



Listes de contenus disponibles sur: [Scholar](#)

IMPACT DE LA METHODE « PREHRENPEC » SUR LE RENDEMENT ACADEMIQUE DES ETUDIANTS

Journal homepage: ijssass.com/index.php/ijssass

IMPACT DE LA METHODE « PREHRENPEC » SUR LE RENDEMENT ACADEMIQUE DES ETUDIANTS ☆

JUSTIN MASANDI KISUKU LEZ ^a, PABLO NKAWU MANGANDA ^{b*}

A. Professeur Associé, Université Pédagogique Nationale

B. Assistant, Université Pédagogique Nationale

Received 10 February 2023; Accepted 10 April 2023

Available online 12 April 2023

ARTICLE INFO

Keywords:

Pratiques d'enseignement

Stratégies didactiques

Pédagogie du respect

Rendement académique

Projet d'humanité

PREHRENPEC

ABSTRACT

Cet article présente une nouvelle méthode d'enseignement appelée « PREHRENPEC » conçue sur base de cinq ans d'observation et d'expérience sur terrain dans l'enseignement universitaire. Le constat est qu'en utilisant de manière simultanée les six stratégies suivantes: « Proximité, Respect, Humour, Rendement, Portfolio et Eclectisme » une moyenne de 91,2% sur un effectif de 1200 étudiants réussissent aux épreuves académiques. Pour confirmer l'influence de la combinaison de six stratégies qui constituent la méthode « PREHRENPEC », une expérimentation a été faite sur la base d'une étude comparative.

La réussite aux évaluations académiques pour le groupe expérimental qui reconnaît à 99% l'usage de la méthode est de 91%. Tandis que celle du groupe témoin qui reconnaît à 99% le non usage de la méthode est de 17%. Ces résultats largement favorables (91%) du groupe expérimental comparé à ceux du groupe témoin (17%) mettent en évidence l'impact réel de l'usage simultané des stratégies didactiques constitutives de cette méthode. Son usage crée aussi un climat favorable à l'apprentissage et inspire du respect mutuel et de la reconnaissance-considération de l'apprenant-étudiant ainsi que son devenir « vraiment humain » : le projet d'humanité.

.
.

I. Introduction

La pratique d'enseignement a pour finalité les apprentissages, mais les enseignants au regard de la complexité de l'acte d'apprendre, sont quelquefois à court de stratégies idoines à mieux faire. Au début de ce siècle, de nouvelles sciences (Psychologie cognitive, Neurosciences cognitives, Neuroéducation, etc.) ont fait éclore une certaine rationalité permettant de relever l'enseignement, puisque bénéficiant des connaissances scientifiques actualisées dans la prise de décision *in situ* (Masandi Lez, 2020). Bien que ces connaissances apportent de l'eau au moulin en insufflant une autre manière d'enseigner, la prise en compte du « devenir-humain » de ces apprenants par les praticiens-enseignants, demeure en chemin.

Chaque pratique est culturellement soutenue par une philosophie fondamentalement constituée des valeurs. Puisqu'elle est teintée des éléments culturels, axiologiques, écologiques spécifiques à travers des activités idoines à « faire jaillir l'humanité dans l'Homme.» (Vial, 2003 ; Meirieu, 2014), il est nécessaire que la relation éducative mise en œuvre par les praticiens résulte de la compréhension du suc de ladite philosophie.

Et dans la pratique éducative de l'enseignement, l'art de bien enseigner ne dépend pas seulement de la qualité de la formation universitaire reçue (technicité scientifique), ni de la seule technicité pédagogique. Il est appuyé par l'art vocationnel étant donné qu'enseigner est une vocation. « On ne donne que ce qu'on a : la technicité qui peut être apprise, mais ce qu'on a vient de ce qu'on est » insiste Masandi Lez (2015). L'expérience (technicité empirique) y apporte aussi beaucoup, mais l'enseignement est une activité tellement complexe qu'il demande – encore et surtout à ce siècle – beaucoup d'ingéniosité de la part des praticiens.

En somme, il est impérieux de prendre conscience qu'au-delà de la technicité scientifique, la technicité pédagogique, l'expérience dans le métier ; une approche personnelle éclairée et intelligible du praticien est à imaginer à chaque activité d'enseignement.

Au regard de cette problématique et des connaissances actuelles éclairant le processus enseignement-apprentissage-évaluation, certains chercheurs comme Morissette (2009) et Masandi Lez (2015 ; 2016 ; 2018 ; 2020), se focalisent sur les stratégies formatives idoines à comment réorganiser et conduire les enseignements en situation de classe en vue de soutenir les apprentissages. Ce qui réclame un type de relation éducative respectueux de l'apprenant. L'appréciation *unanime* des étudiants de différentes institutions supérieures et universitaires en RD Congo sur l'expérience d'un praticien-enseignant met en évidence le manque de respect notoire et

de non prise au sérieux des apprenants par certains praticiens-enseignants.

