

Recherche-intervention : pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : le cas de la République du Congo

Margarita Lopez Mendez

▶ **To cite this version:**

Margarita Lopez Mendez. Recherche-intervention : pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : le cas de la République du Congo. Education. Normandie Université, 2023. Français. ⟨NNT : 2023NORMC025⟩. ⟨tel-04516166⟩

HAL Id: tel-04516166

https://theses.hal.science/tel-04516166v1

Submitted on 22 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Normandie Université

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

RECHERCHE-INTERVENTION : PEDAGOGIE ACTIVE ET NUMERIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE, PORTEE ET LIMITES : LE CAS DE LA REPUBLIQUE DU CONGO

Présentée et soutenue par
MARGARITA LOPEZ MENDEZ

Thèse soutenue le 13/10/2023 devant le jury composé de		
M. JEAN-FRANÇOIS MARCEL	Professeur des universités, UNIVERSITE TOULOUSE - JEAN JAURES	Rapporteur du jury
MME MARIE ANASTHASIE OBONO MBA	Maître de conférences HDR, Ecole nationale Supérieure de Libreville	Rapporteur du jury
MME BEATRICE SAVARIEAU	Professeur des universités, Université de Rouen Normandie	Membre du jury
MME SONDESS ZARROUCK	Professeur des universités, Université de Haute-Alsace	Président du jury
M. JACQUES BEZIAT	Professeur des universités, Université de Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JACQUES BEZIAT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

Normandie Université

CIRNEF Normandie Université • UR 7454

RESUME

Nombreux sont les discours accordant une place importante à l'intégration des nouvelles pédagogies et des nouvelles technologies dans la recherche d'une éducation de qualité et équitable en Afrique subsaharienne. Or, les difficultés que doivent surmonter les pays d'Afrique subsaharienne pour les intégrer à leur système d'éducation sont colossales. Celles-ci sont liées principalement à cinq facteurs : politique, économique, technologique, humain et culturel. Ce sont ces deux derniers facteurs qui nous intéressent : notamment les questions de résistance au changement et de manque de formation. Dans le cadre des actions de l'ONG Action Real, nous expérimentons un dispositif de formation en TICE et en Pédagogie Active et Participative auprès des 100 participants (inspecteurs et enseignants) en République du Congo, pour ensuite évaluer l'impact de ces formations dans les pratiques pédagogiques des enseignants et si elles génèrent un changement malgré les conditions structurelles peu favorables et si oui, de quelle nature sont ces changements tout en caractérisant les limites rencontrées par le personnel formé. Enfin, nous proposons un dispositif de formation qui tient compte des éléments collectés sur le terrain. La démarche relève d'une recherche-intervention.

Mots clés : pédagogie active et participative, technologies éducatives, technologies de l'information et de la communication (TIC), formation d'enseignants, recherche-intervention, Afrique subsaharienne

Abstract

There are many speeches that accord importance to the integration of new pedagogies and new technologies in the search for quality and equitable education in sub-Saharan Africa. However, the difficulties that sub-Saharan African countries must overcome to integrate them into their education systems are colossal. These are mainly linked to five factors: political, economic, technological, human, and cultural situations. The last two factors interest us the most for our research, particularly resistance to change and lack of teacher training. Associated to the actions of the NGO Action Real, we experimented with a training program in ICT and in Active and Participatory Pedagogy with 100 participants (inspectors and teachers) in the Republic of Congo. We then evaluated the impact that this training programme had in the pedagogical practices of teachers and if it is able to generate a change despite the unfavorable structural conditions and if so, of what nature these changes are. Finally, we propose a training program that takes into account the elements collected on the field. We followed an intervention-research approach.

Key words : active learning, educational technology, information and communication technologies (ICT), teacher training, intervention research, Sub-Saharan Africa

REMERCIEMENTS

Lors de ce travail de longue haleine d'enquête et d'écriture, j'ai eu l'immense chance de bénéficier de l'aide et de l'encouragement de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements. Je commence par celui qui a porté son intention sur mon dossier et qui a accepté de me diriger, Jacques Béziat. Qu'il soit remercié pour sa disponibilité permanente et la bienveillance et la patience avec lesquelles il a répondu à mes questions quotidiennes. Je le remercie également pour son soutien inconditionnel à mon développement professionnel qui a largement dépassé mes attentes.

Je remercie très chaleureusement le jury, Dr. Anasthasie Obono Mba de l'ENS de Libreville Gabon, Pr. Béatrice Savarieau de l'Université de Rouen Normandie, Pr. Sondess Zarrouk de l'Université de Haute-Alsace et le Pr. Jean-François Marcel de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Je remercie tout particulièrement ce dernier, car il a su m'édifier sur les principes de la recherche-intervention qui ont constitué la base de ma thèse. Je remercie également les membres de mon comité de suivi : Pr. Stéphanie Gasse de l'Université de Rouen-Normandie et Laetitia Boulc'h, Maitresse de conférences de l'Université de Paris Cité pour les nombreux conseils et encouragements qu'elles m'ont prodigués année après année.

J'adresse tous mes remerciements à l'association Action Real et à tous ses membres impliqués dans la mise en place du projet REAL qui a servi de cadre à mes recherches, ainsi qu'à tous les partenaires institutionnels et techniques qui y ont participé, notamment le ministère de l'Enseignement technique et professionnel de la République du Congo et l'INRAP. Je remercie également la fondation Varkey et Chegg.org pour ma nomination comme finaliste du Global Student Prize 2023 qui valorise les parcours d'étudiant.e.s engagé.e.s socialement. De la même manière, je remercie l'Association française des Femmes diplômées des Universités (AFFDU) qui a également porté son attention sur mon parcours d'étudiante et qui m'octroyé son prix en 2021.

Enfin, je remercie particulièrement trois personnes : mon époux qui m'a soutenue à tout moment, m'a encouragée à poursuivre mes efforts jusqu'à la dernière ligne droite et m'a accompagnée dans la plus longue mobilité internationale, Clara Vernet, ma correctrice, grâce à qui mes idées ont été retranscrites dans un français plus fluide en veillant aux hispanismes qui, bien malgré moi, veulent toujours marquer mes origines. Enfin Cyrielle le Her, doctorante suivie par Jacques Béziat, grâce à qui ce parcours a été moins solitaire les deux dernières années.

Table des matières

RESUME 1

REMERCIEMENTS 2

INTRODUCTION 7

CHAPITRE 1 : PROBLEMATISATION ET CADRE METHODOLOGIQUE 17

1.1 PROBLÉMATISATION 17

1.2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE 20

1.2.1. Le « pour » et la théorie du changement 20

1.2.2. Le « avec », une démarche participative 27

1.2.3. Le « par » et la démarche engagée 37

1.2.4. Le « sur » : évaluation et triangulation des résultats 43

CHAPITRE 2 : CONTEXTE DU PAYS D'ETUDE DE CAS : LA REPUBLIQUE DU CONGO 49

2.1. SITUATION SOCIO-DEMOGRAPHIQUE DE LA REPUBLIQUE DU CONGO 50

2.2. ETATS GENERAUX DU SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS 56

2.2.1. Structuration du système éducatif 56

2.2.2. Gestion de la formation initiale et continue des enseignants 78

2.3. CONTEXTE POLITIQUE DANS LEQUEL S'INSCRIT NOTRE RECHERCHE-INTERVENTION 89

2.3.1. La réforme du système éducatif lancé par le plan national de développement 2018-2022 89

2.3.2. Les réformes pédagogiques : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences 90

2.3.3. L'intégration des TIC dans le système éducatif congolais 98

CHAPITRE 3 : PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE 101

3.1. PRINCIPES PSYCHOLOGIQUES, PHILOSOPHIQUES ET PEDAGOGIQUES DE LA PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE (PAP) 101

3.2. LA PAP EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE 116

3.2.1. La PAP et l'héritage de l'école coloniale 116

3.2.2. Enjeux structurels et pédagogiques des systèmes éducatifs après l'Indépendance 119

3.2.3. Les impacts de la poursuite de l'éducation pour tous sur la situation des enseignants en Afrique subsaharienne francophone, causes d'une nouvelle crise ? 124

3.2.4. Initiatives pour mettre en place la PAP en Afrique subsaharienne : Formation des enseignants (Méthodes, portée, limites) 128

3.2.5. Représentation de la PAP en Afrique subsaharienne : une pédagogie de la réconciliation ? .. 152

3.3. FORMATION EN PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE DANS LE CADRE DU PROJET REAL (RESEAU D'EDUCATION POUR UNE AFRIQUE LEADER) AU CONGO-BRAZZAVILLE, 2020-2022 156

3.3.1. Description de l'intervention en PAP 156

3.3.2. Evaluation de l'intervention en PAP (portée et limites) 166

CHAPITRE 4 : INTEGRATION PEGAGOGIQUE DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE 217

4.1. ENJEUX AUTOUR DE L'INTEGRATION PEDAGOGIQUE DES TIC EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE 217

4.2. LES TICE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE ET LA FORMATION D'ENSEIGNANTS 224

4.2.1. Mobilisation des technologies éducatives en Afrique subsaharienne 224

4.2.2. Initiatives de formation d'enseignants en TICE en Afrique subsaharienne (portées, limites et préconisations) 230

4.3. LA PLACE DES TICE DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN REPUBLIQUE DU CONGO 252

4.4. INTERVENTION : FORMATION EN INTEGRATION PEDAGOGIQUE DES TIC DANS LE CADRE DU PROJET REAL (RESEAU D'EDUCATION POUR UNE AFRIQUE LEADER) AU CONGO-BRAZZAVILLE, 2020-2022 260

4.4.1. Description de l'intervention 260

4.4.2. Evaluation de l'intervention 273

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES 309

5.1. DISCUSSION DES RESULTATS 312

5.2. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DE REDYNAMISATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN REPUBLIQUE DU CONGO 326

5.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE, PERSPECTIVES D'INTERVENTION 334
REFERENCES 341
ANNEXES 355
QUESTIONNAIRES 355
Annexe 1. Questionnaire : Evaluation d'impact de la formation en Pédagogie Active et Participative - dernier jour de formation (avril 2021) 355
Annexe 2. Questionnaire : Evaluation d'impact de la formation en Pédagogie Active et Participative - six mois après la formation (septembre 2021) 362
Annexe 3. Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants. Traduction francophone de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy. 368
ENTRETIENS 370
Annexe 4. Transcription focus group école pilote 1-Lycée 5 février 370
Annexe 5. Transcription focus group école pilote 2-Lycée A A Neto B 386
Annexe 6. Transcription focus group formateurs TICE 405
Annexe 7. Transcription entretien école Tri-cordon 412
AUTRES ANNEXES 431
Annexe 8. Fiche d'inspection pédagogique dans le cadre du projet REAL 431
Annexe 9. Extrait des graphiques réalisés à partir du traitement des questionnaires 437
Annexe 10. Extraits des livrets de formation en PAP et en TICE 443

RECHERCHE-INTERVENTION : PEDAGOGIE ACTIVE ET NUMERIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE, PORTEE ET LIMITES : LE CAS DE LA REPUBLIQUE DU CONGO

INTRODUCTION

Dans la recherche d'une éducation équitable et de qualité en Afrique subsaharienne, nombreux sont les discours accordant une place importante à l'intégration des « nouvelles » pédagogies centrées sur les apprenants ainsi que des nouvelles technologies. Par ailleurs, l'UNESCO déclare que « [s]i des matériels d'apprentissage adaptés et des données de meilleure qualité sont primordiaux pour un apprentissage efficace, la formation des enseignants reste le facteur le plus important » (Ackers, 2019). Dans le même sens, « il est apparu clairement que la formation des enseignants est la clé de voûte de l'intégration réussie des TIC dans les écoles en Afrique » (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education [ROCARE], 2008). Or, les difficultés rencontrées par les enseignants de ces pays pouvant empêcher l'intégration de ces méthodes et de ces outils sont colossales, d'où l'importance d'aborder la question de formation des enseignants de manière systémique. L'approche systémique vise à analyser le contexte global dans lequel évolue une problématique. Il s'agit de mieux comprendre la complexité sans trop simplifier la réalité (Dabi-Schwebel, s.d.). C'est dans cette optique que s'inscrivent nos travaux menés lors d'une recherche-intervention entre 2020 et 2022 en République du Congo (Congo Brazzaville), qui s'avère un terrain propice pour notre étude.

En effet, en dépit d'un des taux de scolarisation les plus élevés d'Afrique centrale, la République du Congo souffre d'une dégradation préoccupante des taux de réussite scolaire (République du Congo, 2015)[1]. Le pays a subi de nombreuses crises politiques et économiques qui

[1] Ce constat est exposé dans la Stratégie Sectorielle de l'Education 2015-2025 de la République du Congo (SSE2015).

ont laissé des séquelles profondes dans le secteur éducatif avec de nombreuses infrastructures détruites et une pénurie d'enseignants qualifiés. Cette pénurie, particulièrement accrue dans les zones rurales, est aggravée par le recrutement d'enseignants volontaires dont la plupart n'ont ni le niveau académique ni le niveau pédagogique pour enseigner à des élèves souvent regroupés en classes pléthoriques, dont les effectifs sont supérieurs à 90. Néanmoins, sans ignorer les contraintes structurelles, le gouvernement indique que l'une des raisons principales expliquant la faiblesse interne du système serait la « prédominance d'un enseignement […] faiblement lié aux réalités et préoccupations de l'environnement social, culturel et économique ; enseignement de type frontal, centré sur la mémorisation en lieu et place du développement des processus supérieurs susceptibles de développer chez les apprenants l'autonomie et la créativité » (République du Congo, 2015, p. 61), « une logique transmissive au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences » (République du Congo, 2020, p. 38)[2]. De plus, par rapport à d'autres pays d'Afrique subsaharienne au niveau de développement similaire (pays à revenu intermédiaire), le Congo accuse un retard important dans l'intégration des TIC en milieu scolaire (Hafkin, 2012), et peine à mettre en œuvre des stratégies lui permettant de rattraper ce retard.

Malgré l'interdépendance entre la transformation des pratiques pédagogiques traditionnelles vers des méthodes actives centrées sur les apprenants et l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (Harley & Barasa, 2012; Kadi et al., 2019 ; Karsenti et al., 2012), la formation des enseignants aux pédagogies actives et à l'intégration pédagogique des TIC de manière conjointe ne semble pas être un sujet de recherche majeur dans ce territoire. Ainsi, nous cherchons à mettre au jour différents dispositifs de formation en TIC pour l'éducation (TICE) et en Pédagogie Active et Participative (PAP) en Afrique subsaharienne et à en expérimenter un en République du Congo où ces thématiques sont traitées au sein d'un même programme de formation. Pour ce faire, nous suivons les principes d'une recherche-intervention visant l'accompagnement au changement des pratiques pédagogiques de 100 enseignants du secondaire au sein de deux lycées pilotes – et publics – l'un rattaché au ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA) et le second rattaché au ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP).

[2] Cette idée est réaffirmée dans la Stratégie Sectorielle de l'Education 2021-2030 (SSE2021).

Cette recherche-intervention a été co-pilotée par l'association Action Real[3] et le Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (CIRNEF) qui dirige cette thèse. En 2018, Action Real, association de solidarité internationale agissant dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la culture notamment dans les pays du Sud, a choisi le Congo Brazzaville comme pays pilote pour son projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader). La phase pilote de ce projet, mise en place entre novembre 2020 et décembre 2021, est l'objet de la présente recherche-intervention. Le projet vise l'amélioration de la qualité de l'éducation en République du Congo via la formation d'enseignants en Pédagogie Active et Participative et à l'intégration pédagogique des Technologies et l'Information et de la Communication au sein des écoles publiques. Après un premier contact avec le ministère de l'Enseignement technique et professionnel du pays en 2018 et la visite d'une dizaine d'établissements, deux lycées pilotes sont choisis en 2019. En 2020, à cause de la pandémie de Covid-19, les formations de 30 formateurs sont lancées à distance. Ensuite, la formation d'enseignants par les premiers formateurs débute en 2021 pour enfin en 2022 procéder à l'évaluation et au renfort du suivi post-formation du dispositif.

Dans le cadre du projet, la formation est abordée comme un dispositif d'accompagnement au changement des pratiques pédagogiques des participants. Elle a pour objectif d'offrir un espace d'échange sur les pratiques en cours et de générer un apprentissage transformateur vers des méthodes actives et participatives et l'intégration pédagogique des TIC. A la suite des différentes formations, les participants devront se sentir dans la capacité de :

- Faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage,
- Intégrer la pédagogie active et participative ainsi que les TICE dans leurs pratiques,
- Augmenter l'impact et l'utilité de leurs actions de formation dans la poursuite d'un apprentissage en profondeur,
- Animer à leur tour des formations en PAP et en TICE.

[3] Site internet de l'association Action Real : https://www.actionreal.org/

Ce dernier objectif concerne uniquement le groupe de formateurs formé par Action Real : 30 participants, soit 16 formateurs de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), 7 inspecteurs du ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA) et 7 inspecteurs du ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP).

A la fin de ce projet, trois livrables sont attendus : un livret de formation en Pédagogie Active et Participative de 30 heures réparties en dix modules de trois heures chacun, un livret de formation en TICE, représentant également 30 heures, et des supports en direction des inspecteurs servant au suivi des enseignants formés. Ces trois livrables devraient permettre au personnel éducatif de continuer de manière autonome le processus de formation des enseignants ainsi que leur accompagnement post-formation.

Nos actions sont motivées par l'hypothèse selon laquelle la formation des enseignants en PAP et TICE, comprise comme un dispositif d'accompagnent au changement, est capable de générer une redynamisation des pratiques pédagogiques traditionnelles pour aller vers des pratiques actives axées sur le développement des compétences du XXIème siècle, et ce malgré les conditions structurelles difficiles, qui sont très coûteuses à résoudre. Par compétences du XXIème siècle nous entendons les compétences qui selon l'UNESCO doivent être enseignées dans les écoles de nos jours : la collaboration et le travail d'équipe, la communication, les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication, la créativité et la pensée critique. Il s'agit d'une recherche inédite dans ce territoire qui permettra, entre autres, de démontrer empiriquement le lien d'interdépendance entre l'intégration des TIC dans l'enseignement et la redynamisation des pratiques des classes grâce à l'adoption de méthodes actives et participatives et qu'une stratégie visant l'intégration de l'une sans l'autre s'avère inefficace.

Dans les pages à venir, nous décrivons l'intervention et le processus d'évaluation du programme tout en mettant en lumière le trait d'union entre l'intervention et la recherche tout au long du processus.

Comme dans toute recherche-intervention, notre démarche a une double visée : une visée praxéologique et une visée académique (Marcel & Bedin, 2018). Notre objectif praxéologique est de proposer un programme innovant, adapté au contexte de la République du Congo, en mesure d'outiller le personnel éducatif et de le rendre capable de sortir des pratiques traditionnelles fortement enracinées pour évoluer vers des pratiques actives, afin de lui permettre de répondre aux

nouvelles demandes sociales en termes de compétences, notamment dans une ère de mondialisation et de culture numérique. Ces compétences demandées ont été définies sous le concept « des compétences du XXIème siècle » : le développement de *soft skills*[4] comme la créativité, la collaboration, l'esprit critique et la maîtrise technique, pédagogique et citoyenne du numérique, et passent par un apprentissage centré sur l'apprenant. Nous retenons ici les compétences qui font l'objet de consensus entre l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne[5]. En quelques mots, il s'agit avant tout d'accompagner le passage d'un enseignement de type traditionnel magistral à un enseignement visant un apprentissage en profondeur centré sur l'apprenant et les compétences attendues de celui-ci, en tant qu'agent faisant partie d'une société.

Concernant notre objectif académique, dans un premier temps, nous nous interrogeons sur les pratiques actuelles des enseignants ainsi que sur les défis liés aux facteurs culturels et structurels qui peuvent empêcher l'intégration des méthodes actives et des TICE dans un contexte où la vie sociale est davantage marquée par les nouvelles technologies mais paradoxalement l'école ne l'est pas (Karsenti et al., 2012) et où les discours sociaux[6] préconisant l'innovation pédagogique semblent ne pas prendre assez en compte les contraintes et contingences du métier enseignant (Béziat, 2015). Par innovation pédagogique nous entendons le développement de nouvelles modalités ou de nouvelles pratiques pédagogiques dans le but de répondre à un problème pédagogique donné (Kadi et al., 2019).

Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur l'effet que la formation comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement peut avoir sur l'émancipation professionnelle des participants et si elle entraîne une transformation des pratiques pédagogiques en dépit des conditions structurelles, institutionnelles et matérielles peu favorables (classes pléthoriques, fracture numérique voire électrique, infrastructures insuffisantes ou en mauvais état, résistance au changement à plusieurs niveaux, environnement institutionnel peu flexible). Aussi, il s'agit d'identifier la nature des changements qui réussissent à s'installer ainsi que les préconisations concrètes pouvant minimiser l'impact des freins rencontrés.

---

[4] Compétences comportementales, par opposition aux *hard skills* qui désignent des compétences purement techniques.
[5] L'Observatoire Compétences-Emplois (Canada) a comparé et recensé les compétences du XXIème siècle (Hart & Ouellet, 2013).
[6] « Ce qui s'écrit, s'imprime et se diffuse à un moment donné dans un état de société » (Angenot, 2006).

