaines*. Guide pratique, méthodologies et cas concrets. Paris : L'Harmattan.
- Nault, T. et Fijalkow, L. (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*. Québec : C.E.C.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