C'est en continuité avec ces recherches que cet article vient enrichir la gamme des contributions susceptibles d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif de cette contribution est donc de présenter une méthode spécifique porteuse d'un environnement et climat d'apprentissage sécurisant et respectueux de l'apprenant, issue de l'expérience d'un enseignant, le Professeur Masandi Kisuku Lez, à travers ses pratiques d'enseignement *in situ* : la « **PREHRENPEC** »

Pour ce faire, le concept de projet d'humanité, le rôle de l'enseignement dans ce projet et quelques principes de la pédagogie du respect sont tour à tour croisés au premier point. Le deuxième point expose la démarche méthodologique utilisée pour aboutir aux résultats obtenus et présentés au troisième point. La proposition de cette méthode spécifique – contribution de cet article – est développée en dernier point. Pour l'avenir de la problématique, la conclusion retrace les mérites de la recherche dans son contexte et ouvre des pistes pour des études ultérieures.

1. Cadre conceptuel et théorique

Comme mentionné *supra*, les nouvelles sciences comme la Neuroéducation, les neurosciences cognitives, etc. replacent le processus enseignement-apprentissage-évaluation à un autre niveau. Cette réalité indéniable exige une approche éclectique à travers un exercice épistémologique, dialectique et herméneutique sous l'angle de la Neuroéducation au travers de la pratique d'enseignement. Par conséquent, tout au long du développement de notre propos, la pratique d'enseignement est circonscrite dans le contexte du projet d'humanité. Car, à quoi sert l'enseignement s'il n'outille et n'aide pas l'apprenant à devenir vraiment humain ?

Pour y parvenir, il va donc sans dire qu'une manière spécifique d'enseigner respectueux de l'apprenant, résultante d'une relation pédagogique appropriée, crée un environnement favorable, sain d'apprentissage, d'acquisition d'outils susceptibles d'offrir un pouvoir-agir (empowerment) en vue d'un savoir-devenir.

1.1. Projet d'humanité

L'éducation est une action, un processus, un produit et une pratique qui est inhérente à l'existence humaine. Malheureusement, les humains ne se rendent pas encore compte qu'ils ont raté le coche en un moment de leur histoire dans la manière de la réaliser dès l'adoption de la première loi de la jungle (la loi du plus fort) comme l'unique *modus vivendi et operandi*. Que veut dire exactement

être fort ? Pour la doxa universelle c'est posséder la richesse (des biens, l'argent, beaucoup de femmes et d'enfants, etc.), le pouvoir, les armes, la science, la notoriété, etc. Mais tout cela ne fait absolument pas d'un être vivant, vraiment humain, s'il vient à oublier la deuxième loi de la jungle: la loi de l'entraide (Sévigné et Chapelle, 2017).

Le mode de vie (la loi du plus fort ou la loi de l'entraide) est fruit de l'éducation reçue d'une manière particulière donnée à travers une certaine pratique éducative dans un contexte naturel ou artificiel. D'où, l'impératif et la nécessité de privilégier de bonnes manières d'éduquer (bonnes pratiques éducatives) sujettes aux contingentes axiologiques culturelles. Car, l'éducation est une épée à double tranchant : elle peut devenir dangereuse si elle n'est pas maniée correctement (Wu Ting-Fang) ou peut constituer l'arme la plus puissante pour changer le monde (Nelson Mandela, 1918-2013).

1.1.1. Eduquer en enseignant

Dans ce contexte, enseigner comme moyen d'éduquer, d'outiller l'éduqué, ne peut pas se limiter à la simple transmission des savoirs, savoir-faire, ignorant le sujet singulier (être), social que doit devenir cet humain. Au regard de la marchandisation de l'éducation dans cette société de consommation, j'ai peur qu'avec l'approche par compétences et par les situations-problèmes, le sujet-apprenant ne soit réduit à une ressource quelconque. L'enseignement est l'un des médiums de la pratique éducative utilisé particulièrement dans les institutions de formation. La question fondamentale qu'on doit se poser est « pourquoi enseigne-t-on ? ».

La personne humaine naît deux fois : comme être vivant biologiquement (naissance biologique) et comme être humain, la mise en humanité (naissance dans le monde des humains et au sens). L'éducation demeure ainsi le médium incontournable pour une humanisation des humains. La finalité fondamentale de l'éducation est donc ce que certains spécialistes (Meirieu, 1997 ; 2014 ; Vial, 2013) appellent « *le projet d'humanité* », c'est-à-dire construire ce qui fait l'originalité, la singularité, la richesse de l'être humain ; ce qui fait que l'homme/la femme soit vraiment homme/femme et lui donne sa valeur.

Pour Vial (2013), l'humanité est la qualité de l'être qui se veut humain et qui constitue la visée même de l'éducation. N'étant pas une donnée naturelle, elle requiert un travail de longue haleine et demeure une conquête. Bref, ce projet devient un champ de possibilités qui oriente l'action éducative. Il est contraire de la barbarie, de la loi du plus fort évoquée *ci-dessus* et toujours en lien avec la reliance et le sens du sacré.