Nous précisons que l'enjeu et l'objectif ultimes de cette recherche sont d'appréhender de manière systémique la formation d'enseignants et les attentes en matière de changement. Nous partons du principe que « la pratique de classe est le produit d'un processus complexe et multifactoriel […]. Les pratiques de classe, et les discours sur ces pratiques, sont des points d'observation permettant de mettre en perspective les facteurs contrariants ou favorables à des usages » (Villemonteix & Béziat, 2013). Nous retenons également que selon le modèle Axiologie, Formation, Ressources, Implication (AFRI) développé par Villemonteix et Béziat, il y a quatre types d'enjeux qui « conditionnent l'accueil et les utilisations de ces innovations [pédagogiques et] technologiques : un enjeu axiologique [valeurs et idéologies] et [un enjeu] de formation, un enjeu de ressources et un enjeu d'implication. » (2013, p. 334). Ainsi, pour qu'il y ait de l'innovation pédagogique, chacun de ces facteurs est nécessaire mais non suffisant. Les chercheurs ont identifié que parmi ces quatre facteurs, il y en a deux sur lesquels les enseignants peuvent agir directement : l'environnement idéologique et social ; et deux sur lesquels ils ne peuvent pas agir directement : les environnements institutionnels et techniques. Profitant de la démarche engagée et sociale de la recherche-intervention, nous cherchons à avoir un impact positif facilitant l'intégration des nouvelles pratiques pédagogiques et technologiques sur ces quatre aspects. Concernant les deux sur lesquels les enseignants peuvent agir directement, il s'agit de les aborder lors des formations, et pour les deux sur lesquels ils ne peuvent pas agir de manière directe, les négocier - ou au moins essayer - lors des actions d'intervention. Par intervention nous entendons l'action et la posture du « tiers-traducteur », de « l'agir entre » (Marcel & Bedin, 2018) pour faciliter le dialogue entre les enseignants et l'institution en vue de l'intégration du changement souhaité. Il semble opportun de préciser que lors de cette expérience, nous avons joué trois rôles : a) présidente et co-fondatrice d'Action Real en charge de la représentation de l'association et du plaidoyer du projet auprès des autorités éducatives au Congo ; b) formatrice des formateurs et accompagnatrice des acteurs, et enfin c) chercheuse veillant à la production des connaissances et à la vulgarisation des résultats.

Grâce aux retours concrets du terrain, nous espérons pouvoir contribuer à une meilleure compréhension du contexte dans lequel évoluent les enseignants d'Afrique subsaharienne face aux nouvelles demandes sociales de revisite des pratiques pédagogiques et d'intégration des technologies éducatives. Etant donné que « les résultats produits par la [recherche-intervention], dans une démarche d'objectivation et de valorisation, peuvent contribuer à accompagner le changement et à produire de l'innovation sur le terrain considéré », (Saint-Jean et al., 2014, p. 31),

nous espérons que les résultats obtenus pourront servir à la définition des conditions de réussite nécessaires pour qu'un dispositif de formation en pédagogie active et participative et en TICE soit capable de générer un apprentissage transformateur auprès du personnel éducatif en République du Congo et par prolongation en Afrique subsaharienne et d'accompagner le changement de paradigme entre les pratiques traditionnelles et les pratiques actives axées sur les compétences, y compris la maîtrise technique, pédagogique et citoyenne du numérique.

Selon Duchesne et Leurebourg (2012), l'opérationnalisation d'une recherche-intervention repose sur le principe de l'apprentissage transformateur tel que décrit par Mezirow (2000), pour qui l'apprentissage est transformateur si l'adulte en formation expérimente un changement de son cadre de référence (*frame of reference*) qui détermine ses actions futures. En effet, « analyser et comprendre l'apprentissage transformateur vise à mettre à jour, chez l'adulte en formation, le processus de recherche de sens des expériences vécues dans un rapport d'intercompréhension entre soi, autrui et l'environnement » (Biasin, 2018). Ceci met en exergue la vision transformatrice de la recherche-intervention (RI) dont l'opérationnalisation se fait en cinq étapes (Duchesne & Leurebourg, 2012). La première étape est appelée « la perception d'un problème »[7], que nous appelons « Problématisation ». La deuxième étape est la « construction d'un mythe rationnel »[8] que nous appelons également la « théorie du changement ». Cette étape permet, à partir des premières données recueillies concernant la problématique (ses causes, ses conséquences, les acteurs concernés), de définir de manière théorique mais rationnelle et réaliste, à quoi devrait ressembler la situation idéale désirée et les moyens possibles pour y parvenir. Autrement dit, cette étape permet de préparer le plan d'intervention susceptible de résoudre la problématique en précisant les outils, les ressources humaines et matérielles nécessaires pour sa mise en place ainsi que les méthodes d'évaluation et de suivi de l'intervention. La constitution de ce mythe rationnel peut être le produit des retours d'une enquête de terrain et/ou de la revue de la littérature autour des initiatives répondant à des enjeux similaires dans les contextes semblables. La troisième étape correspond à la « phase expérimentale »[9] et consiste en l'exécution du plan d'action qui provoquera « nombre de réactions de la part des acteurs, allant de l'adhésion volontaire à la résistance au

[7] « *The feeling of discomfort* » [Traduction du texte original].
[8] « *Building a rational myth* » [Traduction du texte original].
[9] « *Intervention and interaction* » [Traduction du texte original].

changement » (Duchesne & Leurebourg, 2012, p. 13). Cette étape, bien que focalisée sur l'intervention, ne s'éloigne pas des préoccupations scientifiques et académiques associées au processus (David, 2000). La quatrième phase est la phase inductive : définition d'un ensemble de logiques causales[10]. Il s'agit de la définition d'un système des logiques causales entre la situation de départ, le mythe rationnel et les transformations réellement vécues. Cela consiste donc à analyser et évaluer les changements. Cette phase est avant tout le moment de la prise de conscience de la part des différents acteurs des changements et des apprentissages. La cinquième et dernière étape : le processus de changement[11]. Cette étape achève le processus par la socialisation des résultats et la caractérisation de la nouvelle situation suivant l'intégration des transformations vécues. « Ce processus favorise également une compréhension nouvelle de la problématique de départ » (Duchesne & Leurebourg, 2012, p. 12). Il s'agit notamment d'établir ou d'officialiser le nouveau fonctionnement ainsi que les éléments nécessaires pour sa pérennisation afin de passer de manière définitive d'un stade de connaissance (*knowledge*) à un stade d'application (*implementation*) après avoir suivi un apprentissage transformateur. Si l'on résume dans les termes de Numa-Bocage et al. (2014), il s'agit de connaître, observer, intervenir et transformer.

Les pages qui suivent présentent le processus de conception, de mise en place et d'évaluation de la présente recherche-intervention et s'articulent selon la structure définie ci-dessus.

Présentation du document

La présentation de nos travaux est répartie en cinq chapitres. Le premier est dédié à la description de la problématique et au cadre méthodologique. Le deuxième caractérise le contexte spécifique de la République du Congo, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, la formation d'enseignants, les enjeux autour de celle-ci et la situation du personnel éducatif de manière plus générale. Il s'agit également de décrire notre pays d'étude et d'intervention, ainsi que le contexte socio-politique dans lequel nos actions se déroulent. Pour cela, nous nous appuyons

[10] « *The inductive phase : portraying a set of logics* » [Traduction du texte original].
[11] « *The change process : knowledge versus implementation* » [Traduction du texte original], connaissances versus application (Traduction libre).

principalement sur les stratégies sectorielles de l'Education 2020-2025 et 2021-2030 et les plans nationaux de développement 2018-2022 et 2022-2026. Le troisième chapitre est dédié à la pédagogie active et participative. Ce chapitre est lui-même scindé en trois parties : une première partie décrivant les principes philosophiques, psychologiques et pédagogiques fondateurs des méthodes actives et participatives ; une deuxième partie dédiée aux initiatives de mise en place de dispositifs de formation en PAP en Afrique subsaharienne francophone (initiatives, leur portée ainsi que leurs limites) et une troisième et dernière partie décrivant notre intervention et les résultats de l'évaluation. Le même schéma est appliqué au chapitre quatre portant sur les dispositifs de formation visant l'intégration pédagogiques des TIC. Enfin, nous concluons en mettant en évidence les apprentissages de l'intervention et de la recherche pour esquisser les perspectives d'intervention et de recherche sur le sujet.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATISATION ET CADRE METHODOLOGIQUE

1.1 PROBLÉMATISATION

En dépit d'un des taux de scolarisation les plus élevés d'Afrique centrale, la République du Congo souffre d'une dégradation préoccupante des taux de réussite scolaire. Le taux de réussite au baccalauréat, après avoir atteint le maximum (53,7 % en 2010), a baissé de moitié en 2013 et peine à se relever de manière pérenne (République du Congo, 2015).

L'une des principales raisons identifiées par le gouvernement dans la stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 et 2021-2030 est la pénurie d'enseignants formés aux pratiques pédagogiques actives axées sur les compétences.

Ainsi, notre recherche-intervention s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur ce que signifie une éducation de qualité et équitable au XXIème siècle, dans un contexte où l'intégration des méthodes actives et des TIC dans l'apprentissage et dans l'enseignement (TICE) semblent indispensables et être le défi à relever par des pays du Sud comme ceux de l'Afrique subsaharienne. En effet, en raison de l'importance que le numérique occupe dans le quotidien, les gouvernements sont en train d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles à tous les niveaux. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a réaffirmé l'importance de ces technologies dans la réalisation de l'ODD 4 (Éducation de qualité) et s'est donné pour but que tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, aient les meilleures ressources éducatives à leur portée (UNESCO, 2018). A cette fin, l'UNESCO a défini un programme autour des TIC dans l'enseignement secondaire pour tracer les grandes lignes d'une formation professionnelle et continue pour les enseignants.

Le même diagnostic semble s'appliquer à la pédagogie dite active et participative qui, même si elle est apparue dans la première moitié du XXème siècle, prend davantage son élan au XXIème siècle (Reverdy, 2013).

En République du Congo, notre terrain d'étude, déjà en 1970, les méthodes actives étaient jugées indispensables pour assurer l'efficacité de la formation des instituteurs et des enseignants du

secondaire (Mingui, 1986). Paradoxalement, de nos jours, peu nombreux sont les enseignants utilisant ce type de méthodes dans leurs pratiques pédagogiques et presque inexistants sont les chercheurs dédiant leurs travaux à ce sujet.

Ce décalage nous amène à réfléchir sur la relation entre la pédagogie active et l'intégration pédagogique du numérique et leur place dans la formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne, en prenant le Congo Brazzaville comme terrain d'étude. Concernant la relation entre ces deux thématiques, nous partons du postulat selon lequel « l'innovation se trouve dans les pédagogies actives […] soutenues par les TIC, […] la technologie servant de catalyseur au changement pédagogique. Ce double changement a pour but d'amener les apprenants à construire de nouvelles connaissances disciplinaires et à développer des compétences non disciplinaires. » (Karsenti, 2009, pp. 179-180).

Face à ces constats, le projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader), porté par l'association Action Real et dans lequel s'inscrit cette recherche-intervention, vise à répondre à ce défi via le pilotage et l'évaluation d'un programme pilote de formation permettant aux enseignants de sortir des pratiques traditionnelles et de répondre aux nouvelles demandes sociales en matière de compétences du XXIème siècle, car « seule une petite partie […] est intégrée de manière adéquate dans les programmes de formation des enseignants avec de nouvelles approches pédagogiques et correctement évaluée. » (Kim & Care, 2020, p. 5).

Nos actions sont motivées par l'hypothèse selon laquelle la formation en PAP et TIC(E) comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement transforme les pratiques pédagogiques traditionnelles vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle malgré les conditions défavorables du Congo, qui elles, sont très coûteuses à résoudre (classes surpeuplées, faible rémunération des enseignants, infrastructures en mauvais état, manque de flexibilité du système éducatif). D'où l'importance d'appréhender la formation d'enseignants de manière systémique. Pour formuler cette hypothèse, nous nous appuyons sur les résultats du projet de recherche et développement TESSA[12] qui vise l'amélioration de l'éducation en Afrique

[12] *Teacher Education in Sud-Sarahan Africa :* initiative lancée en 2005 par une équipe de l'Open University au Royaume-Uni, qui se présente comme un réseau offrant « une banque de Ressources Éducatives Libres (REL), résultat du travail collectif de formateurs et d'enseignants venant de neuf pays africains, pour l'utilisation par les enseignants […], afin de soutenir des méthodes d'apprentissage actives […] » (TESSA, s.d.).

subsaharienne grâce aux méthodes actives. L'équipe d'évaluation (2012) affirme que l'introduction des méthodes actives est une stratégie rapide et concluante pour répondre aux immenses enjeux éducatifs de l'Afrique subsaharienne. Le caractère interdépendant entre la PAP et les TIC(E) que nous tâchons de démontrer a également été constaté par le projet déployé dans neuf pays (Harley & Barasa, 2012).

Des limites et des freins peuvent toutefois contraindre une intégration efficace des méthodes actives et des TICE au République du Congo. Nous nous fondons sur l'hypothèse selon laquelle, au-delà des problèmes structurels (manque de matériel, classes pléthoriques, entre autres), ce qui entrave le plus l'intégration de la PAP et des TICE est principalement le manque de formation continue des enseignants ainsi que la résistance au changement liée aux facteurs culturels et à la pédagogie traditionnelle fortement enracinée. Ainsi, une formation conçue avec l'objectif de réduire la résistance au changement et d'outiller les enseignants et inspecteurs pour innover dans leur contexte et malgré leur contexte devrait générer les changements souhaités. Cette hypothèse est appuyée par plusieurs chercheurs dont Karsenti (2009) qui affirme que « l'aspect matériel ne représente qu'une dimension mineure à coté de laquelle la formation en ressources humaines demeure primordiale. » (Karsenti, 2009, p. 18)

Néanmoins, dans ce contexte, ce qui nous intéresse de la recherche-intervention, est :

> Ce qui intéresse particulièrement Avenier et Nourry (1999) dans la RI, ce n'est pas de vérifier des hypothèses, comme les méthodes positivistes s'y appliquent, mais plutôt de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés. En effet, la RI tend à se rapprocher du vécu des acteurs, à découvrir leurs inquiétudes et les contraintes auxquelles ils font face de même qu'à rencontrer leurs attentes pour modeler, sur un patron scientifique, leurs comportements devant les difficultés rencontrées. (Duchesne & Leurebourg, 2012, p. 6)

Ainsi, nous nous concentrons davantage sur le vécu des acteurs (enseignants et inspecteurs), leurs difficultés mais également leurs initiatives entreprises pour faire face aux situations contraignantes permettant d'intégrer les méthodes actives et les TIC dans leurs pratiques professionnelles.

1.2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique de cette thèse relève de celui de la recherche-intervention : comprenant un volet recherche et un volet intervention qui se veulent interdépendants et non hiérarchisés ni hiérarchisables. « Cette méthode a […] le mérite d'associer l'univers de la recherche et le monde de l'intervention qui, généralement sans être contradictoires, diffèrent par leurs objectifs distincts » (Duchesne & Leurebourg, 2012, p. 6). La recherche-intervention se veut également garante d'une dynamique d'accompagnent au changement. Dans notre cas, il s'agit de l'accompagnement au changement des pratiques pédagogiques traditionnelles centrées sur l'enseignement à des pratiques actives centrées sur l'apprenant et sur le développement de compétences techniques, citoyennes et intrapersonnelles – y compris la maîtrise des technologies de l'information et de la communication – qui tiennent compte du contexte social, économique et technologique dans lequel évoluent les apprenants.

Dans un effort de caractérisation de ce que l'on comprend par recherche-intervention en sciences de l'éducation et les principes qui la définissent, Marcel & Bedin (2018) ont associé à la recherche-intervention deux visées – la visée académique « le sur » et la visée praxéologique « le pour » – et deux principes fondateurs – la dimension participative « le avec » et la dimension émancipatrice « le par ». Nous nous appuyons sur ces quatre dimensions pour présenter le cadre méthodologique de nos travaux.

1.2.1. Le « pour » et la théorie du changement

i. Contexte de la demande sociale et de la commande

La recherche-intervention met l'accent sur la fonction sociale de la recherche dans la mesure où elle naît de la prise en charge d'une demande sociale (problème à résoudre). Cette demande sociale explicite ou implicite se doit d'être formalisée par une commande qui, elle, peut être à la demande d'un organisme ou suscitée par le chercheur. Le rôle de la commande face à la demande sociale consiste à mettre en place une recherche « dont les résultats sont mis au service d'une forme de conseil permettant de prendre en charges ces préoccupations » (Marcel & Broussal, 2022). Dans notre cas, la demande sociale relève d'abord d'un cadre général, celui adopté par les

Nations Unies en 2015, sous la forme de l'Agenda 2030, fixant les enjeux et les objectifs visés pour la construction d'une société moins inégale et plus durable. Concrètement, nos actions sont rattachées au quatrième objectif de développement durable qui vise à lutter contre les inégalités dans le domaine de l'éducation, pour l'atteinte d'une éducation de qualité et en assurer l'accès à tous et à toutes. Nos travaux sont plus particulièrement liés à la cible 4C de cet objectif : « Accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement. »

Concernant notre terrain d'étude, la République du Congo, la demande sociale autour du besoin de la formation d'enseignants est exprimée dans la stratégie sectorielle de l'éducation 2020-2025 et ratifiée dans la stratégie sectorielle 2021-2030. En effet, le Congo déclare dans sa SSE2021-2030 que l'une des grandes faiblesses du système éducatif est le dispositif pédagogique centré sur des méthodes traditionnelles au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences. Dans ce contexte, Action Real se donne pour objectif de répondre à cette demande sociale et de présenter aux autorités éducatives du pays une proposition susceptible de répondre au défi. L'association se fonde sur une phase pilote qui doit faire l'objet d'une évaluation pour confirmer ou réfuter les postulats sur lesquels a reposé la proposition, et tout le processus s'inscrit dans une démarche d'accompagnement au changement. La présente recherche-intervention est mise en place dans ce cadre par la présidente de ladite association, à la fois la chercheuse-doctorante encadrée par le CIRNEF et intervenante, formatrice et militante d'Action Real chargée de la coordination et du plaidoyer du projet et des enjeux liés. Nous expliquerons plus tard le double, voire triple rôle (militante, chercheuse et formatrice) joué dans cette démarche qui se veut académique mais également engagée socialement.

Dans les termes de la recherche-intervention,

> La commande garantit, prévient et permet. Elle garantit d'abord que la visée heuristique sera reconnue et que le principe émancipateur (avec sa potentialité, voire subversive) ne soit pas empêché. Elle garantit une durée de réalisation, des moyens financiers, matériels et humains. En s'opérationnalisant en « livrables » explicites, elle prévient tout malentendu et frustration relatifs aux attendus de la visée transformative. Elle permet de prendre en charge les imprévus du projet. (Marcel & Broussal, 2022, p. 2)

Cette commande a été suscitée par Action Real auprès des trois ministères de l'éducation de la République du Congo, à savoir, le ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation, le ministère de l'Enseignement technique et professionnel et le ministère de l'Enseignement supérieur, et financé par les partenaires de l'association, notamment l'Agence française de Développement (AFD) et le département du Val-de-Marne.

ii. Théorie du changement

Etant donné que nous nous inscrivons dans une démarche d'accompagnent au changement de pratiques pédagogiques par la formation d'enseignants et inspecteurs, il convient d'établir une théorie du changement afin de définir de manière explicite le changement souhaité ainsi que les moyens pour y parvenir. Il s'agit de construire le mythe rationnel qui servira de guide pour suivre le processus de recherche-intervention sans perdre de vue la visée épistémologique et transformative de celle-ci. Selon l'UNICEF (Rogers, 2016), « une théorie du changement explique comment les activités sont censées produire un ensemble de résultats qui contribuent à la réalisation des impacts finaux prévus ». En outre, pour le Groupe des Nations Unies pour le Développement[13] « [u]ne théorie du changement est une méthode qui explique comment une intervention donnée ou un ensemble d'interventions sont censés conduire à un changement précis sur le plan du développement, grâce à une analyse des liens de cause à effet fondée sur les éléments de preuves existants » (2017, p. 4). De ces deux définitions, nous pouvons retenir les éléments constitutifs d'une théorie du changement, à savoir : les impacts finaux prévus ou le changement désiré, les activités prévues dans le plan d'action, les résultats escomptés de chaque activité ainsi que les éléments de preuve sur lesquels reposent nos hypothèses.

Théorie du changement du projet REAL

Rappel de la problématique :

Dans un contexte de prépondérance des pratiques traditionnelles et de pénurie d'enseignants formés aux nouvelles pratiques pédagogiques et numériques, il s'avère nécessaire d'outiller les

[13] The United Nations Development Group (UNDG).

enseignants congolais avec des pratiques pédagogiques actives innovantes et adaptées au contexte, favorisant les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de l'éducation à l'ère de la mondialisation et de la culture numérique. Ces compétences sont désignées par l'UNESCO « les compétences du XXIème siècle » : la collaboration/travail d'équipe, les compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC), la créativité et la pensée critique.

Rappel de l'hypothèse :

La formation en PAP et TIC(E) comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement transforme les pratiques pédagogiques traditionnelles vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle malgré les conditions défavorables du Congo, qui elles, sont très coûteuses à résoudre (classes surpeuplées, faible rémunération des enseignants, infrastructures en mauvais état, manque de flexibilité du système éducatif).

Notre recherche-intervention travaille à cela en accompagnant les enseignants à diversifier leurs pratiques et à utiliser les TIC au service des pratiques actives, tout en leur apprenant à dépasser les conditions structurelles difficiles propres à la République du Congo et plus largement à l'Afrique subsaharienne.

Activités déployées et résultat escomptés :

a) Les formations en PAP devraient produire les changements suivants : la capacité à (faire) travailler en groupe, de meilleurs rapports enseignants/apprenants, la diversification des méthodes d'enseignement/évaluation, la capacité à mettre en place des activités favorisant la participation, la collaboration, la créativité et l'esprit critique des élèves. Ces hypothèses se fondent sur des résultats empiriques des initiatives de formation en PAP dans des contextes similaires menées par l'ECP/CBCA[14] renforcés par des recherches en République Démocratique du Congo et au Rwanda (FONSII, 2015; Krogull et al., 2014; Niyikiza, 2014).