Selon cette philosophie (Klopfenstein, 1980 ; Jacquard, 1986 ; Gineste, 2007), l'humanité regroupe l'ensemble de ces particularités, qui permettent à un homme/une femme de se reconnaître dans son espèce, l'humanité; qui permettent à un /une femme de reconnaître un autre homme/une autre femme comme faisant partie de l'humanité. C'est donc une question de reconnaissance et de réciprocité (Ricœur, 2013). Et durant la vie de la personne, elle ne cesse d'être maintenue en humanité, en permanence ; de recevoir des confirmations de son humanité par *le regard et les paroles échangés* avec d'autres êtres humains, ses semblables, *le toucher* (du langage). Ce qui exige le « tact » dans les paroles, comme une vertu et compétence (Prairat, 2017) à chaque fois qu'on s'adresse à une personne, à un apprenant dans le contexte d'apprentissage. En effet, il y a donc des conséquences néfastes lorsque l'éduqué n'est pas ou est mal mis en humanité.

Cette finalité fondamentale se décline en une double finalité spécifique qui peuvent paraître à la fois aux antipodes pourtant complémentaires: a) une finalité individuelle (être singulier : singularisation-subjectivation): l'humanisation de l'apprenant comme sujet, c'est-à-dire la manière dont il devient progressivement et existe comme sujet responsable et autonome. b) une finalité collective (être avec les autres : socialisation, responsabilité collective) : l'humanisation de l'apprenant à travers l'initiation des jeunes générations à l'héritage culturel dans des traditions, des manières d'être et de faire, propres à un peuple, susceptible d'assurer son intégration sociale. Ainsi, l'action éducative consiste à faire advenir l'humanité dans l'homme à travers ces deux volets.

Chaque peuple, avec sa culture et dans son environnement respectif et spécifique, s'adonne à cet exercice vital et crucial à travers tous les milieux éducatifs. Tous les acteurs doivent s'engager – dans une coresponsabilité éthique – à poursuivre cet idéal. Etant un fait culturel et une pratique (sociale), les coutumes, les pratiques et les traditions culturelles d'une société, influent sur les activités éducatives et leurs acteurs comme «du levain dans la pâte.» Et le type des pratiques d'enseignement mis en œuvre par le praticien-enseignant dans une institution de formation impactent – positivement et/ou négativement – sur les apprenants comme personnes humaines. Par exemple, ignorer ce que ces derniers sont et doivent devenir, ne pas leur donner assez la parole, ne pas leur permettre de poser des questions, même agaçantes, etc. a des conséquences sur leur éducation et ce qu'ils deviennent (Masandi Lez, 2018). D'où toute l'importance de la méthode présentée dans cet article.

1.1.2. Enseigner : outiller l'apprenant

A l'université, on enseigne pour éduquer et on éduque en enseignant. L'enseignement doit être

compris comme un instrument d'éducation. Il importe donc de noter que l'enseignement est inscrit dans un contexte d'un projet et d'une finalité. Dans cette optique, on enseigne pour un savoir-devenir : être humain (le projet d'humanité). En effet, on ne peut parler de l'essence de l'éducation (bonne ou mauvaise) en terme de qualité que dans la mesure où on engage chaque éduqué dans le processus de devenir vraiment sujet et réellement humain avec tout ce que cela implique et non seulement en terme de réussite académique quantitative. Ce qui résulte du type de pratique d'enseignement mis en place par l'enseignant.

Et si enseigner, c'est entre autre marquer du sceau de la culture, alors il s'agit de « faire naître à la connaissance, élever au savoir-pouvoir » (Van der Maren, 2012, p.12). Donc, l'enseignant ne peut pas enseigner sans donner du pouvoir-agir (empowerment) à l'apprenant au travers des connaissances. Par ailleurs, Bru (2002b) pense qu'enseigner c'est mettre en place des situations (cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles, pédagogiques, didactiques, etc.) qui devraient permettre l'apprentissage.

Ainsi, la pratique d'enseignement est un « système composé de quatre éléments interdépendants: les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.» (Lefevre, 2007, p.78). Sa finalité étant l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (Bru & Maurice, 2001), en dépit de tensions de toutes les formes inhérentes à toute pratique humaine. Pour ce faire, on encourage l'implication des apprenants dans leurs apprentissages, les faire reconnaître par les pairs et les inscrire dans une histoire personnelle.

Les pratiques d'enseignement sont influencées par des événements que l'enseignant ne peut pas prévoir d'avance et qui prennent place pendant le déroulement du processus, font remarquer Lefevre (2007) et Raybaud-Patin (2012). Donc, elles ne sont pas tout simplement la mise en œuvre d'une simple rationalité ou la résultante d'une planification préétablie, elles se construisent plutôt en situation à partir de micro-décisions, de bricolages et d'ajustements continus. Par conséquent, une certaine technicité, une manière de faire issue du type de relation éducative s'impose.

Au regard de cette nature improvisée, probable de la pratique d'enseignement, la technicité scientifique, la technicité pédagogique, l'expérience dans le métier ne suffisent toujours pas pour atteindre l'objectif. Une approche personnelle éclairée et intelligible du praticien est à imaginer à

chaque activité d'enseignement. Ce dernier doit avoir, ce que Heidegger (1889-1976) a appelé « *spielraum* » : une sorte d'*espace* (*marge* de manœuvre). Pour nous, il s'agit – tout à la fois – d'un espace où s'exprime simultanément l'individualité ainsi que la créativité-ingénieuse du praticien-enseignant, *en premier lieu*. Mais aussi de la *possibilité, la capacité et l'opportunité* de cette créativité qui se repose sur la formation reçue, la technicité pédagogique et l'expérience, *en second lieu*. Et *en dernier lieu*, comme conséquence, cette approche va permettre et conduire à la flexibilité et à une certaine liberté dans l'exercice du métier. C'est ce qui donne une connaissance appelée par les anglo-saxon « *tacit, craft knowledge* ». En effet, cette connaissance spécifique est tacite dans le sens qu'elle se laisse voir à travers les stratégies que déploient le praticien qui ne sait pas l'exprimer de vive voix sinon par la pratique réflexive (Schön, 1987 ; 1994 ; 2000 ; Vidalenc et Malric, 2013 ; Balas-Chanel, 2012 ; 2014) ou l'entretien d'explicitation (Vermeersch, 1997 ; 2011). Elle constitue donc la marge de manœuvre que dispose le praticien à gérer le caractère toujours imprévu des réalités du processus enseignement-apprentissage-évaluation. C'est ce que je nomme par « *magister intuitionem* » (« *l'intuition du pédagogue* »), qui conduit le praticien à mettre en œuvre sa connaissance spécifique.

On ne peut clore ce point sans signaler que le projet d'humanité, le *magister intuitionem* invite à la mise en valeur de la pédagogie du respect.

1.2. La pédagogie du respect

L'enseignant favorise et soutient l'apprentissage, un des instruments du projet d'humanité, en mettant en place un environnement didactique sécurisant et motivant. Un tel environnement provient de la considération du sujet-apprenant comme, à la fois agent, acteur, créatif et auteur et de la prise au sérieux de ce dernier par le praticien-enseignant à travers certaines stratégies idoines à inspirer du respect. Masandi Lez (2018 ; 2023) signale, entre autres que l'apprenant ne peut s'engager dans l'activité d'apprentissage que s'il y trouve du sens. A cet effet, l'enseignant doit être assez ingénieux pour que l'apprenant puisse se sentir concerné par ce qu'on lui enseigne. Donc, il faudrait que ce qu'on enseigne (le savoir-savoir) et la manière de le transmettre (didactique) incarne la réalité de la vie de ce dernier puisque l'être humain a tendance à chercher, trouver et donner du sens à ce qu'il voit, fait et vit.

La pédagogie du respect est une pédagogie de bienveillance. Issu du latin *bene volens*, le terme bienveillance désigne, jusqu'au XVIII^e siècle, un sentiment par lequel on veut du bien à quelqu'un. C'est une « disposition d'esprit favorable à l'égard d'autrui » ou « manifestation de cette tendance »

(Grand Larousse de la langue française, 1973, p. 432). Pour Rêto (2017), la bienveillance est assimilée à un comportement général, à une attitude concrète dans les relations d'une personne avec une autre. Ainsi, comme telle, elle prend sens au travers de situations concrètes et n'existe que dans son incarnation, concrétisée dans une attitude ou dans la réalisation d'un acte, permettant le passage de l'intention à la potentialité de sa réalisation.

La bienveillance se manifeste par de petites choses qui enveloppent les actes humains : le regard, le sourire, etc. Elle existe aussi au travers de gestes et peut être associée à une attention, un traitement, une considération ou un accueil qui se caractérise par l'ouverture à l'autre. Dans le cadre de sa manifestation dans le langage, elle s'exprime dans l'émission par le ton ou plus largement une parole bienveillante, comme dans la réception, par une réceptivité particulière. Par conséquent, au travers de toutes ces occurrences, la bienveillance se manifeste par une forme de qualité du comportement, par des manifestations très fines de la corporéité, dans une transcription de l'intériorité qui peut sembler ténue car sa traduction ne se fait pas de manière spectaculaire.

Cette recherche inscrit la bienveillance dans la relation éducative enseignant-apprenant en contexte de processus enseignement-apprentissage *in situ*. Selon la philosophie morale, quatre dimensions constitutives de la bienveillance à considérer comme inter reliées, sont à mettre en évidence ici: 1) *une dimension intentionnelle*, où s'exprime la volonté du bien et le discernement de ce bien, en prenant appui sur un ensemble de valeurs et de normes intériorisées, et où se développe la volition ; 2) *une dimension interactionnelle*, qui implique la connaissance et la reconnaissance de soi, comme de l'autre, relation marquée du sceau de la sollicitude appelée à équilibrer la dissymétrie liée à la bienveillance, et qui ramène de la réciprocité (Ricoeur, 1990) ; 3) *une dimension affective*, qui s'appuie sur la prise en considération de la composante affective, et qui implique la capacité à percevoir, évaluer et prendre en compte l'expression de l'affectivité en déjouant la fusion ; 4) *une dimension attentionnelle* où s'exprime la disponibilité à l'autre, la prise en compte du contexte et de la situation par la manifestation de son hospitalité.