[14] Communauté Baptiste Au Centre De l'Afrique, coordination Communautaire Des Ecoles Conventionnées Protestantes. Résultats des formation consultables ici : http://ecpcbca.org/pages/program/pformationpap.htm

b) L'une des compétences clés du XXIème siècle définies par l'UNESCO est la maîtrise technique, pédagogique et citoyenne des TIC. Elle sera acquise lors des formations en TICE. Ces formations donneront des enseignants éclairés sur les enjeux de la citoyenneté numérique et prêts à intégrer le numérique dans leur salle de classe en se servant des moyens à disposition (téléphone portables, radios, enceintes, etc.). Elles augmenteront l'utilisation pédagogique des TIC qui servira de catalyseur des méthodes actives. Dans une étude multi-cas, « il est apparu clairement que la formation des enseignants est la clé de l'intégration réussie des TIC dans les écoles africaines » (ROCARE, 2008).

c) Enfin, la dynamique d'accompagnement au changement portée de manière transversale toute au long du processus devrait optimiser les changements des pratiques pédagogiques vers des pratiques actives centrées sur l'apprenant, son apprentissage en profondeur axé sur les compétences et minimiser les freins. L'accompagnement et le suivi régulier des enseignants par les inspecteurs (première cohorte formée) après l'intervention augmentera le nombre d'enseignants ayant mis en place de manière pérenne de nouvelles pratiques apprises en formation

Résultats immédiats prévus après l'intervention :

- 30 formateurs de formateur formés par Action Real,
- 100 enseignants issus de deux écoles pilotes formés à la PAP, à la maîtrise technique, pédagogique et citoyenne des TIC,
- Deux livrets de formation, un sur chaque thématique.

Impacts intermédiaires :

- Réduction du nombre d'enseignants utilisant uniquement des méthodes traditionnelles,
- Augmentation du nombre d'enseignants capables de mettre en place des méthodes actives favorisant le développement des compétences du XXIe siècle : participation active, collaboration, esprit critique et créativité des élèves,
- Augmentation du nombre d'enseignants disposant des compétences numériques de base,
- Augmentation de l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques au profit des méthodes actives et des compétences du XXIème siècle,

- 7150 élèves bénéficiaires des nouvelles pratiques des enseignants (élèves issus de deux écoles pilotes).

Impact finaux attendus

Sur le long terme, et sur une large échelle, si ce dispositif s'avère efficace et est adopté de manière permanente par les autorités éducatives, le système éducatif congolais devrait être plus performant et capable de répondre aux nouveaux enjeux sociaux grâce à une pédagogie permettant aux apprenants d'être plus investis, mieux outillés et capables d'obtenir de meilleurs résultats scolaires (Harley & Barasa, 2012, p. 43; Mubangu Wa Kapala, 2014).

Figure 1. *Présentation de la théorie du changement du projet REAL*

<table>
<tr><th colspan="2">Théorie du changement du projet REAL (2020-2021)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Problématique : La République du Congo souffre d’une dégradation préoccupante des taux de réussite scolaire (27 % de redoublement, moins de 50 % de réussite au baccalauréat). L'une des raisons principales identifiées par le gouvernement est la déficience du dispositif pédagogique traditionnel fondé sur l'enseignement de type frontal, centré sur la mémorisation avec une logique éducative transmissive au détriment d’une pédagogie active centrée sur les compétences.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Hypothèse : La formation en Pédagogie Active Participative (PAP) et TIC(E) comprise comme un dispositif d’accompagnement au changement transforme les pratiques pédagogiques traditionnelles vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle (collaboration, créativité, esprit critique et la maîtrise technique et citoyenne des technologies de l'information et de la communication) et ce malgré les conditions matérielles défavorables des écoles du Congo, qui elles, sont très coûteuses à résoudre.</td></tr>
<tr><td>Activité 1 :
Formation de 30 formateurs en PAP
Formation de 100 enseignants issus des écoles pilotes en PAP
<u>Résultats immédiats :</u>
Le personnel éducatif se sent capable de mettre en place des méthodes actives

<u>Résultats intermédiaires :</u>
Réduction des méthodes traditionnelles au profit des méthodes actives et du développement des compétences du XXIème</td><td>Activité 2 :
Formation de 30 formateurs en TIC
Formation de 100 enseignants issus des écoles pilotes, 50 par lycée en TICE
<u>Résultats immédiats</u>
Le personnel éducatif se sent capable d'intégrer les TIC dans leur classe au profit des méthodes enseignement actives et des compétences du XXIème siècle

<u>Résultats intermédiaires</u>
Utilisation des ressources numériques pour préparer les cours et intégration des TIC dans la classe selon les moyens disponibles, au profit des méthodes actives et du développement des compétences du XXIème siècle</td></tr>
<tr><td colspan="2">Impact attendu sur le long terme : Intégration durable des pratiques pédagogiques actives soutenues par les TICE malgré les limites du contexte. Grâce aux nouvelles pratiques, une amélioration de la qualité de l’apprentissage et donc des résultats scolaires des élèves est attendue.
L’Amélioration de la qualité de l'apprentissage grâce à des méthodes actives axées sur les compétences du XXIème siècle permettant aux apprenants d’être plus investis, autonomes, mieux outillés, capables d’obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'adopter des valeurs qui favorisent le développement social et économique du Congo.</td></tr>
</table>

Il est judicieux de rappeler que nous privilégions une approche systémique qui met « l’accent sur la nécessité de prendre en compte la globalité des variables qui peuvent agir sur le processus éducatif plutôt que de se contenter de manipuler un nombre limité de variables isolées de leur contexte. » (Depover, 2009). Nous précisons également que cette recherche se limite à

l'étude des effets immédiats et intermédiaires sur les enseignants et qu'elle n'a pas pour objet l'impact sur les élèves.

1.2.2. Le « avec », une démarche participative

La recherche-intervention fait partie des recherches dites participatives qui revendiquent la reconnaissance du rôle social de la recherche par la production des savoirs grâce à l'interaction constante avec le terrain et ses acteurs. Dans ce cadre, pour Paturel,

> [l]es partenaires présents dans ces nouvelles dynamiques ne se contenteront pas d'être « objet » mais agiront et positionneront leur point de vue. Pour lors, il s'agira de construire des apprentissages de collaboration, de coopération : la science n'est plus seulement produite en « laboratoire » mais elle est aussi coproduite sur une partie des analyses et des réponses par ces « partenaires ». La recherche participative acte le fait que les savoirs ne peuvent pas être tous préalables à l'action mais que ceux-ci s'élaborent chemin faisant. (2014, p. 106)

Aussi, nous décrirons le contexte partenarial de cette recherche-intervention ainsi que le rôle de chaque acteur ; leur contribution dans la production des savoirs et pour certains leur participation aux instances de gouvernance du projet (comité de pilotage et groupe de travail).

i. Acteurs et contexte partenarial

La recherche-intervention a été mise en place à Brazzaville, capitale administrative de la République du Congo, choisie comme pays pilote du projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader). Le projet REAL est un projet multi-acteurs lancé par Action Real, association de solidarité internationale fondée en 2017, et réalisé en partenariat avec le ministère de l'Enseignement technique et professionnel congolais (METP), le ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA), le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), ainsi qu'avec des associations locales congolaises. Dans le respect de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 et sa version révisée 2021-2030, ce projet vise à soutenir le développement du système éducatif au Congo Brazzaville par le biais de la formation des enseignants du secondaire issus de deux lycées pilotes, des enseignants-chercheurs de l'École Normale Supérieure et des inspecteurs issus du MEPPSA et du METP. Ce projet associe

également des partenaires en France tels que le CIRNEF et l'association Join a Town.

Rôle des autorités éducatives locales

Afin de mener des actions durables et de soutenir le développement du système éducatif congolais, les autorités locales, les ministères de l'enseignement technique et professionnel et de l'enseignement général, le ministère de l'Enseignement supérieur, ont joué un rôle important dans la mise en œuvre du projet REAL.

Nos partenaires institutionnels ont été chargés d'autoriser et de faciliter l'accès aux lycées pilotes, et de soutenir les initiatives du projet REAL en tant qu'actions complémentaires à leur stratégie sectorielle. En effet, les convocations pour les formations dispensées dans le cadre du projet ont été soutenues par les ministères de l'éducation. Présenter ainsi le projet comme étant soutenu par l'Etat était un moyen d'encourager les enseignants à participer. De plus, les autorités éducatives locales ont été invitées à prendre part aux comités de pilotage et aux groupes de travail pour le suivi et la mise en place du projet REAL. Leur implication avait également pour objectif de garantir une appropriation du projet par les bénéficiaires de la formation et par les chefs des établissements scolaires concernés.

Au sujet des formations en PAP, la Direction de la formation continue du ministère de l'enseignement général (MEPPSA) a pris en charge la mise à disposition des salles de formation pour l'intervention auprès des enseignants des écoles pilotes en avril 2021. Les trois ministères représentés par leurs directeurs de cabinet ont co-signé les certificats de participation et ont assisté à la cérémonie de remise des certificats en PAP aux enseignants et aux formateurs le 21 avril 2021, et de nouveau en décembre 2021 pour la clôture des formations en TICE. A cette dernière clôture, le ministère des postes, des télécommunications et de l'économie numérique a été associé.

Pour le volet recherche et suivi de l'impact des formations, le METP a été activement impliqué dans le suivi des enseignants rattachés au Lycée technique commercial 5 février, l'une de nos écoles pilotes. Ce suivi a été assuré par une équipe d'inspecteurs préalablement formés à la pédagogie active et participative et aux TICE.

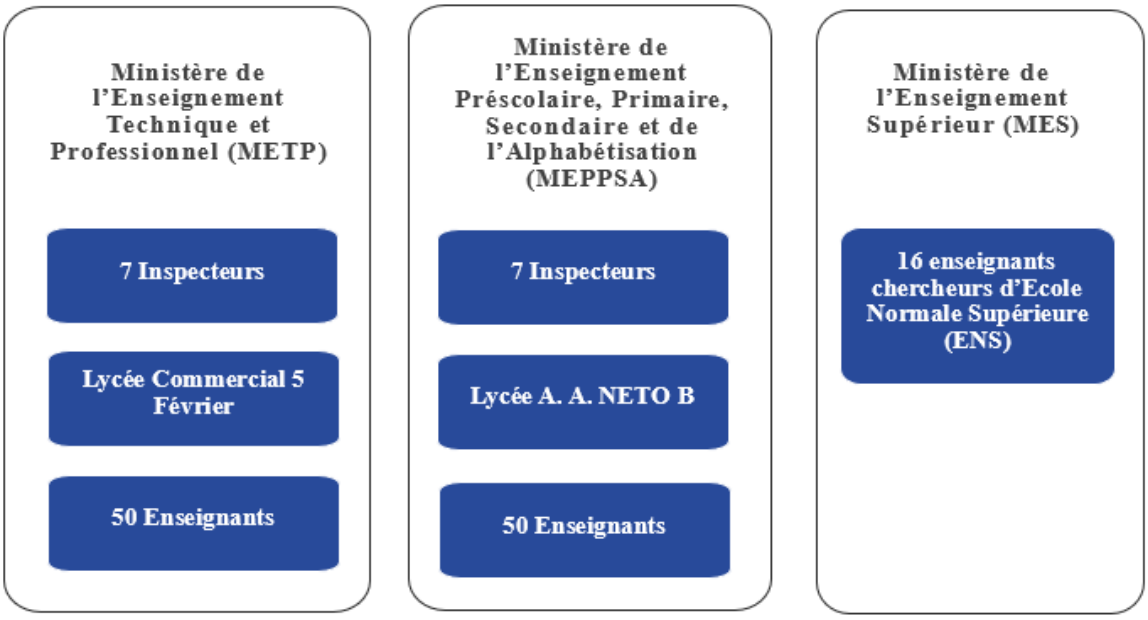
Liste des services ministériels associés au projet :

- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA)
    - Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) : institution chargée de la rédaction de programmes académiques pour les écoles et les lycées au niveau national.
    - Direction de la formation continue : direction au sein du cabinet du MEPPSA, chargée de la formation des enseignants et visant le renforcement continu de compétences pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
    - Inspection générale (IGEPSA) : service chargé de la coordination et de la gestion des inspecteurs. Il a pour tâche principale l'accompagnement et le suivi pédagogique des enseignants des institutions éducatives rattachées au MEPPSA.
    - Lycée général A. A. Neto « B » : établissement public rattaché au ministère de l'enseignement général congolais. L'enseignement est dispensé en français. L'école compte 4594 élèves (2084 filles et 2510 garçons) pour 66 enseignants titulaires et vacataires (11 femmes et 55 hommes). Le taux de réussite au baccalauréat était de 20 % en 2018.

- Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP)
    - Direction départementale de Brazzaville : direction chargée de la coordination de tous les établissements scolaires de Brazzaville.
    - Inspection départementale de Brazzaville : service chargé de la coordination des inspecteurs. Il a pour tâche principale l'accompagnement et le suivi pédagogique des enseignants des institutions éducatives rattachées au METP.
    - Lycée commercial 5 février 1979 : établissement public avec 36 classes pour 2456 élèves (1568 filles et 888 garçons) et 129 enseignants (29 femmes et 100 hommes). En 2018, le taux de réussite du baccalauréat était de 46 %.

- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES)
    - Ecole Normale Supérieure : institution d'enseignement supérieur chargée de la formation professionnelle des futurs enseignants.

Figure 2. *Représentation graphique des différents services ministériels associés au projet*



Rôle des partenaires techniques

- **En République du Congo**
    - Association Regard sur l'Education : association panafricaine à vocation internationale dont l'objectif est de faire profiter les différentes couches de la population, notamment les jeunes des bienfaits de l'éducation. Pour ce projet, notre partenaire était chargé du suivi sur place de la formation, de l'achat et de la distribution du matériel de formation. Il a épaulé les partenaires dans l'organisation logistique et opérationnelle de la formation et a porté notre voix auprès des autorités locales lors que nous n'étions pas sur le terrain. Ce partenaire a été indispensable dans l'animation des formations et le suivi des bénéficiaires en complémentarité de la GENC et PRATIC et a joué le rôle de représentant d'Action Real lorsque cela a été nécessaire.
    - Grande Ecole numérique du Congo (GENC) : institut de formation spécialisé dans les nouvelles technologies de l'information et la communication, basé à Brazzaville et Pointe Noire. Ce partenaire a accueilli les groupes à former lors des formations hybrides (groupe réuni en présentiel, formateur à distance). Ils ont également animé

des formations d'initiation aux outils informatiques auprès de notre public cible. Le personnel éducatif se trouvait en situation d'illectronisme[15], ce qui les empêchait de bien suivre la formation.

- PRATIC : association congolaise qui promeut et développe des activités autour du numérique. Dans le cadre du projet REAL, PRATIC a pris le relais de la GENC lorsque celle-ci a dû fermer ses portes en avril 2021.

- **En France :**

  - Le Centre interdisciplinaire de Recherche normand en Education et Formation (CIRNEF) : une unité de recherche en sciences de l'éducation. Il est partagé entre deux sites : l'Université de Caen Normandie et l'Université de Rouen Normandie. Pour le projet REAL, il dirige cette recherche-intervention dans le cadre du suivi de la présente thèse. Il a accompagné le volet de recherche, notamment dans la définition des méthodes d'évaluation et d'analyse des résultats. Une convention de partenariat entre Action Real et le CIRNEF a été signée pour une durée de 5 ans.
  - Join a Town : une association française de loi 1901 créée en 2017 qui promeut le développement durable des communautés en conditions de vulnérabilité à travers des partenariats entre des entrepreneurs sociaux, la citoyenneté globale et les populations vulnérables. Elle encourage des initiatives autour des Objectifs de Développement Durable des Nations Unies. Concernant le projet REAL, l'association nous a appuyé pour la recherche de financements, la réflexion sur l'adaptation à la crise sanitaire et a également participé à la conception de la formation en TICE.

Gouvernance et prise de décision participative

Le projet REAL est co-construit avec différentes strates décisionnaires du système éducatif congolais et des associations locales et françaises. REAL est le produit d'une démarche

[15] L'« illectronisme » est un néologisme né de la contraction des notions d'illettrisme et d'électronique. Il renvoie à la fracture numérique (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, 2019). Il décrit l'incapacité d'une personne à utiliser les outils numériques par manque de compétences.

participative dans les prises de décisions et également dans son contenu, y compris la conception des contenus des formations visant à doter les participants des outils nécessaires pour une éducation adaptée au XXIème siècle en fonction des moyens à leur disposition. Pour y parvenir, une maîtrise du contexte institutionnel, matériel et culturel a été nécessaire afin de proposer au public ciblé un dispositif pertinent.

En nous fondant sur la littérature concernant l'opérationnalisation et l'officialisation de la mise en place d'une recherche-intervention, nous avons établi un comité de pilotage ainsi qu'un groupe de travail.

Comité de pilotage et équipe de travail

Le projet REAL a défini la composition et le fonctionnement du Comité de Pilotage :

> Le Comité de pilotage est composé des représentant.e.s de toutes les parties prenantes dans le projet. Il en est de même du groupe de travail. Le COPIL est chargé de réguler le déroulement du projet REAL en matière de respect du calendrier, des responsabilités prises par les PARTIES, du suivi financier ou de niveau de réalisation des objectifs. Il valide les ajustements proposés par le groupe de travail selon les questions de faisabilités auxquelles elle est confrontée. Le COPIL a pour fonction d'institutionnaliser les avancées du groupe de travail ainsi que d'apporter des solutions aux possibles blocages qui empêchent la bonne mise en place du projet. Le COPIL se réunit une fois par trimestre. Les réunions pourront se tenir de manière présentielle ou à distance ou de manière mixte (quelques membres en présentiel et quelques membres à distance par vidéo-conférence). Les convocations aux réunions de COPIL devront être envoyées au moins deux semaines à l'avance. Les membres devront confirmer leur présence dans la semaine qui suit la convocation. Les membres du Comité de pilotage s'engagent à participer, de manière bénévole, à l'ensemble de séances de travail prévues au programme, les absences devront être justifiées[16]

Le comité de pilotage dans le cadre du projet REAL est défini de la manière suivante :

- Membre d'Action Real : Co-fondatrice et présidente/chercheuse intervenante
- Un représentant par association partenaire

[16] Extrait de la convention proposée dans le cadre du projet REAL.

- Les ministères de la République du Congo
  - Ministère de l'Enseignement technique et professionnel, représenté par :

    ▪ Le Directeur de cabinet ▪ L'inspecteur général ▪ Le Directeur départemental de l'Enseignement technique de Brazzaville
  - Ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation représenté par :

    ▪ La Directrice de cabinet ▪ L'inspecteur général ▪ Le directeur de la formation continue
  - Ministère de l'Enseignement supérieur représenté par :

    ▪ Le Directeur de cabinet ▪ Le Directeur de l'École Normale Supérieure (ENS)

Le groupe de travail

La convention qui régit le projet précise :

> Le groupe de travail est chargé de la mise en place du projet. Avec des objectifs clairement établis et communiqués, il organise son travail et exécute les tâches établies. Le groupe de travail participe à toutes les étapes du projet et se voit représenté aux COPIL par quelques-uns de ses membres sélectionnés sur base de leurs compétences. Le groupe de travail se réunit toutes les fois qu'il sera jugé nécessaire selon les activités établies (formations à distance, préparation des formations sur place, etc), au moins une fois par mois. Les réunions pourront se tenir de manière présentielle ou à distance ou de manière mixte (quelques membres en présentiel et quelques membres à distance par vidéo-conférence). Les convocations aux réunions devront être envoyées au moins une semaine à l'avance. Compte-tenu de la pluralité des thématiques traitées dans le cadre du projet, le groupe de travail peut se réunir au complet ou en sous-groupe selon les thématiques et taches reparties. Un membre du groupe de travail peut proposer de convier à l'une et/ou l'autre de ses réunions d'autres acteurs en qualité de participants spéciaux ou d'observateurs. La présence d'une personne extérieure au groupe de travail devra être communiquée aux autres membres avant la séance.[17]

Le groupe de travail est composé de la manière suivante :

[17] Extrait de la convention proposée dans le cadre du projet REAL.

- La présidente d'Action Real en qualité de formatrice et chercheuse
- Représentants des associations PRATIC, Regard sur l'éducation et GENC
- L'inspecteur coordonnateur du METP et son équipe de cinq inspecteurs associés au projet
- Le directeur de la formation continue du MEPPSA
- L'inspecteur pédagogique du MEPPSA et son équipe de cinq inspecteurs associés au projet
- Trois enseignants-chercheurs de l'ENS

ii. Cadre spatio-temporel du terrain

La mise en place du projet REAL et de la recherche-intervention s'est étalée sur plusieurs années :

2018 : Rencontre avec des autorités éducatives, notamment le METP, et de potentiels partenaires pour le projet d'expérimentation.

2019 : Rencontres avec les ministères de l'enseignement général et technique, identification des écoles pilotes, première évaluation diagnostique.

2020-2021 : Concrétisation du partenariat avec trois associations locales. Lancement des activités d'accompagnement des enseignants-chercheurs et inspecteurs locaux à distance et en présentiel. Inscription du projet dans le cadre d'une recherche-intervention pilotée par la présidente d'Action Real et le CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation). Les retours directs des enseignants-chercheurs congolais ont nourri l'intervention. Expérimentation du dispositif auprès de deux lycées pilotes.

Figure 3. *Activité 0 et calendrier détaillé des interventions*

Activité 0	Période	Public cible	Acteurs
Formation initiation aux outils numériques nécessaires pour suivre les formations à distance	Octobre-novembre 2020	30 participants : 7 inspecteurs du MEPPSA 7 Inspecteurs du METP 16 enseignants-chercheurs de l'ENS	Deux formatrices d'Action Real dont la chercheuse-intervenante

Cette activité est appelée « Activité 0 » car elle n'était pas prévue dans la proposition initiale. En effet, le projet était prêt à être lancé, et débutait par la formation des futurs formateurs locaux en présentiel en mars 2020. A cause des restrictions imposées lors de la crise du Covid-19, nous avons été obligés de changer de stratégie de mise en place pour passer à une modalité hybride[18]. Nous avons alors constaté que la plupart de nos publics cibles (formateurs, enseignants, personnel administratif, enseignants-chercheurs) se trouvaient dans une situation d'illectronisme. Ils n'étaient pas en mesure de participer correctement aux formations à distance. Pour remédier à cette situation, nous avons impulsé un projet annexe appelé « Connexion Congo », portant sur la formation d'initiation aux outils numériques et prévoyant l'installation et l'équipement de trois salles informatiques au sein de deux lycées. Grace à cette mobilisation collective, le projet a pu démarrer en novembre 2020. Cette étape 0 a concerné uniquement le groupe de travail et non les enseignants des écoles pilote qui ont suivi ces formations plus tard dans l'année (cf. activité 5).