1.3. La méthode « PREHRENPEC »

L'analyse faite aux points précédents a rassemblé tous les éléments constitutifs de la méthode « PREHRENPEC » de Masandi Lez. En effet, cette méthode est le résultat de la mise en œuvre, par le praticien-enseignant, des stratégies de la proximité, du respect, de l'humour, du rendement dans une approche éclectique. Elle est de l'ordre de « mieux faire », « enseigner autrement, évaluer autrement » issu de la compréhension du pourquoi on enseigne : le projet d'humanité. Ce faire

mieux n'est réalisable que dans une relation appropriée, source d'une considération et reconnaissance de l'autre dans son altérité (Ricœur, 2004 ; Halpern, 2013). Elle sort de la loi du plus fort pour s'enraciner dans le respect mutuel de la loi de l'entraide, de la solidarité. Explicitement, Prairat (2017) recommande une vertu de la relation éducative : le tact, qui est un art de juger et une manière de se conduire. Il est tout autant intelligence de la situation qu'intuition en situation, capacité à toucher juste qu'à être pertinent. Dans ce sens, la parole de l'enseignant n'est pas seulement un outil didactique, elle est aussi une manière d'engager, de faire vivre une relation originellement et fondamentalement éthique. Le professeur est non seulement responsable de ce qu'il dit mais aussi de la manière dont il le dit.

Par ailleurs, la proximité ne signifie pas devenir copain avec les étudiants. L'auteur insiste sur la qualité du lien en matière d'enseignement. Ce lien ne se mesure pas à un degré de proximité mais à la manière dont on fait vivre la bonne distance et qui est toujours un mixte d'empathie et de respect de l'intimité. Donc, La parole de l'enseignant sera une parole polie (mais sans pathos), faite de retenue, de tact (mais sans dissimulation) et chaleureuse (mais sans familiarité).

L'humour, comme on le sait, est une stratégie didactique qui aide à la médiation dans le processus enseignement-apprentissage-évaluation. En effet, plusieurs études (Ziv, 1979 ; Garner, 2005 ; Foll, 2007 ; Guégan, 2008 ; Baud, 2010 ; Escallier, 2011; Piot, 2013) ont démontré que l'humour crée un environnement didactique propice aux apprentissages et un lien de confiance entre l'enseignant et l'apprenant sécurisé et sécurisant. Comme l'a bien dit Wolinski (cité par Piot, 2013): « L'humour est le plus court chemin d'un homme à un autre ».

Les résultats de ces recherches épinglent sept bienfaits de l'usage de l'humour :1) une fonction stimulante puisque la barrière entre enseignant et apprenant s'élimine, 2) la réduction du stress, surtout devant le jugement sévère de l'enseignant et des pairs, 3) la stimulation de la créativité comme le signale les neurosciences avec la plasticité du cerveau face un environnement favorable, 4) une bonne résolution des problèmes car dans ce contexte, l'erreur est acceptable et acceptée, ainsi n'a-t-on plus peur de prendre des risques et d'assumer des défis. D'où l'élément « éclectisme » dans la méthode PREHRENPEC du fait que l'enseignant-praticien cherche toujours à soutirer du positif de la réponse de l'apprenant, 5) la socialisation est boostée étant donné la sérénité, la sécurité et la confiance que chacun/e reçoit de cet environnement joyeux, 6) une fonction didactique, thérapeutique et pédagogique puisque cet environnement accélère et renforce l'enseignement et l'apprentissage, considère les émotions et les difficultés psychologiques et 7)

l'humour procure une ambiance générale agréable où il y a moins de comportements violents et agressifs.

En somme, créer un environnement didactique favorisant l'apprentissage où le sujet-apprenant est à la fois agent, acteur, créatif et auteur, relève d'une pratique d'enseignement soucieux du bien-être de l'apprenant. Ainsi, la manière de faire spécifique, notamment à travers les stratégies mises en place par le praticien-enseignant, doit tenir compte des aspects tant conatifs, cognitifs, affectifs, interactifs, méta – et infra cognitifs que motivationnels des apprenants (Masandi Lez, 2020) dans leur « devenir vraiment humain. »

Donc, cet article se focalise sur la création d'un environnement approprié, résultant d'une relation pédagogique respectueux de l'apprenant et de son projet d'humanité, et qui améliore le rendement académique des étudiants. Ce qui advient et se laisse voir à travers l'usage d'une méthode spécifique qui prend en compte tous les aspects énumérés dans le paragraphe antérieur, dans une pratique d'enseignement qui veut prendre en compte et favoriser ainsi ce « devenir vraiment humain ».

2. Cadre méthodologique

Comme évoqué à l'introduction, l'objectif de cet article est de présenter la méthode « PREHRENPEC ». Il convient d'exposer la démarche d'investigation qui a permis d'obtenir les résultats qui justifient et sur lesquels se fonde son élaboration et sa validité.

2.1. Observation

Il a été observé pendant cinq années académiques successives qu'en utilisant de manière simultanée les six stratégies suivantes: « Proximité, Respect, Humour, Rendement, Portfolio et Eclectisme », une moyenne de 91,2% sur un effectif de 1200 étudiants réussissent aux épreuves académiques. Cette observation nous a incité de passer à une expérimentation.

2.2. Expérimentation

Après le constat des bons résultats de cinq années académiques, pour confirmer l'influence de la combinaison de six stratégies qui constituent la méthode « **PREHRENPEC** » sur les résultats, une expérimentation sur base d'une étude comparative a été faite.

Pendant l'année académique 2021-2022, un échantillon de 1200 étudiants de l'Université Pédagogique Nationale à Kinshasa, capitale de la République Démocratique du Congo (R.D.Congo) a été scindé en deux groupes de 600. Pendant le premier semestre de cette année académique,

nous avons enseigné en appliquant les six stratégies de la méthode PREHRENPEC sur le premier groupe, “*groupe expérimental*”. Sur le second groupe, “*groupe de contrôle*”, nous avons expressément soustrait les six stratégies de la méthode PREHRENPEC, tout en respectant les stratégies didactiques classiques.

A la fin de ce semestre, une enquête a été effectuée sur chacun de deux groupes d'étudiants avec le même questionnaire, suivie d'une évaluation académique mi-parcours. Nous avons fait recours à la méthode d'enquête appuyée par la technique d'opinionnaire, élaboré selon le modèle de Likert et soumis aux étudiants en vue de recueillir le niveau de reconnaissance de l'application de la méthode. L'enquête se fonde sur 6 questions à répondre par “OUI ou NON” qui vérifient l'utilisation ou non de 6 stratégies de la méthode PREHRENPEC.

3. Les résultats

Voici les statistiques d'opinions d'étudiants et les statistiques des résultats académiques mi-parcours du groupe expérimental dans le tableau 1 et ceux du groupe de control dans le tableau 2.

Tableau 1 : Statistiques d'opinions et résultats d'évaluations académiques mi-parcours du groupe expérimental

Variable	P	RE	H	REN	P	EC	MOYENNE	MOYENNE %	
OPIGNONS	Oui	587	594	582	593	596	598	591,666667	99%
	Non	13	6	18	7	4	2	8,33333333	1%
TOOTAL	600	600	600	600	600	600	600	100%	
PONTUALITE AUX SEANCES DES COURS							564	94%	
REULTATS D'EVALUATION MI -PARCOURS AU COURS						REUSSITE	546	91%	
						ECHEC	54	9%	
TOTAL							600	100%	

Il se dégage du tableau 1 qu'une moyenne de 591,7 sur 600 soit 99% de l'échantillon reconnaît l'utilisation des six stratégies de la méthode PREHRENPEC. 564 étudiants en moyenne soit une moyenne de 94% est ponctuelle au cours. Quant à l'évaluation académique mi-parcours les statistiques nous révèle que 546 sur 600 soit 91% ont réussi.

Tableau 2 : Statistiques d'opinions et résultats d'évaluations académiques mi-parcours du deuxième groupe

Variable	P	RE	H	REN	P	EC	MOYENNE	MOYENNE %	
OPIGNONS	Oui	11	9	14	9	6	2	8,5	1%
	Non	589	591	586	591	594	598	591,5	99%
TOATAUX	600	600	600	600	600	600	600	600	100%
PONCTUALITE AUX SEANCES DES COURS							576	96%	
REULTATS D'EVALUATIONS MI -PARCOURS AU COURS							REUSSITE	106	17%
							ECHEC	494	82%
TOATAL							600	100%	

Quant au deuxième groupe, les statistiques du tableau 2 nous montre qu'une moyenne de 8,5 étudiants soit 1% reconnaît l'application des techniques de la méthode PREHRENPEC tandis que, 591,5 soit 99% ne reconnaît pas l'application des techniques de la méthode PREHRENPEC. 576 étudiants en moyenne soit une moyenne de 96% est ponctuelle au cours. Concernant les résultats de l'évaluation des connaissances acquises par ce deuxième groupe, les statistiques montrent 494 étudiants soit 82% ont échoué.

Tableau 3 :Analyse comparative

<i>Variable</i>	<i>Groupe Experimental</i>	<i>Groupe de contrôle</i>	<i>observation</i>
<i>Nombre d'étudiants</i>	<i>600</i>	<i>600</i>	<i>égalité</i>
<i>Ponctualité aux cours</i>	<i>94% (Moyenne)</i>	<i>96%(moyenne)</i>	<i>2%</i>
<i>Reconnaissance usage de la méthode en %</i>	<i>99%</i>	<i>1%</i>	<i>98%</i>
<i>Résultats académiques %</i>	<i>91%</i>	<i>17%</i>	<i>74%</i>

Il résulte de la comparaison des statistiques que, dans le groupe expérimentale où une moyenne de 99% d'étudiants reconnaît l'usage par l'enseignant des six stratégies qui constituent la méthode PREHRENPEC, la réussite à l'évaluation académique est de 91% tandis que dans le groupe de contrôle où 1% d'étudiants reconnaissent l'usage par l'enseignant des six stratégies qui constituent la méthode PREHRENPEC, la réussite à l'évaluation académique est de 17%. Il s'observe un écart de 74% de réussite entre les deux groupes. La ponctualité n'a pas tellement influencé la réussite. Seul l'usage de la méthode PREHRENPEC a une influence significative sur la réussite.