[18] Participants réunis en présentiel, formateur à distance via une plateforme de visioconférence.

Figure 4. *Activités et calendrier détaillé des interventions*

Activité 1	Période	Public cible	Acteurs
PAP : Formation de formateurs Modalité hybride	Nov. 2020-février 2021 20 heures	30 participants : 7 inspecteurs du MEPPSA 7 Inspecteurs du METP 16 enseignants-chercheurs de l'ENS	Deux formatrices d'Action Real dont la chercheuse-intervenante
Activité 2	Période	Public cible	Acteurs
PAP : Conception de dispositif de formation en direction des enseignants des écoles pilotes Modalité hybride	Février-mars 2021	Enseignants des lycées pilotes	Chercheuse-intervenante et 12 formateurs issus de la première cohorte de formateurs : 3 ENS, 5 MEPPSA et 4 METP
Activité 3	Période	Public cible	Acteurs
PAP : Formation des enseignants Modalité présentielle	Avril 2021 10 demi-journées (30 heures)	100 enseignants issus des deux lycées pilotes	Chercheuse-intervenante et 12 formateurs issus de la première cohorte de formateurs : 3 ENS, 5 MEPPSA et 4 METP
Activité 4	Période	Public cible	Acteurs
Conception du dispositif d**e** formation en TICE	Septembre - novembre 2021	Groupe accompagné à la conception : 9 agents (2 enseignants issus d'un des lycées pilotes, 2 enseignants chercheurs, 2 inspecteurs du METP, 2 inspecteurs du MEPPSA	Association Real (Chercheuse-intervenante) Association Join a Town
Activité 5	Période	Public cible	Acteurs
Formation d'initiation aux outils numériques Modalité présentielle	Septembre - novembre 2021	60 enseignants issus deux lycées pilotes 12 formateurs issus de la première cohorte	Association Real (Chercheuse intervenante) Association Join a Twon

Activité 6	Période	Public cible	Acteurs
Formation aux TICE Modalité présentielle	Septembre - novembre 2021	100 enseignants issus des deux lycées pilotes	Association Action Real, chercheuse-intervenante et 9 formateurs

1.2.3. Le « par » et la démarche engagée

i. Position de chercheuse : une démarche engagée

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir le rôle d'un chercheur dans le cadre d'une recherche-intervention, ce rôle qui se veut multiple et inscrit dans une démarche engagée d'un point de vue scientifique et sociétal, individuel et social. Pour Marcel (2019), il s'agit « avant tout, [d']assumer la fonction sociale du chercheur en éducation[19] ». Ainsi, le chercheur-intervenant est appelé non pas à exercer une neutralité axiologique incontestable mais à remplir ses fonctions de chercheur sans omettre son lien indéniable à la société en tant que citoyen, agissant en pleine conscience de son rôle de vecteur de changement et de progrès, voire d'émancipation. Parmi les responsabilités d'un chercheur-intervenant nous pouvons lister les suivantes :

- Garantir et favoriser le respect des principes et des visées qui définissent une recherche-intervention, notamment le cadre général et la dynamique collective. « Le chercheur, pour sa part, se positionne en tant qu'intervenant particulier et partie prenant du processus d'action, sans pour autant s'écarter des préoccupations scientifiques qui sont associées à sa fonction première » (David, 2000).
- « Alimenter un discours social scientifiquement légitime et clairement en rupture avec le discours de bon sens ou de conviction qui parasitent tout débat » (Marcel, 2014). L'enjeux étant d'établir une relation de confiance avec les acteurs permettant d'avoir des échanges transparents et éclairants sur la réalité du terrain en opposition à des débats basé sur des arguments « politiquement corrects », lissés qui pourraient entraver la démarche.

[19] Citation extraite d'un podcast accessible en ligne : https://podcast.univ-reunion.fr/video/2055-jean-francois-marcel-la-recherche-intervention-en-sciences-de-leducation-de-la-figure-du-trait-dunion/

- Devenir un « interacteur » selon la vision de Hatchuel (2000) pour qui « Le chercheur ne peut produire de connaissances pertinentes s'il n'est pas acteur, partie prenante du processus d'action ».[20]
- Veiller à la diffusion des résultats de la RI dans une perspective de validation sociale de ceux-ci en vue d'une pérennisation des transformations vécues et/ou d'une re-problématisation de la situation.

Ayant pris conscience des enjeux de notre rôle en tant que chercheuse-intervenante, nous avons adopté trois postures différentes mais complémentaires : chercheuse, intervenante et formatrice. Par « intervenante » nous entendons notre rôle de militante, co-fondatrice et présidente de l'association Action Real dont la mission principale est de faire le plaidoyer des actions que nous entreprenons, en faisant valoir le bien fondé du projet mais surtout les enjeux autour de la formation des enseignants et de l'innovation pédagogique. Il était également question de profiter des interventions pour animer le débat social autour des pratiques et des conditions de travail des enseignants pour ensuite faire remonter auprès des autorités éducatives, la portée des activités et les limites liées aux contraintes du terrain. Notre rôle en tant que chercheuse est principalement d'assurer la production de connaissances aux différents moments de l'intervention en veillant à la cohérence avec les objectifs épistémologiques fixés. Enfin, nous avons joué le rôle de formatrice de formateurs et coordinatrice de la mise en place des actions de formation auprès des enseignants des écoles pilotes.

Dans une démarche qui se veut engagée, il est important de soulever la place que l'interculturalité a prise dans l'exécution de ces trois rôles au sein d'un collectif dans un pays qui n'est pas le nôtre, où la couleur de peau détermine, entre autres, le traitement malgré notre volonté d'établir des relations sur un pied d'égalité, non-descendantes ni condescendantes. En effet, en tant que femme colombienne ayant co-fondé une association en France, nous étions aux yeux des interlocuteurs « une femme blanche », ce qui nous donne d'emblée, que ce soit consenti ou non, une image d'« experte savante ». D'après notre ressenti, nous pourrions dire que ceci a, d'une part, facilité la tâche en tant que formatrice auprès d'un public majoritairement masculin et plus âgé. D'autre part, à cause de cette image, il a été difficile, du moins au début, d'établir des échanges

[20] Texte en ligne non numéroté.

« transparents » au lieu d'échanges lissés, voire superficiels. Cependant, une fois que nos interlocuteurs ont réalisé que nous avions suivi notre éducation en Colombie, pays qui partage des traits culturels et des réalités sociales avec le Congo, ces échanges ont pu être plus fluides. Pour les participants, nous avions acquis la capacité de comprendre les réalités des pays du Sud et de proposer des solutions réalistes adaptées à leur contexte.

ii. Accompagnement au changement de paradigme

L'objectif du projet REAL est simple à énoncer : il s'agit, dans le cadre d'une expérience pilote, d'accompagner le personnel éducatif de la République du Congo à passer du modèle transmissif et des méthodes interrogatives aux méthodes actives et à l'intégration des TIC au profit du développement d'un apprentissage en profondeur et des compétences exigées au XXIème siècle.

Néanmoins, puisqu'il s'agit de la mise en place d'une nouvelle façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, la transformation n'est pas aisée. Elle exige un changement de paradigme profond, notamment dans les représentations du métier d'enseignant pour espérer ensuite générer une transformation dans les pratiques pédagogiques, et ce dans un contexte structurel et matériel peu propice. Il s'agit d'un changement de type 2 selon le classement de Watzlawick, (1975, cité dans Saint-Jean et al., 2014), « un changement de type 2 qui vient de l'extérieur du cadre, c'est-à-dire la discontinuité, la rupture, qui consiste à modifier la norme, à transformer la structure et sa configuration » contrairement à un changement de type 1 qui reste dans la continuité du cadre initial.

Les défis que représente un changement de paradigme ne se sont pas à négliger, encore moins si nous admettons que les changements de telle sorte ne sont pas toujours reçus de manière positive, notamment lorsque l'efficacité des pratiques en cours est mise en question alors que la population cible les considère des pratiques efficaces qui s'imposent d'elles même à leur contexte d'une manière ou d'une autre. Cette considération souligne l'importance d'aborder le changement de manière progressive et non radicale, en s'appuyant sur l'idée qu'il ne s'agit pas d'un remplacement des pratiques mais plutôt d'« un processus de changement au départ des pratiques actuelles afin de les enrichir, les élargir et les renouveler progressivement. […] Bref, pour aller vers le nouveau, il faut partir de l'existant. C'est la seule voie qui mène à un changement de paradigme. » (Masciotra & Medzo, 2009, pp. 6-7).

Dans une démarche d'accompagnent au changement, notre rôle était de « prendre la mesure de ce qu'il faut changer dans l'activité pour remettre le geste en mouvement dans le dialogue professionnel entre les connaisseurs que sont les opérateurs » (Fernandez, 2009, p. 277 *in* Marcel, 2014) ainsi que nous préoccuper « du sens du changement que la recherche va produire et anticip[er] le changement pour l'accompagner » (Saint-Jean et al., 2014), tout en étant conscient que « l'accompagnement ne crée pas le changement, il le met en scène, il le travaille, il permet le développement professionnel et la promotion du changement » (Vial, 2008). Néanmoins, pour être capable d'orchestrer le changement, il est nécessaire de jouer la partie en pleine connaissance des facteurs facilitateurs et contraignants issus des environnements idéologiques, institutionnels, techniques et matériels ainsi que des conditions de réussite nécessaires permettant d'aller vers l'émancipation et l'apprentissage transformateur.

iii. L'émancipation et l'apprentissage transformateur

Par apprentissage transformateur, nous entendons ce que Jack Mezirow (1997; 1998) définit dans les années 1970 comme « un processus cognitif, conatif et émotionnel, au cours duquel une expérience ou une situation d'apprentissage provoque un changement dans les cadres de référence de la personne. ». Mezirow souligne que le processus transformateur se produit seulement si l'individu concerné est ouvert à remettre en question son état actuel et accepte d'être transformé. Il soulève également le caractère volontaire et conscient du processus qui se fonde sur la théorie constructiviste de l'apprentissage et s'opère « selon les 4 cheminements suivant :

1. L'adulte construit ses cadres de référence à partir de croyances,
2. Il est exposé à des croyances/expériences nouvelles
3. Son mode de réponse habituel s'avère inefficace
4. Il prend conscience et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses cadres de références initiaux en fonction du contexte donné » (Mezirow, 1997; 1998, cité dans Duchesne & Leurebourg, 2012, pp. 12-13).

Dans la mesure où la recherche-intervention vise un changement de paradigme à propos des représentations autour des pratiques pédagogiques traditionnelles et actives, nous ne pouvions pas aborder la formation de manière « classique ». Nous devions la considérer comme un dispositif

d'accompagnement au changement dès sa conception jusqu'à son évaluation, en passant par les modalités de mise en place et les acteurs concernés. Nous avons donc établi plusieurs stratégies dans l'objectif de promouvoir un apprentissage transformateur du point de vue de Mezirow et émancipateur du point de vue de Freire. Selon Freire, le pouvoir émancipateur d'une démarche formative réside dans l'augmentation du pouvoir d'agir des participants vers l'autonomie par l'appropriation des connaissances et des compétences et la conscientisation de ce pouvoir d'agir. L'objectif ultime de l'éducation serait de conduire l'apprenant vers une conscientisation de son pouvoir d'agir comme élément actif de la société capable de critiquer, et surtout transformer, la réalité sociale (Freire, 1971, p. 170).

Les stratégies que nous avons mises en place sont les suivantes :

- Nous avons d'abord formé et introduit celles et ceux qui deviendraient formateurs aux principes pédagogiques des méthodes actives et des TICE. Nous avons ensuite procédé à la co-conception des modules de formations avec ces équipes locales. Cette démarche en deux étapes nous assure de proposer aux enseignants des écoles pilotes un contenu pertinent, capable de répondre à leurs besoins au quotidien, et le développement de compétences transposables à leur contexte de manière presque immédiate. Ces formations ont été également conçues en anticipant la résistance au changement. En effet, les deux formations (PAP et TICE) comprenaient un module sur le *mindset*[21] et sur l'importance de la transformation des pratiques, appuyée par des exemples de réussite dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. Ces expériences montrent à quel point les enseignants peuvent être des acteurs du changement à condition de le souhaiter, sans nier que ce type de changement exige beaucoup de détermination de la part du sujet. Aussi, nous avons travaillé les modules de sorte à mettre en lumière le potentiel des nouvelles pratiques axées sur l'apprenant pour diminuer la charge mentale et physique des enseignants. Cela est nécessaire pour que l'intégration des nouvelles pratiques ne soit pas jugée trop coûteuse en temps et en effort, ou trop contraire, contradictoire aux pratiques traditionnelles, bien que le risque de recevoir ce type de retour demeure élevé.

[21] Façon de voir les choses d'après le Larousse, état d'esprit d'après le dictionnaire Cambridge.

Ainsi, les modules ont été conçus de sorte à mettre en avant l'émancipation des enseignants vis-à-vis des pratiques traditionnelles et susciter l'envie de potentialiser leur pouvoir d'agir face à la dégradation des résultats scolaires.

- A la différence de programmes qui se limitent à la transmission de connaissances et de compétences, nous avons créé des espaces de réflexion avec les participants sur les potentiels obstacles culturels, matériels et institutionnels pouvant contraindre le changement souhaité. Nous avons tâché à instaurer une ambiance d'échange, un esprit d'équipe et d'appartenance propice pour que les participants puissent proposer des solutions à leurs problèmes et trouver des pistes d'action pour limiter les freins et optimiser l'impact de la formation dans leur contexte. Notre postulat est que toutes ces mesures les encouragent à augmenter leur capacité d'agir et à d'émancipation.

- Volontairement, l'intervention d'Action Real s'en tient à la formation des formateurs et à l'accompagnement de ces derniers à la mise en place de la formation auprès d'enseignants. Ainsi, Action Real intervient directement auprès des enseignants seulement lors des entretiens et de la collecte de données. Ce cadre a pour but premièrement d'assurer une prise d'autonomie et une émancipation du personnel éducatif des ministères vis-à-vis d'Action Real, et deuxièmement, de préparer la diffusion des formations à plus large échelle. Grâce au transfert des compétences vers le personnel du ministère, le personnel éducatif sera capable de former ses pairs, dans le cas où la généralisation de ces formations serait souhaitée à la lumière des résultats de l'évaluation d'impact du dispositif.

- Dans le même sens, le choix des futurs formateurs d'enseignants pour constituer la première cohorte a été capital. Il s'agit d'une part, des enseignants-chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), qui forme les enseignants, et d'autre part, des inspecteurs dont le rôle principal est d'encadrer les enseignants. Un changement de posture de la part de ces acteurs est attendu. En effet, les inspecteurs constituent une figure d'autorité institutionnelle vis-à-vis des enseignants, posture qui peut s'avérer facilitatrice dans le processus de formation mais également bloquante car génératrice d'appréhension et de retenue. Il s'agissait alors de provoquer une prise de conscience

par rapport à la nécessité de passer d'une posture autoritaire et descendante à une posture bienveillante et de soutien, afin de faire des inspecteurs des acteurs clés de l'accompagnement vers le changement.

Nous évaluerons à quel point ces stratégies ont été suffisantes pour générer un apprentissage transformateur auprès des 100 enseignants issus des écoles pilotes. Cet apprentissage doit être en mesure de les outiller avec les compétences et les connaissances nécessaires pour parvenir au changement et de susciter la motivation et détermination tout aussi indispensables à la réussite du dispositif.

1.2.4. Le « sur » : évaluation et triangulation des résultats

Les défis face à l'intégration des méthodes actives et des TICE en Afrique subsaharienne sont nombreux. Dans un tel contexte, le volet recherche a pour objectif principal d'évaluer dans quelle mesure la formation comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement a un impact positif sur l'émancipation professionnelle des participants et engendre une transformation des pratiques pédagogiques vers les méthodes actives, et ce malgré les conditions défavorables du contexte (pédagogie traditionnelle fortement enracinée, classes surpeuplées, faible rémunération des enseignants, infrastructures insuffisantes et en mauvais état, manque de flexibilité du système éducatif). Dans le cas de changements des pratiques, de quelle nature seraient-ils ? Autrement dit, nous devons identifier les difficultés et les limites rencontrées par le personnel éducatif lors du processus d'application de méthodes actives, les stratégies pour les contourner ainsi que les changements qui ont réussi à s'installer, afin de pouvoir émettre des conclusions et des préconisations sur une méthode d'accompagnement à l'intégration de la pédagogie active et participative et des TICE au Congo, et de manière plus générale en Afrique subsaharienne, qui soit pertinente aux contraintes humaines, matérielles et structurelles de ces systèmes éducatifs.

Méthodes de collecte et analyse de données

Pour notre recherche, nous utiliserons cinq principaux instruments de collecte de données : le questionnaire, l'entretien collectif (*focus groupe*), la mise en récit du changement, l'observation participante ainsi que le recueil et l'analyse de données textuelles.

Le recueil et l'analyse de données textuelles s'appliquent à des documents officiels relatifs aux politiques d'intégration des TICE et des méthodes actives en Afrique subsaharienne et au Congo, des plans de mise en œuvre des programmes pédagogiques et des rapports statistiques officiels, des rapports des chercheurs impliqués dans le domaine, entre autres. Ce travail permet d'établir un état des lieux qui sera éclairé par les entretiens exploratoires et questionnaires.

La collecte de données via des questionnaires concerne des thématiques telles que l'accès aux TIC ; le niveau d'alphabétisation numérique des enseignants en secondaire et de leurs encadrants (inspecteurs et formateurs), les représentations culturelles de ceux-ci sur les TIC et les principes de la PAP, le degré d'assimilation des contenus traités, la portée et l'utilité perçues des différentes formations ainsi que les limites à l'intégration des nouvelles pratiques. Cette collecte s'effectue au début et à la fin de chaque cycle de formation.

Enfin, les entretiens collectifs (*focus groupe*), les observations des cours et la mise en récit du changement nous permettent de mettre en évidence la portée réelle du changement (la rencontre et la transition entre les anciennes et nouvelles pratiques) et de mieux comprendre et de caractériser les freins s'opposant au processus de changement.

En ce qui concerne notre interrogation sur l'effet que la formation comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement peut avoir sur l'émancipation professionnelle des participants, nous suivons la méthode d'évaluation développée par Broussal & Marcel (2021), dans son article « Evaluer l'émancipation professionnelle des enseignants ». Par émancipation professionnelle nous adoptons la définition du même auteur, à savoir « [le] déplacement entre la place initialement occupée par un citoyen dans les champs professionnel et/ou social vers une place plus conforme à ses inspirations » (Marcel, 2017, cité dans Broussal & Marcel 2021), qui peut être mesurée par des indicateurs tels que le sentiment d'efficacité professionnelle —ce que les participants se sentent capables de faire à présent et dont ils ne se sentaient pas capables de faire

auparavant— l'autorisation —ce que les participants s'autorisent maintenant et à quoi ils ne s'autorisaient pas avant— et le pouvoir d'agir—ce que les participants osent faire/dire et qu'ils s'osaient pas avant (Marcel, 2020). La notion de sentiment d'efficacité professionnelle peut être rapprochée de la théorie psychologique sur le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (cité dans Lecomte, 2004) selon laquelle les croyances d'efficacité d'un individu (ou le sentiment d'efficacité personnelle) constituent un moteur *sine qua non* de l'action humaine. Autrement dit, une personne est plus amène à intégrer un changement de comportement si elle se sent capable de le faire. Dans ce sens, Romano (1996, cité dans Coulibaly et al., 2013) trouve dans le sentiment d'efficacité un indice clé de la réussite d'un dispositif d'accompagnement au changement.

Dans ce sens, plusieurs des questionnaires portent sur le sentiment d'efficacité personnelle/professionnelle vis-à-vis de l'application des nouvelles pratiques pédagogiques suivant les comportements, postures, pratiques attendus de la part des enseignants après la formation.

De plus, un essai contrôlé randomisé (ECR) sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) général des enseignants sera mis en place afin de vérifier ou de contester notre hypothèse selon laquelle nos formations ont un effet positif sur le SEP général des enseignants. Cet essai contrôlé randomisé concerne, d'une part, un groupe de traitement choisi au hasard en respectant deux critères : la parité (si possible) et le fait d'avoir complété les cycles de formation, et d'autre part, un groupe de comparaison ou de contrôle composé d'enseignants issus des deux mêmes écoles pilotes mais n'ayant jamais participé à nos formations. Afin d'établir une conclusion la plus objective possible, nous avons préféré avoir recours à un outil de mesure du SEP général des enseignants existant et validé par d'autres chercheurs et non un outil construit par nous-même qui pourrait biaiser les résultats. Nous utilisons la traduction francophone de De Stercke (2014) de l'Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy en 2001.

Enfin, dans le but de déterminer si le dispositif de formation a entraîné une transformation des pratiques pédagogiques en dépit des conditions structurelles et matérielles peu favorables pour l'intégration de la PAP et les TICE, nous avons recours à la mise en récit du changement par les

participants suivant la méthode « *The most significant change*[22] » (Davies & Dart, 2005). Les participants ont ainsi, sous la forme d'un récit, répondu par écrit aux questions suivantes :

1. En considérant le mois écoulé, qu'est-ce qui, selon vous, a été le changement le plus significatif dans vos pratiques pédagogiques ?

2. De tous ces changements significatifs, lequel selon vous a été le plus significatif de tous ?

Les récits sur les changements, ainsi que toutes les réponses ouvertes des questionnaires, ont été soumis à une analyse de contenu thématique partiel sur le logiciel MODALISA. Pour les entretiens collectifs concernant deux sous-populations (les enseignants formés issus de l'école pilote A et ceux de l'école pilote B), étant donné qu'il ne s'agit que de deux entretiens, l'analyse a été faite manuellement. Sachant que dans ce type de recherche « [l]'objectif est d'identifier ce que l'enseignant repère comme contraintes des différents environnements ciblés et d'identifier les solutions qu'il adopte pour les écarter ou s'en arranger » (Villemonteix & Béziat, 2013, p. 334), les résultats seront analysés selon trois catégories : les apports (la portée), les limites (humaines ou axiologiques, institutionnelles, et matérielles) ainsi que les initiatives mises en place pour contourner les difficultés rencontrées.

Au vu de la nature multiple de notre processus d'évaluation, une triangulation s'impose dans le but d'articuler les différents résultats et d'éviter une simple juxtaposition des données et des résultats obtenus de différentes méthodes.

Dans le domaine de la recherche :

> La triangulation est une vitrine des multiples réalités réfléchies simultanément. Cette métaphore de la cristallisation permet donc de penser la triangulation d'une manière totalement différente : il n'est plus question de valider les résultats obtenus par une méthode, un chercheur ou une source de données en les confrontant aux données issues de d'autres méthodes, chercheurs ou sources. Au contraire, chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène, est une fenêtre ouverte sur l'objet. En les multipliant, on obtient une vision plus globale de l'objet ou du phénomène, un objet qui, comme le cristal, ne cesse d'évoluer. (Denzin & Lincoln, 2000 cité dans Caillaud & Flick, 2016, p. 6)

[22] Le changement le plus significatif.

Ceci nous permet d'évaluer la présente recherche-intervention suivant les trois modèles complémentaires largement théorisés lorsque l'on parle d'évaluation d'une recherche-intervention : la mesure, la gestion et les valeurs (Marcel, 2017, 2018, 2020). Nous évaluerons a) l'efficacité du dispositif ; b) la participation des acteurs ainsi que c) les transformations sociales/professionnelles que le processus pourrait générer. Il s'agit bien de valider ou réfuter notre hypothèse selon laquelle la formation des enseignants comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement peut engendrer une transformation dans les pratiques pédagogiques vers la PAP et les TICE en dépit des conditions matérielles et structurelles comme celles d'un pays tel que le Congo Brazzaville, et que ce type de formation constitue le premier pas modeste mais sûr et nécessaire, vers la tant souhaitée et préconisée intégration pédagogique du numérique et des méthodes actives et participatives en Afrique Subsaharienne.

Le cadre méthodologique étant exposé, nous procédons à la description du contexte socio-politique dans lequel évolue notre problématique en République du Congo afin de mieux contextualiser les défis à relever par le système éducatif en lien avec la formation continue et initiale des enseignants.

CHAPITRE 2 : CONTEXTE DU PAYS D'ETUDE DE CAS : LA REPUBLIQUE DU CONGO

La recherche-intervention a été menée en République du Congo dans le cadre d'une collaboration entre l'association Action Real et ses partenaires locaux, notamment les trois ministères de l'éducation (le ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP), le ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et l'Alphabétisation (MEPPSA) et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation technologique (MESRIT). Les ministères ont autorisé la réalisation de nos travaux de recherche et d'intervention, car le projet s'inscrivait dans la ligne de leurs objectifs politiques par rapport à la redynamisation des pratiques pédagogiques du système éducatif congolais.

Boutin (2004) affirme que « [t]oute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération ». L'objectif de ce chapitre est de contextualiser nos actions vis-à-vis de la situation socio-démographique et politique du Congo. Nous commençons par brosser un portrait général de la situation socio-démographique du pays d'étude, puis nous réalisons un état des lieux du système éducatif congolais. Pour mieux comprendre les enjeux liés à notre thématique (la formation d'enseignants) et à notre cadre (la collaboration avec les trois ministères) nous décrivons la gestion du système éducatif par sous-secteur (MEPPSA, METP et MESRIT). Nous nous concentrons sur la question de la gestion de la formation initiale et continue des enseignants au sein de chaque ministère. Enfin, nous décrivons le contexte politique dans lequel s'inscrit notre recherche-intervention, un contexte marqué par les initiatives sur la qualité des enseignements et la redynamisation des pratiques pédagogiques. Nous avons pour cela étudié le Plan national de développement 2018-2022, celui de 2022-2026, la Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 2021-2030. Nous nous sommes également appuyée sur les textes de loi du Congo.

2.1. SITUATION SOCIO-DEMOGRAPHIQUE DE LA REPUBLIQUE DU CONGO

La République du Congo est un pays francophone d'Afrique centrale d'une superficie de 342,000 Km^2 et qui compte environ 5,3 millions d'habitants. Sa langue officielle est le français, et sont également parlées deux langues nationales : le lingala et le kituba. Le Congo est bordé par le Cameroun, la Centrafrique, l'Angola, le Gabon et son quasi-homonyme, la République démocratique du Congo. Les deux pays se partagent le fleuve Congo, fleuve le plus puissant au monde après l'Amazone. Le pays est divisé administrativement en douze départements : le Kouilou, le Niari, la Bouenza, le Lékoumou, le Pool, les Plateaux, la Cuvette, la Cuvette-Ouest, la Sangha, le Likouala, Brazzaville et Pointe-Noire. Les trois villes principales sont Brazzaville, la capitale politique, Pointe-Noire, la capitale économique et Dolisie. La plupart de la population se concentre entre les deux capitales qui accueillent à elles seules 56 % de la population, et plus particulièrement à Brazzaville. Les peuples autochtones se répartissent dans l'ensemble du pays avec une concentration bien plus importante dans le Lékoumou, le Niari, la Sangha et la Likouala.

Figure 5. *Carte de la République du Congo avec ses pays frontaliers*



Note. Carte tirée du blog Idata (https://idata.over-blog.com/2/33/47/61/cartecongo.jpg).

La population du Congo Brazzaville se caractérise par sa jeunesse. Selon le plan national de développement 2022-2026 (PND 2022-2026), 56 % de la population est âgée de moins de 20 ans. En 2019, l'espérance de vie est de 65 ans. Malgré une croissance démographique continue depuis quelques années (2,5 points de croissance de plus par rapport à 2020 et 16,5 par rapport à 2015), le Congo, avec 15,5 habitants par kilomètre carré, figure parmi les pays les moins densément peuplés du continent. En 2007, l'indice synthétique de fécondité est de 4,9 enfants par femme, alors qu'il était de 6,3 en 1984. Cette évolution semble appuyer l'hypothèse de ralentissement de la croissance démographique dans les années à venir (République du Congo, 2020).

Dans le domaine de la santé, le Congo est confronté à plusieurs défis à relever pour protéger sa population, notamment les enfants en bas âge. Le taux de mortalité infantile de 34,9 % constitue l'un des plus élevés d'Afrique subsaharienne (République du Congo, 2022). Le principal facteur de morbidité et de mortalité demeure le paludisme, et ce en dépit de la gratuité des traitements pour les enfants de 0 à 15 ans. Cette mesure répond à un contexte dans lequel la sécurité sociale ne couvre que 5 % des familles en 2020[23] et les ménagent paient directement la totalité des frais liés à des soins médicaux. Par ailleurs, l'accès aux services sociaux de base comme l'électricité, l'eau et l'assainissement n'est pas garanti à toute la population. En 2019, moins de la moitié de la population a eu accès à l'électricité et environ 70 % a pu accéder l'eau potable. Seul un quart de la population dispose des toilettes modernes privées, les autres trois quarts ayant des installations précaires. (République du Congo, 2022). Le Congo a tout de même fait des progrès, notamment dans la prise en charge des publics vulnérables comme résultat de son engagement dans le cadre de l'agenda des nations unies 2030, plus particulièrement le principe « Ne laisser personne de côté ». Ce principe a motivé l'instauration de la gratuité des soins de santé pour les profils considérés comme vulnérables. Ainsi, les enfants entre 0 et 15 ans bénéficient de traitement contre le paludisme sans frais, et les femmes enceintes, les populations autochtones, les personnes atteintes du VIH, et les personnes portant certains types de handicap bénéficient de même de certains soins médicaux. Cette dynamique donne aussi naissance au système d'allocation pour les personnes âgées dépendantes et le programme des cantines scolaires.

[23] Chiffre de l'Institut national des statistiques cité dans le PND (2022-2026).

Sur le plan économique, le Congo est membre de deux organisations d'intégration régionale : la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) créée en 1994 et la Communauté économique des états de l'Afrique centrale (CEEAC) créée en 1981. Ainsi, son développement socio-économique est impulsé à la fois par ses engagements au niveau intérieur tel que le plan national de développement et par des engagements extérieurs, tels que le programme économique régional de la CEMAC qui vise un « approfondissement de l'intégration » (République du Congo, 2018), les objectifs de l'agenda 2030 des Nations Unies et l'agenda 2063 de l'Union Africaine.

D'après le classement de la Banque Mondiale (2022), la République du Congo est un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Elle est aussi un pays très inégalitaire : les personnes les plus riches du pays représentent 10 % de la population et détiennent 37,9 % du revenu national. En Afrique centrale, seule l'Angola affiche une concentration des richesses encore plus inégalitaire à celle du Congo (République du Congo, 2022). Au Congo, Le taux de pauvreté est de 52,5 % en 2020, et il est plus important en milieu rural (57 %). La pauvreté n'en demeure pas moins une préoccupation en milieu urbain : Brazzaville, d'après l'enquête congolaise auprès des ménages (ECOM) citée par le PND 2022-2026, concentre à elle seule 20 % de la population vivant sous le seuil de pauvreté. Il est intéressant de noter que les enfants et les jeunes qui ne sont pas scolarisés sont essentiellement issus des ménages du quintile le plus pauvre (à 55 %) (République du Congo, 2020).

Un autre indicateur de la santé économique d'un pays est le taux de chômage. Au Congo, celui-ci s'élève à 10,3 % de la population active totale. Ce taux de chômage s'avère plus important en milieu urbain (11,1 % contre 1,1 % en milieu rural) et auprès des jeunes de 15-24 ans (21,6 %). Derrière ce taux de chômage global se cachent des indicateurs de précarité et d'inégalité alarmants. En effet, le taux de sous-emploi[24] de la population active oscille entre 25 et 30 % et les travailleurs indépendants constituent la grande majorité de la population ayant un emploi (77 %) (République

[24] Selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) de France, le sous-emploi inclut les personnes à temps partiel, souhaitant travailler davantage, disponibles pour le faire et recherchant un emploi (INSEE, 2020).

du Congo, 2022). De plus, bien que les hommes aient deux fois plus de chance que les femmes d'avoir un travail en tant que salarié formel, selon les estimations de l'Organisation Internationale du Travail citées dans le PND 2022-2016, 64,6 % des hommes occupent un travail vulnérable. L'autonomisation économique des femmes représente encore un défi à relever, le Congo étant classé 36ème sur 54 pays en matière d'égalité hommes-femmes par la Banque africaine de développement en 2015. Les femmes accèdent rarement à des postes en tant que salariées, ce qui les obligent à entreprendre de manière précaire, notamment dans le domaine de l'agriculture où elles évoluent de manière informelle sans couverture sociale. La situation est similaire, voire plus sérieuse auprès des peuples autochtones dont les droits sont reconnus juridiquement mais ne sont pas toujours respectés dans la pratique. Cette population est toujours discriminée et exploitée par quelques compagnies forestières qui embauche sans tenir compte des dispositions du code de travail, et propose des contrat de trois à six mois renouvelables plusieurs fois (République du Congo, 2020). La crise sanitaire a aggravé ces phénomènes d'inégalités et de vulnérabilités et leurs conséquences, notamment auprès des travailleurs qui évoluent dans le secteur informel. L'administration publique demeure le principal employeur du pays puisqu'un travailleur sur dix est rattaché à une administration publique ou à une entreprise paraétatique. La faiblesse économique du Congo peut s'expliquer en partie par son économie fortement dépendante du pétrole et donc facilement déstabilisée par les chocs externes, comme cela a été le cas en 2016 lorsque les prix du baril ont chuté de manière significative et ensuite en 2020 avec la crise sanitaire.

En 2012, dans le cadre du PND 2012-2016, le Congo se donne déjà comme objectif de diversifier son économie. Selon l'évaluation de performance des actions entreprises dans le cadre de ce PND, les efforts réalisés dans ce sens n'ont pas mené aux résultats attendus, au contraire : « Le PIB hors pétrole qui traduit les efforts de diversification a fléchi continuellement, passant de 9,7 % en 2012 à 4,6 % en 2016 » (République du Congo, 2022, p. 7). Face à ce constat, le PND 2018-2022 reprend la diversification de l'économie en tant qu'axe stratégique pour le développement du pays avec un accent particulier sur l'agriculture et le tourisme.

Le PND 2022-2026 retient six piliers stratégiques : le développement de l'agriculture, le développement de l'industrie, le développement des zones économiques, le développement du tourisme, le développement de l'économie numérique et enfin la promotion immobilière. En effet,

plusieurs activités économiques semblent prometteuses, à commencer par l'agriculture et la transformation alimentaire. La République du Congo compte environ 10 millions d'hectares de terres arables, dont 90 % n'ont pas encore été cultivés (République du Congo, 2020). De plus, la situation géographique du Congo sur l'équateur constitue une richesse non négligeable, car elle lui offre la possibilité d'avoir des activités agricoles tout au long de l'année, ce qui est rare en Afrique, voire dans le monde entier. Une deuxième activité prometteuse est l'économie forestière qui « a le potentiel pour se développer au Congo, même sans intensification ou expansion de la production, en particulier via l'augmentation de la valeur ajoutée locale » (République du Congo, 2020, p. 18). Nous pouvons également citer le tourisme, un secteur naissant qui repose principalement sur l'exploitation responsable des forêts comme lieux de visite touristique protégés. Enfin, nous trouvons le secteur des services y compris les services des biens non échangeables comme le transport et les technologies de l'information et de la communication.

Sur le plan de l'éducation, la guerre civile de 1997 a profondément bouleversé la situation socio-démographique du Congo et par conséquent, son système éducatif. Déclenchée le 5 juin entre les milices de Pascal Lissouba, alors président, et les milices du président sortant, Denis Sassou Nguesso, la guerre a mêlé oppositions politiques et affrontements à caractère ethnique entre les ethnies du Sud et celles du Nord, notamment entre les Kongo-lari et les Mbochi. Les conséquences de cette période sombre de l'histoire du Congo se font encore sentir dans le domaine de l'éducation du fait de la destruction de nombreux équipements et bâtiments, publics et privés. Dans les zones rurales, notamment au sud, les écoles ont été détruites ; des enseignants ont été tués et beaucoup de survivants ont fui leur village. Les salles de classe ravagées n'ont plus de toit, de portes, de fenêtres, de tables-bancs ou encore de matériel pédagogique. La plupart des dégâts sont liés au pillage des bâtiments, même dans les zones éloignées du conflit. Beaucoup d'enseignants et d'élèves ne reviennent pas à la suite de décès ou de déplacements. En 1998, le système éducatif traverse une crise ; les écoles et les lycées sont fermés et les effectifs baissent drastiquement.

> En effet, le document intérimaire de stratégie de lutte contre la pauvreté (DSRPI) précise qu'au niveau de l'éducation de base, le taux brut de scolarisation (TBS) qui n'était que de 33 % en 1960 est passé à 100 % en 1978 pour grimper jusqu'à 121 % en 1984 et 126 % en 1990. Mais, suite aux différents conflits armés qui sont intervenus dans les années 90, le TBS a progressivement décliné, passant à 107 % en 1996 pour tomber à seulement 49 % en 1999. A partir de l'année 2000, avec le retour progressif de la paix,

> les enfants ont repris le chemin de l'école. En 2002, le TBS était estimé à 78 % (DOSTRAPOGE, 2005, p. 105)

Depuis, le Congo a engagé de nombreuses politiques et stratégies pour scolariser sa population et le TBS pour l'année scolaire 2017-2018 était de 107,8 % pour le primaire, 77,53 % pour le premier cycle du secondaire et 46 % au secondaire second cycle (République du Congo, 2020).

Pour la période 2012-2016, le système affiche quelques résultats positifs (taux brut d'admission au collège de 51,5 % en 2011 contre 57,6 % en 2016 et au lycée 24 % contre 30 %) mais ils sont encore insuffisants. Pour la période concernée par nos actions (2019-2022), le PND 2018-2022 a lancé une réforme éducative nationale qui vise la restructuration en profondeur du système éducatif et de la formation au sens large.

A présent, nous nous disposons de réaliser l'état des lieux du système éducatif de la République du Congo. Nous commençons par une présentation de l'organigramme général, puis de la dynamique de gestion par sous-secteur de l'éducation nationale en essayant de mettre en avant les forces et les faiblesses de chaque sous-secteur ainsi que les défis et réalités transversales pour enfin recentrer la discussion sur ce qui nous concerne directement, à savoir : la gestion de la formation continue et initiale des enseignants du public ainsi que le contexte politique dans lequel s'inscrit notre recherche-intervention.

2.2. ETATS GENERAUX DU SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS

2.2.1. Structuration du système éducatif

i. Organigramme général

Le fonctionnement du système éducatif en République du Congo est régi par la loi 25-95 du 17 novembre 1995, modifiant la loi n° 008/90 du 6 septembre 1990. Le système est scindé en deux grandes composantes : l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Le système éducatif formel se compose de quatre degrés :

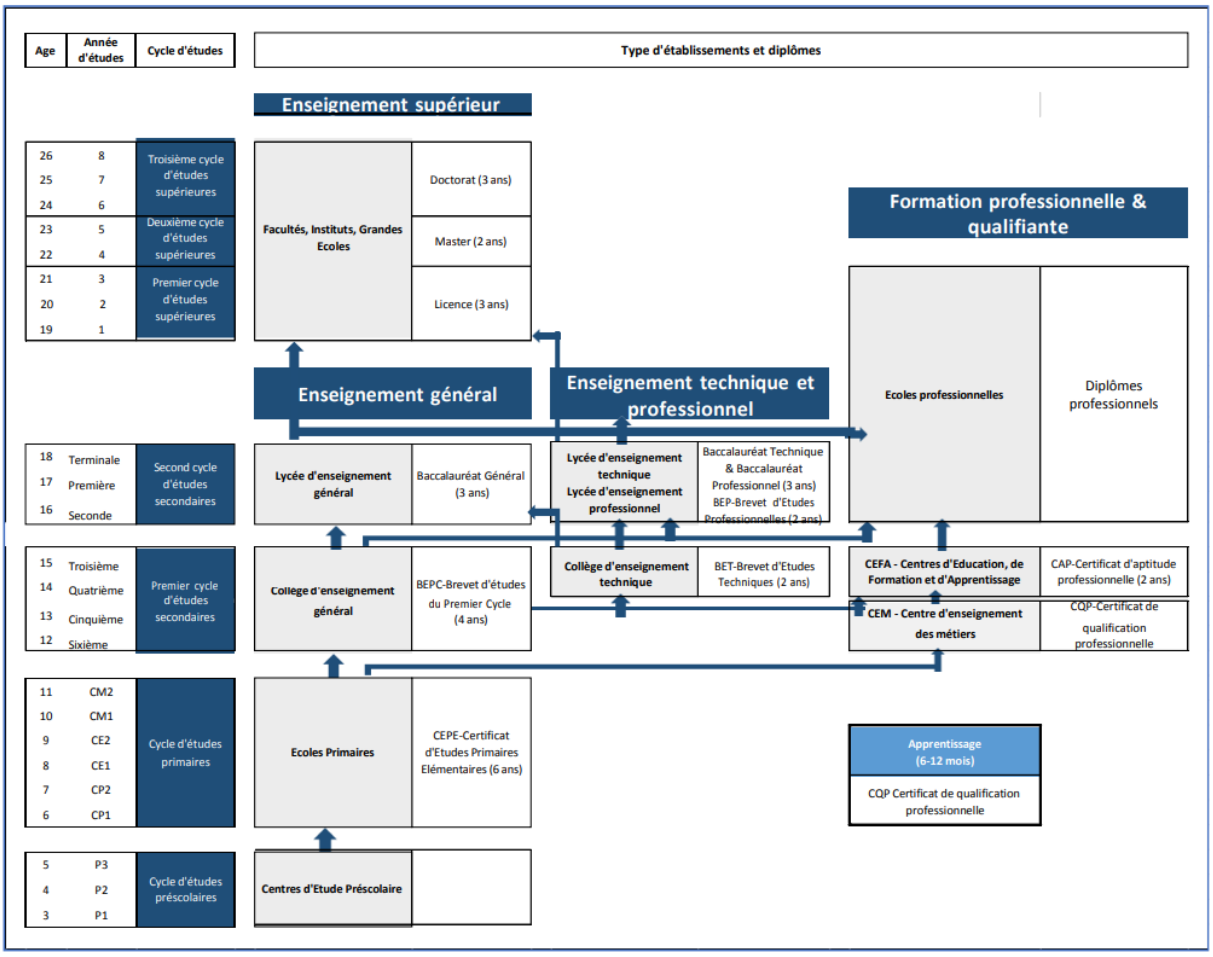
1. L'éducation préscolaire : dispensée dans les centres d'éducation préscolaires (CEP) qui accueillent les enfants de 3 à 5 ans. Elle comprend trois niveaux : P1, P2 et P2.
2. L'enseignement primaire : concerne les enfants à partir de l'âge de 6 ans et comprend six niveaux organisés en deux cycles de trois niveaux chacun : le cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1) et le cycle de fixation (CE2, CM1 et CM2). Cet enseignement est sanctionné par le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE).
3. L'enseignement secondaire : dispensé dans quatre types d'établissements, à savoir, les établissements d'enseignement secondaire général (collèges[25] et lycées[26]), les établissements d'enseignement secondaire technique (collèges à partir de la 4ème et lycées), les établissements d'enseignement professionnel (lycées et écoles professionnelles) et enfin les centres de formation qualifiante tels que les centres des métiers (CEM) et les centres d'éducation, de formation, et d'apprentissage (CEFA). L'enseignement secondaire est subdivisé en deux cycles. Le premier cycle a une durée de quatre ans et est sanctionné par trois types de certificats différents suivant le parcours choisi et le type d'établissement fréquenté : le brevet d'études du premier cycle (BEPC), le brevet d'études techniques (BET), et tout autre diplôme professionnel équivalent. Le deuxième cycle peut comprendre trois ans (sanctionné par le baccalauréat) ou deux ans (sanctionné par un diplôme professionnel). Depuis 2017, l'entrée en sixième n'est plus encadrée par un concours et est

[25] Le cycle collège comprend quatre années : sixième, cinquième, quatrième et troisième.
[26] Le cycle lycée comprend trois années : seconde, primaire et terminale.

maintenant conditionnée par l'obtention du CEPE. De la même manière, l'entrée au second cycle est conditionnée par l'admission au BEPC (République du Congo, 2020).