On note de cette analyse que la méthode « PREHRENPEC » a favorisé largement l'apprentissage qui a eu comme conséquence positive, la réussite de 91% étudiants.

4. La Méthode « PREHRENPEC » de Masandi Lez

Apprendre ou se former, c'est devenir. L'enseignant doit savoir que «L'essentiel d'un enseignement n'est pas son contenu, il est l'attitude intérieure qu'il provoque chez l'enseigné. » (Jacquard, 2007, p.171). Il a la responsabilité éthique de mettre en œuvre un type de relation qui crée un environn

ement favorable à l'apprentissage. C'est ce que met en évidence Wagner (2015, p.46) en ces termes : « la façon dont les connaissances, les compétences et les valeurs sont transmises est une partie du programme académique aussi importante que ce qui est appris, car ce processus fait en réalité partie de ce qui est appris »

La méthode « PREHRENPEC » de Masandi Lez s'intéresse à ce devenir. Il s'agit de devenir vraiment humain. Et cela est à construire dans, avec des pratiques d'enseignement susceptibles de faire réaliser ce « projet d'humanité ». Elle met en valeur – d'une manière éclectique – la **proximité**, le **respect**, l'**humour**, le **rendement**, le **portfolio** et l'**éclectisme** (PREHRENPEC).

4.1. Eléments constitutifs de la méthode « PREHRENPEC »

C'est une pratique qui se réalise autour des éléments suivants : nommer les apprenants, donner des consignes ; soutirer le positif des réponses des apprenants ; inciter à la solidarité humaine (laisser l'autre exprimer sa pensée), à l'amour du travail ; faire réfléchir l'apprenant ; puiser dans sa vie et donner des orientations de comment appliquer et vivre ce qu'il apprend (portfolio) et faire usage de l'humour. Et le lien se construit profondément à travers toute cette gamme d'éléments interconnectés.

Stratégies didactiques	Comportements de l'enseignant
Proximité	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer l'Etudiant/e • Utiliser le Brainstorming • Se mettre à son niveau

- Puiser les exemples dans sa vie

Respect

- Etablir le *lien d'humanité* par la reconnaissance de l'étudiant/e (regard, paroles, tact)
- Afficher des attitudes de considération envers l'étudiant/e, tel qu'il/elle est et se présente
- Etre tolérant en faisant de l'erreur une opportunité pour apprendre
- Faire appliquer la loi de la solidarité, de l'entraide (socioconstructivisme, Neuroéducation)
- Permettre l'étudiant/e d'exprimer sa pensée, ses idées

Humour

- Ne pas se prendre trop au sérieux
- User du sens de l'humour
- Rire même de ses erreurs et celles des étudiants

Rendement académique

- Favoriser l'amour du travail
- Donner des consignes claires et simples
- Mettre en place des activités de savoir-coopérer positivement (la loi de l'entraide)
- Favoriser l'effort personnel et collectif
- Sanctionner la loi de moindre effort
- Faire réfléchir
- Favoriser le conflit cognitif à travers le débat
- Expliquer les concepts qui empêchent la compréhension

Portfolio

- Expliquer l'importance et l'usage de cet outil d'apprentissage
- Donner des orientations sur l'utilité et l'usage de connaissances reçues
- Faire relier le cognitif, le socio-affectif et le psychomoteur
- Insister sur « l'incarnation » des connaissances dans l'aujourd'hui (l'éducation c'est la vie même)

Eclectisme

- Savoir soutirer quelque chose de positif, même d'une réponse erronée
- Encourager par des feedbacks positifs
- Accueillir la réponse de l'étudiant/e telle quelle

4.2. Démarche pédagogique

De prime abord, dès qu'on est en situation d'enseignement-apprentissage-évaluation, il est nécessaire d'entamer la séance par la mise en place d'un type de relation idoine à créer un climat favorable. Ainsi, le *lien d'humanité*, c'est-à-dire la considération de tous comme appartenant à la même espèce humaine à travers des gestes de reconnaissance (regard), d'un langage imbibé de tact et une attitude de bienveillance ; permettra la mise en confiance et inspirera le respect. Il s'agit, *en même temps*, de passer par certains « rituels pédagogiques » issus de « *magister intuitionem* » : chercher à connaître le nom de chacun/e des acteurs, présenter l'importance et la place du cours dans le curriculum général de formation, donner des consignes (objectifs, méthodologie, participation, régularité, mode d'évaluation), inciter au travail et présenter le portfolio comme outil de travail de l'étudiant pour assurer le suivi de ses apprentissages.