4. L'enseignement supérieur : dispensé dans les facultés, les instituts et les écoles. L'entrée aux écoles et aux instituts est encadrée par un concours contrairement à l'entrée aux facultés, qui est seulement conditionnée par la capacité d'accueil des établissements. Les programmes sont élaborés suivant la norme du système LMD (licence-cycle de trois ans, master-cycle de deux ans, doctorat-cycle de trois ans). Des établissements privés proposent des parcours de deux ans sanctionnés par le BTS (Brevet Technicien Supérieur).

Figure 6. *Schéma du système éducatif congolais*



Note. Tiré de la *Stratégie sectorielle de l'Education 2030-2021*, par la République du Congo, 2020, p.19.

L'éducation non formelle s'adresse aux jeunes et adultes âgés de 15 à 45 ans hors du système scolaire formel et qui présentent des besoins spécifiques. Elle est dispensée dans les centres d'alphabétisation, les écoles spécialisées accueillant le public porteur de handicap et les écoles ORA (Observer, Réfléchir, Agir) accueillant la population autochtone en zone forestière et mobilisant des méthodes didactiques fondées sur l'observation du milieu. Au Congo, les centres ORA mobilisent une méthode d'enseignement interculturelle utilisée exclusivement pour les enfants autochtones dans le système éducatif non formel. Ces centres ont recours aux langues nationales ou maternelles, sont animés par des personnes lettrées de la communauté d'autochtones et respectent le calendrier socio-économique de la population cible. L'alphabétisation est proposée en trois ans et vise à fournir aux apprenants des compétences similaires à celles développées en cycle de fixation de l'école primaire (CE ou CM). Ceux qui complètent les trois ans de manière satisfaisante peuvent prétendre à l'obtention du certificat d'études primaires élémentaires des adultes (CEPEA). Ensuite, ils peuvent suivre le programme de post-alphabétisation pendant quatre ans afin d'acquérir les compétences du collège et se présenter au BEPC. Selon l'actuelle Stratégie Sectorielle de l'éducation, il y a 404 centres d'éducation non formelles répartis en 69 écoles ORA, 232 centres d'alphabétisation et 103 centres de rescolarisation (écoles de la seconde chance).

Les établissements privés sont présents à tous les niveaux du système sous supervision de l'Etat, et il en existe trois catégories. Il s'agit d'établissements privés conventionnés de type I qui suivent le même programme que les écoles publiques. Leur personnel est constitué de fonctionnaires de l'Etat quand cela est possible, puisque la pénurie d'enseignants impacte tous les niveaux. Lorsque la mise à disposition du personnel n'est pas possible, la subvention de l'Etat peut être versée pour prendre en charge des dépenses liées à des fournitures didactiques. Les établissements conventionnés de type II suivent aussi le même programme que l'école publique, mais leur personnel n'est pas mis à disposition par l'Etat. Enfin, les établissements privés non conventionnés suivent leur propre programme, tout en respectant les politiques éducatives du pays.

Avec l'offre éducative privée, le nombre d'établissements scolaires a augmenté de manière considérable ces dernières années. En effet, le nombre d'établissement privés augmente rapidement et il est nettement supérieur au nombre d'établissements publics, et ce à chaque niveau scolaire. Cependant, les établissements publics ont une capacité d'accueil bien plus importante que celle du secteur privé : un collège public accueille en moyenne 664 élèves, contre 77 élèves accueillis en moyenne dans les collèges privés. De la même manière, un lycée public accueille environ 2 050

élèves, alors qu'un lycée privé accueille en moyenne 116 élèves. » (République du Congo, 2020). Il est important de noter que presque la totalité des établissements du secteur privé se concentre à Brazzaville et Pointe-Noire, ce qui signifie que dans les autres départements, l'offre est essentiellement publique mais insuffisante.

Figure 7. *Répartition des établissements d'enseignement général par niveau et type.*

Nombre d'établissements d'enseignement général 2017-2018	
Préscolaire	**1831** dont 1642 privés
Primaire	**4020** dont 2116 privés
Collège	**1982** dont 1663 privés
Lycée	**273** dont 214privés

Note. Tiré de *Stratégie sectorielle 2021-2030.*

Figure 8. *Répartition des établissements d'enseignement technique et professionnel par niveau et type.*

Nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel (2017-2018)	
Centres et ateliers de formation	**558** dont 525 privés
Collèges d'enseignement technique	**59** dont 10 privés
Lycées techniques, profesionnels et instituts	**101** dont 81 privés
Ecoles d'enseignement professionnel	**29** dont 18 privés

Note. Tiré de *Stratégie sectorielle 2021-2030.*

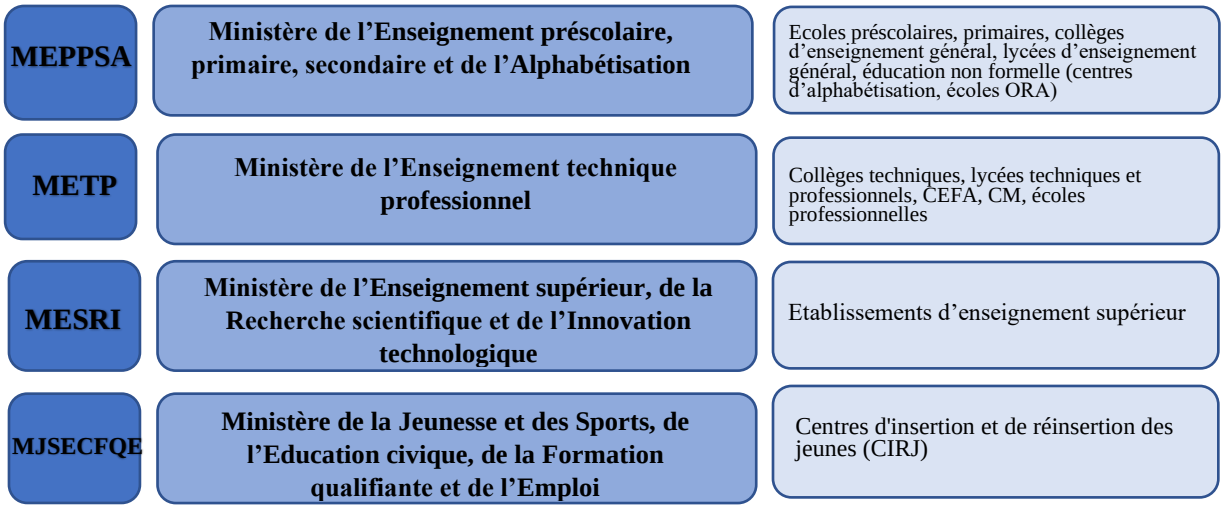
L'offre d'enseignement supérieur se répartit en 57 établissements (facultés, instituts, écoles) dont 41 établissements privés et 16 établissements publics.

ii. La gestion du système éducatif par sous-secteur (MEPPSA, METP et MES)

Jusqu'aux années 2000, l'éducation congolaise est gérée par un seul ministère, le ministère de l'Education nationale (MEN). A l'heure actuelle, le système éducatif est scindé en quatre sous-secteurs pilotés par quatre ministères : le ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA), le ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP), le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation technologique (MESRSIT) et le ministère de la Jeunesse et des Sports, de l'Education civique, de la Formation qualifiante et de l'Emploi (MJSECFQE). De plus, quelques écoles accueillant des publics dits vulnérables sont aussi gérées par le ministère des Affaires sociales.

Lorsque cette recherche-intervention débute en 2020, la répartition des responsabilités par ministère était autre, ainsi que leurs appellations : MEPSA (ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation), le METPQE (ministère de l'Enseignement technique professionnel et de la Formation qualifiante et de l'Emploi), le MES (ministère de l'Enseignement supérieur), et le MJSEC (ministère de la Jeunesse et des Sports et de l'Education civique). Lors de nos travaux, nous avons travaillé avec les trois premiers ministères dont les responsabilités nous nous disposons à décrire.

Figure 9. *Gestion du système éducatif par sous-secteur*



Sous-secteur de l'enseignement général-MEPPSA

Comme sa dénomination l'indique, le MEPPSA est le ministère chargé de l'enseignement général, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), ainsi que de l'éducation non formelle, notamment l'alphabétisation. La mission des établissements d'enseignement secondaire général vise l'approfondissement et l'élargissement des connaissances théoriques et pratiques indispensables pour la poursuite des études supérieurs (République du Congo, 1995).

L'action du MEPPSA concerne également les écoles du même niveau du secteur privé. A tous les cycles de l'enseignement général, l'offre éducative est majoritairement publique à l'exception de l'offre de l'éducation préscolaire où le secteur privé représente 85 % des places ouvertes pour les enfants de trois à cinq ans. Selon la stratégie sectorielle 2021-2030, dans les autres cycles, les établissements privés accueillent une proportion importante des élèves scolarisés, notamment au niveau primaire (43 %) et au niveau collège (38 %), et en moindre proportion, au niveau lycée (17 %).

Les enjeux auxquels le MEPPSA est confronté diffèrent suivant le cycle (primaire ou secondaire) ou le type d'éducation (formelle non formelle). Commençons par l'éducation formelle, plus particulièrement l'éducation de base qui comprend le préscolaire et le primaire., Encouragé par le principe d'éducation primaire universelle[27] comme la plupart des pays du Sud, le Congo a dû fournir des efforts colossaux pour assurer un taux de scolarisation de 100 % au niveau primaire. En 2017-2018, ce taux était de 107 %. Ce taux exemplaire fait du Congo un des pays les plus scolarisés de la région, et ce à tous les niveaux, du primaire au supérieur.

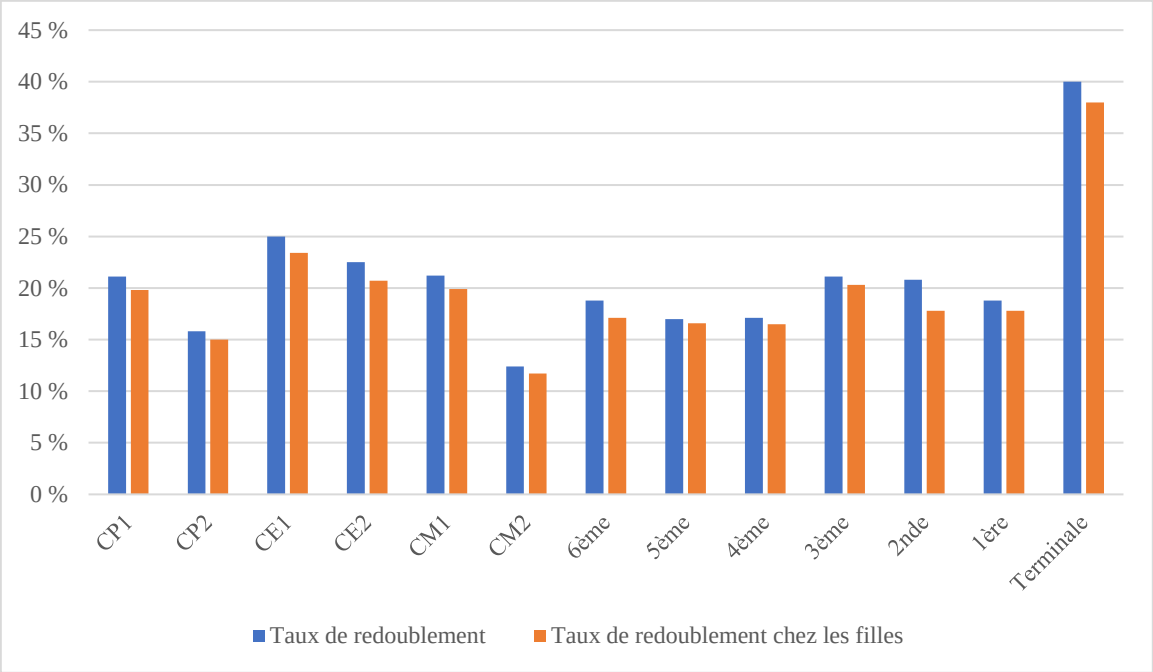
Néanmoins, cet élan n'a pas ciblé le cycle préscolaire, or le fait de ne pas suivre une éducation préscolaire constitue l'un des facteurs expliquant les faibles résultats en lecture et mathématiques qu'accusent les élèves du Congo. En effet, le TBS au préscolaire est de 18 % seulement. L'offre préscolaire est très peu développée, privée à 85 %, payante en milieu public et privé et par conséquent réservée aux familles les plus aisées, sans compter le fait qu'il s'agit d'une offre très urbanisée concentrée à Pointe-Noire et Brazzaville. Les faibles résultats scolaires des élèves du primaire se doivent en partie au sous-développement de l'offre préscolaire. Il a été

[27] Objectif millénaire 2 (OM2) des Nations Unies, agenda 2000-2015.

démontré que, dans les pays d'Afrique centrale, les élèves ayant fréquenté les centres d'éducation préscolaire avant d'aller à l'école primaire redoublent deux fois moins que ceux qui s'inscrivent directement en CP1 (CONFEMEN, 2020).

En CP1, la grande majorité des élèves (70 %) commencent à l'âge officiel de six ans et une minorité (13 %) à cinq ans, il s'agit notamment de ceux qui sont inscrits dans les écoles privées. Le taux brut de scolarisation surpasse 100 % depuis quelques années, ce qui montre bien que la République du Congo a la pleine capacité d'accueillir tous les enfants âgés de 6 à 11 ans. Cependant, ce haut TBS doit aussi être interprété comme l'indicateur d'une faiblesse de ce cycle, certes, non d'accès, mais de qualité, car le taux brut de scolarisation est influencé par le taux de redoublement qui est très élevé (19 %) (République du Congo, 2020). Il s'agit même d'un des plus élevés d'Afrique subsaharienne. Pour comprendre cela, il faut savoir que le taux brut de scolarisation correspond au rapport entre le nombre total d'élèves scolarisés et le nombre d'enfants ayant l'âge légal de scolarisation. Dans le cas de l'école primaire, le calcul se fait sur la tranche d'âge de 6-11 ans (République du Congo, 2015). Il représente donc la part des élèves inscrits, y compris ceux qui redoublent et qui souvent sont à un âge plus avancé que celui qui correspond à leur classe à cause des redoublements, à la différence du taux net de scolarisation qui ne prend en compte que le nombre total d'élèves scolarisés ayant l'âge légal de scolarisation et le nombre total d'enfants ayant l'âge légal de scolarisation. Ce dernier taux serait un indicateur plus éclairant sur le taux de scolarisation au Congo, seulement il n'est pas toujours précisé dans les rapports consultés.

Figure 10. *Taux de redoublement dans l'enseignement général par niveau durant l'année scolaire 2017-2018.*



Note. Données tirées de *Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-230.*

En moyenne, le taux de redoublement s'élève à 19 % en primaire, 18 % au collège et à 25 % au lycée. Les classes considérées comme critiques compte tenu de leur taux élevé de redoublement sont le CE1 avec un taux de redoublement de 25 %, la 3ème avec 21 % et la terminale avec 40 %, ces deux dernières étant des classes d'examens. Ces taux placent le Congo quatrième pays d'Afrique subsaharienne où le taux de redoublement est très élevé. Il convient de noter que les filles redoublent légèrement moins que les garçons tant au niveau primaire que dans les deux cycles du secondaire. Concernant la parité, indicateur de qualité d'inclusion, l'école primaire n'enregistre pas de différence significative entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. Néanmoins au collège, où le taux de scolarisation est moins élevé (77,5 %), les disparités entre les filles et les garçons commencent à s'observer avec un TBS chez les garçons de 81,1 % contre 74 % chez les filles, sachant que les collèges congolais, et notamment les collèges publics, n'ont pas la capacité d'accueillir tous les élèves à la sortie du primaire. La comparaison de deux indicateurs, le

taux de transition et le taux d'admission, permet d'arriver à cette conclusion. Le taux de transition[28] primaire/collège est de 90 % contre un taux brut d'admission[29] de 77,5 %, soit une différence de 12,5 points, ce qui correspond au pourcentage d'élèves qui réussissent le passage du primaire au collège mais qui ne parviennent pas à s'inscrire en première année de collège.

La poursuite de l'éducation primaire universelle a entraîné l'explosion des effectifs. Dès lors, le Congo s'est trouvé en difficulté pour assurer une éducation de qualité et est confronté à une problématique toujours d'actualité : les classes à effectifs lourds (des classes pléthoriques ou surpeuplées) au sein desquelles l'apprentissage/enseignement devient difficilement efficace, et ce de la primaire jusqu'au lycée. D'après les données de la Stratégie sectorielle de l'Education 2021-2030, les écoles primaires publiques affichent un ratio de 62 élèves par enseignant. Dans certaines parties du pays, ce ratio peut monter jusqu'à 125. C'est le cas du Lekoumou, particulièrement affecté par le faible nombre d'établissements et la pénurie d'enseignants. Ce ratio passe à 136 élèves par enseignant, si l'on ne prend en compte que le nombre d'enseignants qualifiés estimé à 41 % du total des enseignants sur le terrain. Dans les collèges publics, les classes dénombrent 99 élèves en moyenne et 108 au lycée. Ceci sans compter le fait que la moitié des enseignants du primaire et du collège sont des enseignants « bénévoles », rémunérés par les familles, mais qui très souvent n'ont le niveau ni académique ni pédagogique pour assurer les cours (République du Congo, 2020) ; autant de facteurs qui affectent la qualité de l'éducation.

La faible qualité de l'enseignement se laisse entrevoir également par les résultats aux examens d'Etat mais aussi par des épreuves internationales comme le PASEC (programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie)[30]. Concernant les examens d'Etat, en 2019, au primaire, le taux de réussite au CEPE est de 77 % ; au collège ce taux n'a pas atteint les 60 %

[28] Taux de transition : « nombre d'élèves (ou étudiants) admis en première année d'un niveau ou cycle d'enseignement supérieur dans une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'inscrits en dernière année du cycle (ou niveau) précédent lors de l'année scolaire antérieure » (Stratégie sectorielle 2015-2025, p. 15).

[29] Taux brut d'admission : « rapport entre le nombre d'élèves nouvellement admis en première année et le nombre d'enfants ayant l'âge légal d'admission au cycle. Par exemple pour le primaire : 6 ans. » (Stratégie sectorielle 2015-2025, p. 15).

[30] Il s'agit de la plus ancienne organisation internationale francophone créée en 1960. Elle regroupe 44 Etats et gouvernements membres des pays africains et malgache francophone.

depuis 2013 et au lycée ce taux est bien moins élevé : 28 % en 2019 et 36 % en 2021. Quant au PASEC, le Congo participe à ce programme d'analyses en 2014 avec 9 pays et en 2019 avec 13 pays. Il consiste en des tests standardisés et appliqués à différents pays dans le but d'établir des points de comparaison fiable entre systèmes éducatifs des différents Etats et d'émettre des préconisations en fonction des résultats. Le PASEC compare les performances des élèves en mathématiques et en lecture aux tests réalisés auprès des classes en début et en fin de cycle primaire.

Figure 11. *Résultats comparatifs du Congo avec la moyenne des pays participants au PASEC 2019.*

	Mathématiques		**Lecture**	
	2014		2014	
	Congo	Moyenne AS*	Congo	Moyenne AS
CP2[31]	70,9 %	51,9 %	38 %	28,6 %
CM2	23,1 %	41 %	40,7 %	42,7 %
	2019		2019	
CP2	86.3 %	71.2 %	63,3 %	44,6 %
CM2	33.4 %	38.1 %	58,4 %	47,1 %

Note. Données tirées du *Rapport PASEC 2014 et 2019.*

*AS : Afrique subsaharienne. Les pourcentages correspondent à la part des élèves ayant obtenu une note au-dessus du seuil de compétences minimal.

Nous constatons que le Congo s'inscrit dans la tendance des pays participants selon laquelle les résultats sont meilleurs en début de cycle de scolarité primaire en comparaison avec les résultats en fin de cycle (CM2). Le Congo excelle notamment en mathématiques en début de cycle tant en 2014 (70,9 %) qu'en 2019 (86,3 %) et en lecture avec 10 points au-dessus de la moyenne en 2014 et presque 20 points de plus en 2019. Néanmoins, les résultats sont bien moins positifs en fin de cycle avec seulement 33,4 % au-dessus du seuil de compétence minimal en mathématiques en 2019

[31] Les tests de début de scolarité primaire sont administrés en deuxième année du primaire afin de pouvoir mesurer les acquis des élèves ne première année.

et 58,4 % en lecture en la même année. Cet écart signifie qu'après six ans de scolarité, 66,6 % des élèves n'ont pas un niveau suffisant en mathématiques et de même pour 41,6 % des élèves en lecture. Avec un tel manque de compétences en mathématiques et en lecture en primaire, la qualité de l'apprentissage dans les cycles supérieurs ne peut être que compromise.

L'éducation non formelle présente deux enjeux principaux : renforcer l'accès et la qualité de l'offre à tous les niveaux. En effet, la plupart des centres d'alphabétisation ne disposent pas de locaux propres. Les ateliers d'alphabétisation sont souvent animés soit dans les écoles en dehors des heures des cours, ce qui limite considérablement la flexibilité des horaires, soit dans des locaux en matériaux précaires ce qui empêche d'offrir une expérience d'apprentissage épanouissante nécessaire pour un public déjà en difficulté. De plus, les enseignants sont pour la plupart des bénévoles sans formation initiale ou continue. La gestion fragile de ces centres conduit à affirmer que « [l]'alphabétisation ressemble plus à un enseignement informel de niveau primaire ou de collège » (République du Congo, 2020, p. 27).

Conscient que des actions concrètes et pertinentes sont urgentes pour résoudre les différents problèmes que traverse le MEPPSA (faible TBS en préscolaire, taux de redoublement très élevé, pénurie d'enseignants dotés de diplômes dans le domaine et des compétences pédagogiques, classes surpeuplées, faible niveau en mathématiques et en lecture à la fin du cycle primaire, gestion fragile de l'éducation non-formelle), le Congo se dote en 2020 d'une stratégie sectorielle 2021-2030 (révision de la stratégie sectorielle 2015-2025). Les perspectives principales sont les suivantes :

- L'élaboration d'un cadre d'orientation curriculaire définissant les finalités de l'école au sens large avec les profils d'entrée et de sortie des apprenants aux différents niveaux, ainsi que les enseignants et des dispositifs de formation initiale et continue à renforcer ou à concevoir selon les approches pédagogiques à promouvoir.
- L'élaboration et la diffusion des directives en vue de l'amélioration de la pertinence des critères de passage et de redoublement.
- L'implémentation d'un dispositif de gestion du personnel afin d'établir des procédures de recrutement et d'affection transparentes et adaptées aux besoins.
- L'élaboration d'une politique spécifique liée à l'offre de l'éducation préscolaire.

La stratégie entend donc agir sur le recrutement puis le renforcement des enseignants, sur les passages d'un cycle à l'autre et sur l'éducation préscolaire. Des résolutions pertinentes capables de relever une grande partie des défis du MEPPSA, pourvue qu'elles passent au stade de réalisation.

Sous-secteur de l'enseignement technique et professionnel-METP

Les établissements sous tutelle du METP ont pour vocation de former une main d'œuvre qualifiée pour la nation. Ainsi, les collèges d'enseignement technique forment principalement aux métiers de l'industrie, l'agriculture, l'hôtellerie et des arts ménagers. Les lycées techniques peuvent être agricoles, industriels ou commerciaux. Les premiers forment aux métiers en lien avec la production animale et végétale, les machines agricoles, le génie rural[32] et la transformation agroalimentaire. Aujourd'hui, ces lycées traversent un processus de transformation vers des lycées professionnels (Mabiala, 2022), qui permettent aux élèves de préparer un diplôme et d'intégrer le secteur de l'emploi plus rapidement. Les lycées industriels forment aux métiers en lien avec le génie civil, la construction, la fabrication mécanique, l'électronique et électrotechnique. Enfin, les lycées commerciaux couvrent les métiers du secteur tertiaire et forment à la bureautique, la mercatique[33] et la gestion.

Le METP pilote également les établissements professionnels qui peuvent être des lycées ou des écoles. Les lycées professionnels sont à un stade expérimental (Mabiala, 2022). Ils ont pour mission de former aux métiers de l'agriculture, du bois, du bâtiment, de la mécanique et de l'électronique. Les écoles professionnelles forment des professionnels dans cinq domaines :

- L'Ecole normale d'instituteurs (ENI) forme dans le domaine de l'éducation. Ses produits sont les instituteurs de l'enseignement général du niveau primaire et préscolaire.
- L'Ecole paramédicale et médicosociale (EPMMS) forme dans les métiers de la santé et le service social.

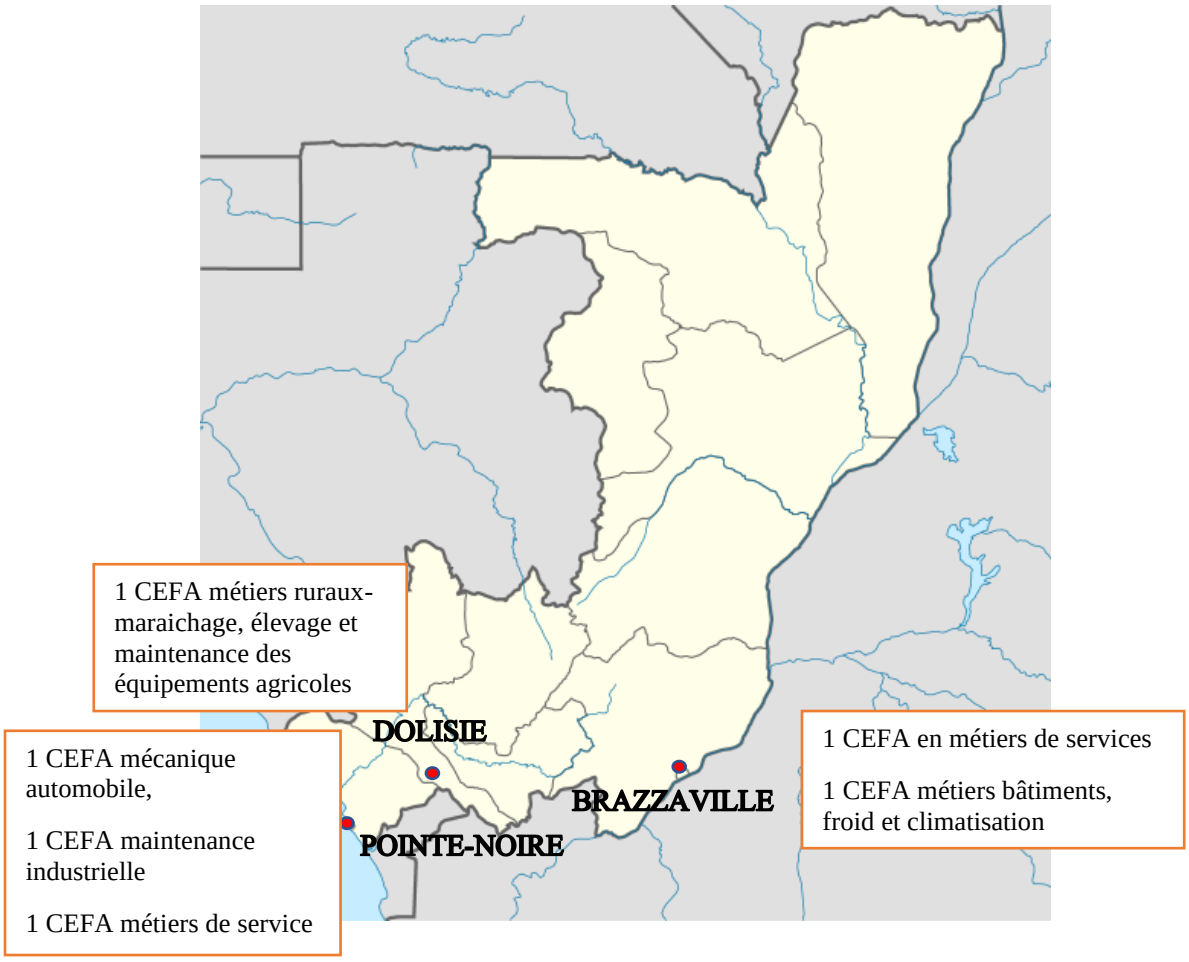
[32] Le génie rural fait référence aux sciences et techniques mobilisées pour le développement et l'entretien des terres agricoles (Vailles, 2019).
[33] La mercatique est la discipline commerciale dont l'objectif est d'établir les besoins d'une entreprise en matière de stratégie pour ensuite les traduire en plans d'action, en développement de produits, afin d'optimiser ses résultats. (Dictionnaire l'Internaute)

- L’Ecole nationale des beaux-arts (ENBA) dans le domaine des arts plastiques et de la musique.
- L’Ecole moyenne d’administration (EMA) offre des carrières administratives, financières et juridiques.
- L’Ecole nationale des eaux et forêts est axée sur l’exploitation forestière, l’environnement et l’industrie du bois.

Concernant la formation qualifiante, il existe six CEFA repartis dans les trois villes principales du pays : Brazzaville (1 CEFA en métiers de services, 1 CEFA métiers bâtiments, froid et climatisation), Pointe-Noire (1 CEFA mécanique automobile, 1 CEFA maintenance industrielle, 1 CEFA métiers de service) et Dolisie (1 CEFA métiers ruraux-maraichage, élevage et maintenance des équipements agricoles).

La carte scolaire des CEFA, qui révèle une forte concentration des établissements dans les deux capitales du pays et de manière plus générale, dans le sud du pays, est représentative de la répartition de presque tous les établissements de l’enseignement technique et professionnel, voire de tous les établissements scolaires du pays, comme l’illustre la carte ci-dessous :

Figure 12. *Carte scolaire des CEFA en République du Congo à 2022*



Note. Création propre à partir d'une carte vierge[34]. Données tirées de *Rapport des contributions de l'enseignement technique et professionnel aux états généraux de l'éducation nationale, la formation et la recherche*, par J. Mabiala, 2022.

Il est à noter qu'il existe très peu de CEFA, de lycées techniques et d'écoles professionnelles dans la zone nord du Congo, notamment d'écoles dans le domaine des eaux et forêts et de pêche alors que le milieu géographique et économique s'y prête. Nous constatons également qu'il n'existe pas d'établissement de formation dans le domaine du pétrole alors que l'économie du Congo dépend fortement de ce produit.

[34] Tirée de *Congo location map.svg*. par Wikimedia Commons, 2020. *Wikimedia Commons*. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Congo_location_map.svg&oldid=459746722. [récupéré le 7 avril 2023].

Concernant la couverture du METP, en 2021-2022, les effectifs du METP étaient de 38258 apprenants, dont 22,5 % au collège, 52,3 % dans les lycées techniques et professionnels et 25,2 % dans les écoles professionnelles et autres. Pour le premier cycle, les filles représentent presque la moitié des effectifs pour ne représenter que 25% au deuxième cycle. Cette couverture est jugée très insuffisante :

> Comparé au réseau d'écoles secondaires d'enseignement général du premier et second cycle qui compte 520[35] établissements, l'ETP n'est pas aujourd'hui en mesure de répondre aux besoins de l'économie congolaise en matière de main d'œuvre et de techniciens qualifiés. (DOSTRAPOGE, 2005, p. 35)

Il s'agit d'un enjeu majeur qui constitue l'une des priorités de la stratégie d'amélioration du sous-secteur. Ainsi, plusieurs initiatives ont été entreprises pour l'amélioration de la carte scolaire tant au niveau des parcours offerts qu'au niveau des villes couvertes. Par exemple, en 2021, l'Ecole congolaise d'optique (ECO) ouvre ses portes à Brazzaville, la première de ce genre en Afrique subsaharienne. Ce projet est né de la collaboration entre le Gouvernement congolais, l'ONG Mutualistes Sans Frontières et le club Rotary de Nice. L'ouverture de cette école vise, d'une part, la résolution des problèmes de vue de la population causée par le manque de soins et d'outils pour améliorer la vision et, d'autre part, l'amélioration de l'employabilité des jeunes qui se forment maintenant au métier d'opticien en trois ans.

Pour l'année 2022-2023, un nouveau centre, fruit d'une collaboration du Congo avec la Chine, est prévu à Kintelé (ville voisine de Brazzaville) portant sur les métiers de la route (électricité, menuiserie, soudure, conducteur d'engin, bâtiment, travaux publics) (Mabiala, 2022).

La construction et l'ouverture d'autres établissements rythment l'agenda des années à venir :

- Ouverture de l'Institut de formation technique d'Oyo.

[35] Ce chiffre a évolué davantage : 2255 établissements d'enseignement secondaire général (collège et lycée) en 2017-2018 contre 634 établissements du METP dans la même année. Néanmoins, l'écart entre la couverture de deux ministères est aussi importante qu'en 2007.

- Projet de construction du CEFA des métiers ruraux de Boko (financé par l'AFD). Ce CEFA formera des producteurs capables d'assurer la transformation des produits agricoles pour une plus-value.
- Projet de construction du CEFA des métiers du bois à Kabo dans la Sangha.
- Projet de construction, réhabilitation et agrandissement de deux CEFA : un à Mossendjo dans les métiers du bois et de la foresterie et un autre à Souanké dans les métiers de mines.

Il est intéressant de noter que ces établissements sont le fruit de la coopération internationale, ce qui montre les initiatives entreprises pour renforcer les partenariats publics-privés pour diversifier les sources de financements.

Figure 13. *Future carte scolaire des CEFA selon prévisions du METP*



L'amélioration de la carte scolaire n'est pas le seul défi que le METP est appelé à relever. Le déficit qualitatif et quantitatif du personnel administratif et enseignant est même considéré comme un défi prioritaire. Il peut d'ailleurs entraver l'ouverture et bon fonctionnement des nouveaux établissements listés ci-dessus. A la rentrée scolaire 2021-2022, 223 agents manquaient au personnel administratif (Mabiala, 2022), et ce déficit est plus prononcé à l'intérieur du pays. Cela pourrait s'expliquer par l'affectation du personnel qui n'est pas toujours réalisée en fonction des besoins des différents départements. De plus, la qualité du service rendu par les agents déjà en poste s'avère faible : en effet, les postes administratifs sont souvent occupés par d'anciens enseignants qui n'ont pas suivi de formation aux missions administrative et de gestion confiées.

La situation du personnel enseignant n'est pas meilleure. Le déficit à la rentrée 2021-2022 est de 359 enseignants (Mabiala, 2022). Cette pénurie pèse très lourd sur la qualité du sous-secteur à deux niveaux. Le manque d'enseignant, constaté de manière plus significative dans les matières de spécialité que dans les matières liées à l'enseignement général, a pour conséquence des matières non enseignées, donc des parcours incomplets et des élèves diplômés mais dotés de compétences et connaissances insuffisantes. Deuxièmement, pour pallier le manque d'enseignants, du personnel non qualifié du point de vue pédagogique est recruté constamment. Cette absence de compétences et de vocation ne permet pas de garantir un enseignement/apprentissage efficace. Ces personnes sont pour la plupart d'anciens étudiants et élèves. Aujourd'hui, les enseignants vacataires et prestataires[36] représentent près de 45 % de l'ensemble du personnel enseignant du METP. Au niveau des écoles professionnelles, par exemple, où le taux d'enseignants vacataires sur le total des effectifs est plafonné officiellement à 30 %, le nombre des vacataires dépasse largement celui des enseignants permanents (Mabiala, 2022).

Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette pénurie d'enseignants. Nous citons les facteurs que nous avons identifiés sur le terrain et dans les rapports des services ministériels consultés comme les plus pesants :

1. Le rythme de recrutement des enseignants par la fonction publique ne suit pas le rythme de départ en retraite du personnel, ce qui a pour conséquence le déficit mais aussi le

[36] Des enseignants recrutés ponctuellement et qui n'ont pas souvent de formation initiale sur les bases de la pédagogie.

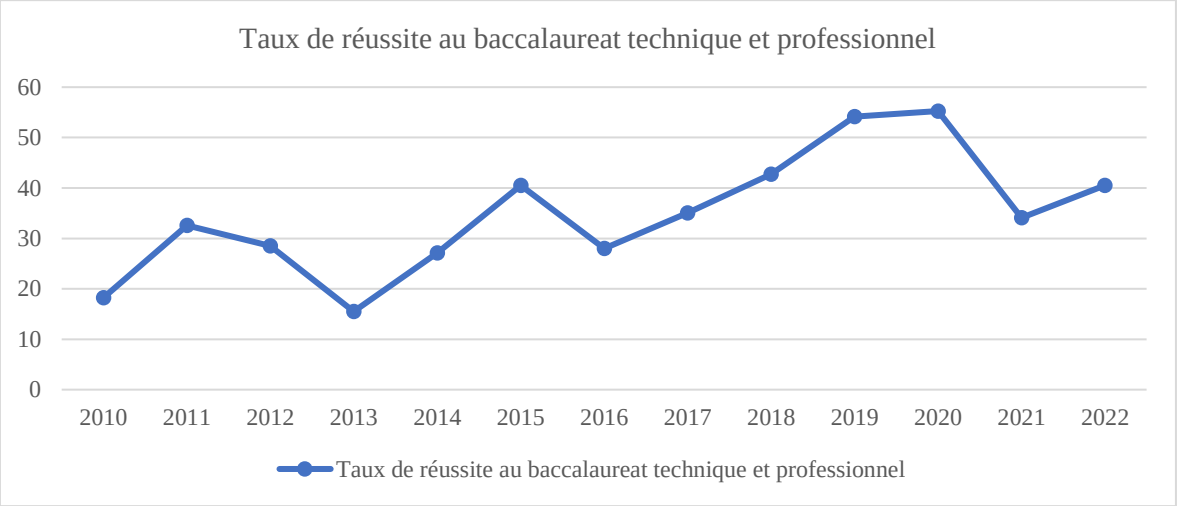
découragement des enseignants prestataires qui attendent trop longtemps d'être titularisés et finissent par abandonner et se reconvertir ou migrer vers les écoles privées.

2. La rémunération irrégulière de ceux qui sont déjà en poste, ce qui crée d'une part, un abandon des salles de classe, et d'une autre, de la corruption par un marché de notes scolaires attribuées arbitrairement par les enseignants au profit des élèves possédant les moyens pour payer (Mabiala, 2022), un marché que les enseignants se voient tentés d'entretenir pour compléter leurs salaires.
3. La perte d'attractivité du métier enseignant due aux mauvaises conditions de travail et à la faible rémunération ce qui cause aussi leur fuite dans les autres ministères lorsqu'ils deviennent fonctionnaires et que les passerelles entre un ministère et un autre deviennent faciles.

Ces trois facteurs sont communs aux autres ministères de l'éducation. Néanmoins, depuis la fermeture de l'Ecole Normale Supérieure de l'enseignement technique (ENSET), le METP est confronté à une problématique spécifique au sous-secteur : le manque d'une structure chargée de la formation initiale des enseignants. L'Ecole nationale supérieure polytechnique (ENSP) censée remplir cette mission, a vu ses attributions changer et ne fonctionne plus comme organisme de formation initiale à l'image de l'Ecole Normale Supérieure qui forme les futurs enseignants de l'enseignement général (MEPPSA). Cette problématique représente un problème de fond majeur mais qui ne semble pas constituer une priorité dans l'agenda actuel, ce qui condamne le METP, du moins pour le moment, à ne pas résoudre de manière efficace la pénurie d'enseignants qualifiés.

Enfin, nous pouvons nommer d'autres enjeux auxquels fait face le METP comme le manque d'équipement nécessaire pour l'enseignement des matières de spécialité, la non-actualisation des programmes scolaires, les classes pléthoriques, entre autres. Tous ces éléments affectent les faibles résultats scolaires du sous-secteur qui depuis un peu plus d'une décennie n'atteignent pas 60 % de taux de réussite au baccalauréat, la moyenne étant de 34,7 % entre 2010 et 2022.

Figure 14. *Résultats du baccalauréat technique 2010-2022*



Note. Données tirées de *Direction de la documentation et de l'informatique du METP*.

De plus, les jeunes diplômés de l'enseignement technique et professionnel rencontrent une difficulté handicapante vis-à-vis de leur développement professionnel, car la poursuite des études supérieures n'est pas aussi facile d'accès qu'elle peut l'être pour les bacheliers de l'enseignement général. En effet, les établissements de l'enseignement supérieur n'offrent pas un large éventail de filières en lien avec l'offre du METP. Par ailleurs, il est estimé que seulement 20 % des jeunes issus des lycées techniques réussissent le concours d'entrée aux filières universitaires qui pourraient correspondre à leur profil (Mabiala, 2022).

Face à ces multiples freins à une offre éducative de qualité et en vue de la préparation des états généraux de l'éducation[37] qui auront lieu en 2023, le METP a réalisé une liste des mesures d'amélioration à entreprendre :

- Réaliser un diagnostic détaillé des dispositifs de formation des enseignants et des élèves pour établir un système de gestion des apprentissages (LMS : Learning Management System),

[37] Ce sont des assises présidées par le Premier ministre permettant aux autorités de dresser le bilan de l'état du système éducatif. Les partenaires techniques tels qu'Unicef et l'UNESCO y sont associés. A la différence du conseil national de l'éducation organisé par sous-secteur une fois par an, les états généraux rassemblent tous les ministères de l'éducation.

- Elaborer des projets de développement d'activités génératrices de revenus dans les établissements d'enseignement technique et professionnel en vue de renforcer les ressources financières de ces établissements (principe de l'école productive introduite par l'actuel ministre),
- Le recrutement de 1600 nouveaux enseignants d'ici 2030,
- La mise en place d'une plateforme en ligne de formation continue pour les enseignants,
- La réforme du système d'évaluation existant en intégrant les apports des TIC pour améliorer la performance du système,
- La création ou le renforcement des formations qualifiantes et professionnelles liées à la diversification économique (agriculture, élevage, pêche, foresterie, industrie du bois, tourisme) ainsi qu'aux métiers d'encadrement médical (infirmier) en cohérence avec les résultats de l'étude sur les métiers porteurs au Congo,
- Le développement des partenariats publics-privés de coopération internationale permettant d'adresser les enjeux soulevés.

Sous-secteur de l'enseignement supérieur (MES)

A la différence du MEPPSA et du METP, le MES, et notamment l'université Marien Ngouabi de Brazzaville, disposent d'une autonomie financière et administrative qui leur permet de gérer le fonctionnement et le recrutement de leur personnel.

Au total, il existe 16 établissements d'enseignement supérieur regroupés en quatre institutions : l'université Marien Ngouabi (UMNG) qui se compose de 11 établissements (y compris l'école normale supérieure) ; l'Institut national du travail social (INTS) ; le Centre de formation en informatique de recherche de l'Armée et de la sécurité (CFI-CIRAS), et l'Université Denis Sassou Nguesso, inaugurée en 2021 qui abrite trois établissements. Le TBS de l'enseignement supérieur est estimé à 12,7 %, un taux supérieur à la moyenne des pays ayant des niveaux économiques similaires, mais inférieur au TBS du Cameroun, du Bénin, et du Ghana (République du Congo, 2020).