Ensuite, débiter l'enseignement en embarquant tout le monde dans le processus, démontrer une maîtrise certaine de ce qu'on enseigne, faire plus travailler les étudiants, chercher toujours à soutirer le positif de la réponse même si elle est erronée, user de l'humour afin de rire même de ses propres erreurs, permettre à créer réellement une communauté d'apprentissage dans laquelle chacun peut donner à l'autre, recevoir et apprendre de l'autre.

Enfin, terminer chaque séance par la capitalisation des acquis ainsi que leur utilité dans la vie courante, car l'éducation est à la fois une préparation à la vie (Spencer, 1820-1903) et la vie même (Dewey, 1859-1952). Il importe de mettre en exergue le caractère éclectique de la méthode « PREHRENPEC ».

Conclusion

La pratique d'enseignement connaît beaucoup d'amélioration au regard de l'essor de nouvelles sciences mentionnées au début de ce document. Cependant, les nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau (Masson, 2014 ; 2020) susceptibles d'aider à mieux enseigner et à mieux apprendre demeurent une mine insuffisamment exploitée. Elles ne sont utiles que si elles sont efficaces par rapport aux objectifs d'apprentissages. Et c'est grâce à l'ingéniosité de l'enseignant-praticien et de la considération-reconnaissance de l'apprenant-étudiant par ce dernier dans son projet de devenir « vraiment humain » que cela devient possible. La méthode « PREHRENPEC » de Masandi Lez, ouvre les pistes vers la réalisation de ce projet d'humanité comme finalité fondamentale de toute pratique éducative, en l'occurrence de la pratique d'enseignement.

Cet article offre aux praticiens-enseignants en particulier et à tous les éducateurs en général, un outil

idoine à améliorer la qualité des pratiques ainsi que le rendement académique. Il peut aussi être utile à la formation initiale et continue des enseignants-praticiens ; et à toute démarche de recherche scientifique de cette nature dans le domaine de la didactique. Que les recherches ultérieures n'hésitent pas à approfondir cette préoccupation existentielle.

Références Bibliographiques

1. .Escallier, C. (2011). Pédagogie et Humour. Le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe. *JoLIE-Journal of Linguistic and Intercultural Education*, "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia, Romania.
2. Foll, S. (2007). *Humour, cognition et apprentissage*. (Mémoire CEFEDEM, Bretagne Pays de laLoire).Repéréà <http://www.cefedemouest.org/telechargements/FCD/musique/Brest%202005-2007/memoires/Foll.pdf>
3. Garner, R. (2005). Humor, Analogy, and Metaphor : H.A.M. it up in Teaching. Dans *Radical Pedagogy*. Repéré à http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html
4. Grand Larousse de la langue française, 1973
5. Guégan, Y. (2008). Ruse n°27 : l'humour de connivence. Dans *Les ruses éducatives* (pp. 81-82). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
6. Jacquard A. (2007). *Nouvelle petite philosophie*. Paris: Edition stock.
7. Klopfenstein, Fr. (1980). *Humanitude, essai*. Genève: Ed. Labor et Fides.
8. Masandi Lez, K.J. (2016). Repenser la signification de l'erreur dans les pratiques évaluatives en cours des apprentissages. *Revue francophone internationale Liens Nouvelle Série*, 22 (2), Décembre, 8-25. UCAD/Dakar, Sénégal.
9. Masandi Lez, K.J. (2018). *Stratégies formatives des pratiques évaluatives des enseignants du secondaire de la province éducationnelle Kinshasa-Ouest*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, Kinshasa.
10. Masandi Lez, K.J. (2020).Problématiser les pratiques évaluatives pour une évaluation-soutien d'apprentissages. *Revue francophone internationale Liens Nouvelle Série*, 29 (1), Juillet, 134-153. UCAD/Dakar, Sénégal.
11. Masson, S. (2014). Cerveau, apprentissage et enseignement : mieux connaître le cerveau peut-il nous aider à mieux enseigner ? *Éducation Canada*, 54(4), 40-43.
12. Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner. Les 7 principes neuroéducatifs*. Paris : Odile Jacob.
13. Morrissette, J. (2009). *Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de Doctorat, inédite. Laval, Université Laval, Canada.
14. Prairat, Er. (2017). *Eduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF

Sciences humaines.

15. Réto, Gw. (2017). « La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? », *Recherches & éducations*, mis en ligne le 09 janvier 2019, consulté le 03 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4389> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>
16. Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Stock, coll. « *Les essais* ».
17. Wagner, D.A. (2015). *Des évaluations simples, rapides et abordables. Améliorer l'apprentissage dans les pays en développement*. Paris : IPE/UNESCO.
Ziv, A. (1979). *L'humour en éducation, approche psychologique*. Paris : Les éditions ESF.

* IMPACT DE LA METHODE « PREHRENPEC » SUR LE RENDEMENT
ACADEMIQUE DES ETUDIANTS

Received 10 February 2023; Accepted 10 April 2023
Available online 12 April 2023