Malgré les nombreux établissements privés proposant des études supérieures, l'UMNG accueille deux tiers des étudiants au Congo. Les filières les plus fréquentées sont non scientifiques,

à savoir, la faculté des lettres et sciences humaines, la faculté des sciences économiques et la faculté de droit. A elles trois, elles regroupent 63 % des effectifs de l'université, d'où le fait que les politiques nationales priorisent l'orientation vers les filières scientifiques pour promouvoir la diversification de l'économie congolaise. L'offre d'enseignement supérieur privée est elle aussi concentrée sur Brazzaville et Pointe-Noire et porte majoritairement sur les formations tertiaires. La part de la population étudiante accueillie dans un établissement d'enseignement supérieur public devrait augmenter avec la nouvelle université créée pour répondre au manque d'université offrant des parcours techniques et scientifiques. En effet, selon le diagnostic conduit dans le cadre de la stratégie sectorielle 2021-2030, l'enseignement supérieur public se caractérise par son offre peu centrée sur les formations scientifiques.

Figure 15. *Présentation de l'offre d'établissements d'enseignement supérieur*

<table>
<tr><th colspan="2">ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</th></tr>
<tr><th>Structures publiques</th><th>Structures privées
(Principaux établissements agréés par le MES)</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Université Marien Ngouabi (Brazzaville) avec 11 établissements :
École Nationale de l'Administration et de la Magistrature (ENAM)
École Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) : Génie mécanique, électrique, civil - Sciences et Technologie alimentaires
École Normale Supérieure (ENS)
Faculté de Droit (FD) - Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH)
Faculté des Sciences (FS) ;
Faculté des Sciences de la Santé (FSS)
Faculté des Sciences Économiques (FSE)
Institut du Développement Rural (IDR)
Institut Supérieur de Gestion (ISG)
Institut Supérieur de l'Éducation Physique et Sportive (ISEPS)</td><td>École Supérieure de Gestion et d'Administration des Entreprises (ESGAE), Brazzaville</td></tr>
<tr><td>École Supérieure de Technologie, Brazzaville</td></tr>
<tr><td>École Supérieure de Technologie du Littoral, Pointe-Noire</td></tr>
<tr><td>Institut supérieur de Technologie d'Afrique centrale, Pointe-Noire</td></tr>
<tr><td>Université Denis Sassou Nguesso</td><td rowspan="3">Université Libre du Congo, Brazzaville avec 4 établissements :
Institut Supérieur de Technologie Agro-Alimentaire (ISTA) ;
Institut Supérieur de Gestion et Commerce International (ISGCI) ;
Faculté de Droit ;
Institut Technique des Sciences Infirmières (ITSI).</td></tr>
<tr><td>INTS (Institut national du travail social)</td></tr>
<tr><td>Centre de formation en informatique de recherche de l'armée et de la sécurité (CFI-CIRAS) Congo</td></tr>
</table>

Afin de faciliter et encourager la poursuite des études supérieures, une aide scolaire est accordée aux jeunes Congolais fréquentant les établissements universitaires publics, pour une

période allant jusqu'à six ans. Les bourses sont attribuées automatiquement à ceux qui réussissent le concours pour entrer dans les écoles ou instituts. La bourse est accordée automatiquement à partir de la deuxième année aux étudiants qui s'inscrivent dans les facultés dont l'entrée n'est pas conditionnée par un concours. Pour ceux qui souhaitent poursuivre des études dans des filières n'existant pas sur le territoire national, une bourse est octroyée pour étudier à l'étranger. 8790 bourses sont ainsi distribuées en 2017 (République du Congo, 2020). La stratégie sectorielle 2021-2030 prévoit que les critères d'octroi des bourses soient revus de sorte à rendre l'inscription dans les filières scientifiques plus attractive.

Concernant la qualité du sous-secteur, le MES n'échappe pas aux problèmes auxquels sont confrontés les autres ministères. L'enseignement supérieur souffre notamment de la pénurie d'enseignants qualifiés, qui possèdent autant de connaissances disciplinaires que de compétences pédagogiques. A ce sujet, la stratégie stipule que :

> Dans l'enseignement supérieur, l'augmentation du nombre d'étudiants s'est accompagnée d'une faible augmentation du nombre d'enseignants. Il est admis que la qualité des conditions d'enseignement s'est dégradée au cours des dernières années, notamment à l'UMNG. Cette dégradation risque fort de se poursuivre au cours des années à venir, en raison du départ en retraite de 230 enseignants entre 2017 et 2023, soit 26 % de l'effectif actuel de l'UMNG. (République du Congo, 2020, p. 34)

Face à ce problème, l'université Marien Ngouabi compte relancer les activités du centre de pédagogie universitaire qui a suspendu son activité après avoir formé les nouveaux enseignants-chercheurs de l'université entre 2012 et 2015. Ce centre devait reprendre ses actions en 2021, grâce au projet d'Appui à la modernisation de l'enseignement supérieur (AMES) initié par Expertise France (Expertise France, 2022) et qui porte sur la modernisation de l'enseignement supérieur. Ce projet vise l'amélioration de la qualité de la recherche, l'employabilité des jeunes et la qualité des formations. Il centre ses activités autour de cinq axes principaux : la gouvernance des institutions ; la promotion de l'équité ; la redynamisation de la coopération scientifique ; la valorisation des ressources naturelles et la formation d'enseignants. Concernant la formation d'enseignants, l'usage adapté des technologies éducatives fait partie des axes de travail de ce projet, notamment au niveau de l'Ecole Normale Supérieure.

En parallèle, concernant la formation d'enseignants, la stratégie sectorielle prévoit un effort particulier le renforcement de l'ENS et de l'ISEPS, deux établissements qui ont pour mission la formation des enseignants du primaire et du secondaire, des inspecteurs ainsi que des cadres du secteur éducatif. La stratégie prévoit d'entreprendre d'importants investissements en vue de l'amélioration des installations et surtout de favoriser le travail collaboratif et permanent avec le MEPPSA et le METP qui sont les ministères recrutant des diplômés de l'ENS et l'ISEPS. Ce travail collaboratif permettrait d'assurer une cohérence entre la formation initiale proposée et les besoins du terrain. Cette adéquation théorie/pratique passe également par la définition des profils attendus des diplômes et la révision et récriture des programmes suivant les enjeux d'actualité.

Un autre aspect qui pèse sur la qualité des enseignements dispensés dans les établissements sous tutelle du MES est le mauvais état des installations, notamment de l'université Marien Ngouabi. La stratégie sectorielle 2021-2030 souligne qu'un fort investissement est nécessaire pour relever le défi de rénovation ou construction des laboratoires pédagogiques et de recherche ainsi que l'ensemble des résidences et des restaurants universitaires.

Par ailleurs, le MES, à l'instar d'autres ministères de l'éducation, a identifié les TIC comme un levier de développement de son sous-secteur. Cet aspect devrait être pris en compte dans la stratégie de rénovation des installations et des équipements des établissements mais également dans la formation d'enseignants et autres personnels administratifs rattachés au MES.

2.2.2. Gestion de la formation initiale et continue des enseignants

Nous l'avons évoqué, la mauvaise gestion de la formation initiale et continue des enseignants constitue un frein pour les différents sous-secteurs de l'enseignement dans l'atteinte d'une éducation de qualité pour toutes et tous en République du Congo. Pour une meilleure compréhension des failles et des atouts de cette gestion, il est nécessaire de comprendre quels sont les organismes qui interviennent dans la formation du personnel enseignant, mais également les statuts des enseignants, car ils définissent en grande partie les besoins de formation.

La taxonomie des statuts des enseignants au Congo n'est pas très bien définie, car certains statuts ne sont pas officiellement reconnus par la fonction publique chargée du recrutement des enseignants. Ces statuts « non-officiels » relèvent des appellations données à certains enseignants

sur le terrain pour tenter de décrire les conditions de leur mission. De plus, ces dénominations peuvent varier suivant le professionnel qui les utilise et le sous-secteur concerné.

Si nous devions établir cette taxonomie, nous commencerions par faire appel au critère de formation, en distinguant les enseignants entre ceux qui ont reçu une formation initiale en pédagogie, des diplômés de l'ENS (école normale supérieure) ou de l'ENI (école normale d'instituteurs), par exemple, et ceux qui n'en ont pas reçu. Dans le second cas, il s'agit des professionnels qui sont devenus enseignants grâce à leur diplôme académique et leurs connaissances disciplinaires ou des non-professionnels, dans le cas où la pénurie d'enseignants est tellement importante qu'il a fallu faire appel à des membres de la communauté pour assurer les enseignements. Cela arrive souvent à l'intérieur du pays. Ce critère définit ensuite les modalités de prise en charge par l'Etat. Les enseignants disposant d'une formation pédagogique initiale sont les seuls qui, en principe, peuvent être pris en charge par l'Etat congolais. Nous y retrouvons les fonctionnaires et les contractuels. Ces derniers sont engagés par l'Etat, mais en raison de leur âge (plus de 45 ans) ils ne peuvent pas bénéficier du statut de fonctionnaire ni de la pension de retraite. Ensuite, nous retrouvons plusieurs statuts caractérisés par leur précarité, étant donné qu'ils ne soient pas pris en charge par la fonction publique. Parmi eux, il y a ceux que certains appellent des prestataires et d'autres des finalistes. Il s'agit des enseignants détenteurs d'un diplôme pédagogique, mais qui ne sont pas encore fonctionnaires et qui attendent d'être titularisés. Ces enseignants ne reçoivent pas un salaire à proprement parler, mais une « bourse » pour subvenir à leurs besoins de base. Du côté des enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale en pédagogie, nous trouvons ce que certains appellent les enseignants communautaires et d'autres les enseignants bénévoles ou volontaires[38]. Ces différentes appellations font référence aux enseignants recrutés directement par les écoles face au déficit d'enseignants et dont les salaires sont versés grâce à la contribution annuelle des parents. Cette dernière catégorie est la plus précaire de toutes en termes de prise en charge mais également de compétences académiques, techniques et pédagogiques. Ces enseignants bénévoles/communautaires/volontaires représentent à la fois une force pour ce système, car ils contribuent à le faire avancer en comblant le déficit de personnel et permettent ainsi d'éviter que le nombre des disciplines et classes non enseignées ne soient plus important, mais

[38] Bénévoles semble être le terme plus utilisé par les agents du MEPPSA et volontaires par les agents du METP.

ils représentent aussi une grande faiblesse. Leur recrutement continu et le manque d'un système de formation pédagogique et de mise à niveau une fois recrutés constituent l'une des plus grandes failles du système éducatif congolais ; d'autant plus que du fait de leur situation précaire, ces enseignants s'investissent peu dans leur mission.

Nous finirons par lister une dernière catégorie : les vacataires. Ces personnes assurent des enseignements en tant que missions de vacation. Il s'agit souvent de professionnels du secteur public ou privé dont le métier principal n'est pas forcément l'enseignement, mais qui sont recrutés de manière ponctuelle pour combler les manques, notamment dans l'enseignement technique et professionnel pour dispenser certaines disciplines de spécialité. Suivant leur parcours, les vacataires peuvent avoir ou pas une formation initiale en pédagogie.

Face à la précarité de la plupart des enseignants et à leur manque de compétences à plusieurs niveaux, le gouvernement a défini la professionnalisation et la valorisation de la fonction enseignante comme une priorité entre 2021-2030. Il vise pour cela la stabilisation d'un dispositif performant et novateur de formation initiale et continue qui se centrerait davantage sur le renforcement des compétences pédagogiques et didactiques que sur les compétences uniquement disciplinaires (République du Congo, 2020).

i. Organismes de formation initiale des enseignants

La formation initiale d'enseignants dans le secteur public est assurée par l'ENI et l'ENS et l'Institut supérieur d'Éducation physique et sportive (ISEPS) pour les enseignants d'EPS. Jusqu'à présent, ces institutions forment uniquement les enseignants d'enseignement général, ce qui veut dire que la formation initiale des enseignants du METP n'est assurée par aucune institution.

Les écoles normales d'instituteurs sont des établissements d'enseignement professionnel rattachés au METP qui ont pour mission de former en deux ans les futurs enseignants du préscolaire et de l'école primaire. Le fonctionnement des ENI est encadré par le décret n° 2017-152 du 10 mai 2017. L'entrée dans ces écoles se fait par voie de concours qui peuvent être internes : réservés aux fonctionnaires souhaitant renforcer leurs compétences pour accéder à une catégorie plus élevée/ monter en grade. Ces concours peuvent aussi être externes et ouverts à tout type de candidat dont le profil remplit les critères d'éligibilité du parcours ciblé. Pour aspirer à devenir instituteur ou institutrice dans le primaire, il est nécessaire d'avoir moins de 25 ans à l'inscription au concours et

être titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. Pour passer le concours pour intégrer la filière Préscolaire, le diplôme BET ou BEPC est exigé. Le redoublement est autorisé une seule fois par niveau et la fin d'études est sanctionnée par un certificat dénommé « Certificat de fin d'études des écoles normales » (CFEEN). Il y existe trois ENI au Congo : une à Brazzaville, une à Dolisie et une dernière à Owando.

Les faiblesses des ENI évoquées dans la Stratégie sectorielle 2021-2030 sont confirmées par nos entretiens sur le terrain. Elles peuvent être résumées en quatre points :

- Des programmes caducs qui n'ont pas été revus de manière officielle depuis presque deux décennies, très axés sur des contenus disciplinaires et très peu sur le développement des compétences pratiques nécessaires à l'art d'enseigner. Plusieurs de ces contenus ne sont pas alignés avec le socle de l'enseignement primaire.
- Le manque d'une collaboration étroite avec le MEPPSA, le ministère recruteur des diplômés de l'ENI. Sans une collaboration fluide et une réflexion commune, le décalage persistera entre les compétences et connaissances des diplômés et celles réellement attendues sur le terrain, dont les enjeux changent en continu, notamment lors de ces dernières cinq années, dans un processus de changement de programmes lancé par le projet initié par la Banque mondiale et le MEPPSA, le PRAASED[39].
- Des formations académiques et pédagogiques « centrées sur la transmission de savoirs théoriques ; une logique transmissive au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences » (République du Congo, 2020, p. 38).
- Des stages pratiques qui ont perdu leur sens, car ils ne se sont pas pris en compte pour la certification, donc souvent négligés non seulement par les étudiants mais également par les encadreurs de stages qui ont rarement le profil pour remplir cette mission d'encadrement pédagogique. En effet, la direction de l'ENI déplore le fait que depuis plus d'une décennie les étudiants en stage ne sont plus encadrés par les inspecteurs et conseillers pédagogiques diplômés, mais plutôt par des enseignants spécialistes de certaines disciplines qui sur le plan pédagogique présentent des lacunes eux-mêmes.

[39] PRAASED : Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif, fruit de la collaboration entre la Banque mondiale et le MEPPSA pour l'opérationnalisation de la Stratégie sectorielle de l'Education. L'une des actions phares de ce projet est la réécriture et mise à jour des programmes scolaires des niveaux primaire et collège.

Si les ENI ont la charge de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire, la formation initiale des enseignants d'enseignement général du secondaire (collèges et lycées) est assurée par l'Ecole Normale Supérieure, établissement de l'Université Marien Ngouabi. Elle est aussi chargée de la formation des encadrants et gestionnaires de l'ensemble du système éducatif, notamment les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. Les diplômés de l'ENS spécialisés dans l'enseignement de l'anglais, du français, des SVT, de la philosophie, de la physique/chimie, de l'histoire/géographie sont principalement recrutés par le MEPPSA, en tant que ministère de l'enseignement général, et de manière beaucoup moins importante par le METP. Ce dernier les recrute afin d'assurer l'enseignement des matières du tronc commun avec l'enseignement général comme les mathématiques, le français, l'anglais, entre autres.

L'ENS doit faire face à trois défis majeurs : l'insuffisance des ressources matérielles et humaines ; le besoin d'une connaissance précise et prospective des orientations curriculaires du système d'enseignement primaire et secondaire afin d'ajuster son offre de formation ; le manque de canaux d'observation et de collaboration pour maîtriser les éléments précédents et avoir un suivi des difficultés et réussites des diplômés de l'ENS dans leur insertion professionnelle (République du Congo, 2020).

ii. Organismes de formation continue des enseignants

Chaque sous-secteur a ses propres organismes de formation continue du personnel enseignant. Le MEPPSA en compte trois : l'IGEPSA, la direction de la Formation Continue (direction rattachée à l'IGEPSA) et l'Institut National de Recherche et Action Pédagogiques (INRAP).

Les attributions de l'IGEPSA et son fonctionnement sont encadrés par le décret n° 2018-399 du 16 octobre 2018. Sa mission principale est d'assister le ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'Alphabétisation dans l'encadrement, le suivi, le contrôle et l'évaluation des enseignements et la gestion des écoles. Son action concerne tant les écoles publiques que les privées. L'IGEPSA comprend l'inspection pédagogique et andragogique ; l'inspection administrative, financière et du patrimoine et la direction des affaires administratives et financières. Les missions de l'inspection pédagogique et andragogique comprennent la

conception, l'élaboration et la mise en place des programmes, des méthodes et des techniques pédagogiques en collaboration avec l'INRAP ; la conception des supports pédagogiques pour le public jeune et adulte (andragogie) et la formation continue des enseignants en collaboration avec la direction de la Formation Continue. L'inspection du contrôle pédagogique est elle aussi scindée en trois divisions : la division du contrôle pédagogique ; la division du contrôle andragogique et de l'éducation non formelle et la division de l'évaluation. Ces divisions sont animées par des inspecteurs divisionnaires épaulés par environ 45 inspecteurs itinéraires répartis ainsi : cinq au préscolaire, cinq au primaire, cinq à l'alphabétisation et l'éducation non formelle, cinq par discipline au secondaire, deux associés à la recherche et à l'action pédagogique et enfin deux par discipline associés à la formation continue.

La direction de la Formation Continue (DFC) est chargée de promouvoir et mettre en pratique la politique de formation du personnel administratif et enseignant des différents établissements rattachés au MEPPSA. Elle propose les plans de carrière du personnel ainsi que des parcours de perfectionnement. La direction comprend trois services : le service de suivi des stages, le service de la formation et du perfectionnement et le service d'élaboration et de suivi de carrières.

Ainsi, les inspecteurs rattachés à l'inspection pédagogique et andragogique et leurs collègues rattachés à la DFC se déploient pendant toute l'année scolaire pour le suivi, l'encadrement, la formation et l'évaluation du personnel suivant leur profil disciplinaire. Dans le cadre de la formation continue, ils doivent former tous les profils d'enseignants : fonctionnaires, prestataires, bénévoles, enseignants chargés des écoles formelles et non-formelles (y compris des écoles ORA, les écoles spécialisées et/ou les centres d'alphabétisation).

L'INRAP a été créé afin d'assumer une vocation nationale, à l'époque où l'éducation congolaise était gérée par un seul et unique ministère, le ministère de l'Éducation nationale, avant l'éclatement de ce dernier dans les années 2000. Aujourd'hui, cet institut est sous tutelle du MEPPSA et même s'il est toujours appelé à mettre en œuvre une action nationale et interministérielle, dans la pratique, ses actions sont majoritairement liées aux activités de ce ministère qu'à celles des autres sous-secteurs de l'éducation. L'INRAP est principalement chargé des activités en lien avec la réforme des curricula, la rédaction et mise à jour des programmes scolaires de l'ensemble du système et la production des manuels et de matériel pédagogique. Pour ce qui est de la formation continue, l'INRAP intervient auprès du personnel enseignant lorsqu'il y a des nouveaux programmes ou manuels à déployer. Il s'agit de la formation au maniement de ces

supports. Quant à l'efficacité de sa gestion, l'INRAP traverse un moment critique depuis son rattachement au ministère, dû à l'insuffisance des moyens et à l'absence d'un statut spécial lui garantissant l'autonomie nécessaire pour mener à bien ses actions et renforcer les compétences de son personnel afin qu'il puisse jouer efficacement son rôle dans l'administration, la rédaction de programmes et la conception de manuels. Pendant les quatre dernières années (2019-2022), les actions de l'INRAP ont été guidées par les objectifs du PRAASED. L'INRAP est directement concerné par la composante 1 du programme « Offrir une éducation de qualité à tous » et plusieurs de ses sous-composantes, notamment la révision des programmes et leur mise en œuvre ; la conception et fourniture de matériel didactique ainsi que la mise en place de projets grâce au Fonds de Recherche Action lancé dans le cadre du projet.

Au niveau de l'enseignement technique et professionnel, un seul organisme a la charge de la formation continue des enseignants : l'inspection générale de l'enseignement technique et professionnel (IGETP). L'article premier du décret n° 2022-119 du 22 mars 2022 définit l'IGETP comme l'organe technique qui assiste le ministère en matière d'inspection, de contrôle et d'évaluation. L'IGETP est divisée en quatre inspections : l'inspection des finances, de l'équipement et du patrimoine ; l'inspection des affaires administratives et des ressources ; l'inspection du management et de l'assurance qualité et enfin l'inspection pédagogique. L'inspection générale est située à Brazzaville et des antennes départementales d'encadrement et de contrôle, que l'on appelle les inspections départementales, se déploient sur le territoire.

L'inspection pédagogique est dirigée par l'inspecteur pédagogique qui a le rang d'un directeur central. Les principales missions de l'inspection pédagogique sont la supervision, le contrôle et l'évaluation des pratiques des classes ; la conception et la rédaction des programmes d'études ; la conception des supports didactiques, l'élaboration et à l'exécution des plans de formation des personnels d'encadrement pédagogique, la promotion des politiques et les innovations pédagogiques, l'analyse et l'évaluation des résultats scolaires et l'organisation et le déroulement des examens d'Etat et des concours techniques et professionnels.

L'inspection pédagogique comprend deux divisions : la division de la recherche, de l'innovation et de la pédagogie et la division de l'évaluation des programmes et des méthodes. A

l'instar de l'IGEPSA, l'IGETP a pour vocation de former tous les enseignants du sous-secteur, en adaptant les formations en fonction du niveau de formation des enseignants.

Les inspecteurs, qu'ils soient issus de l'IGEPSA ou l'IGETP, ont recours à plusieurs manières d'assurer la formation continue des enseignants : des ateliers de formation à proprement parler, des visites de classes, des conférences pédagogiques, des leçons d'essai, entre autres. Ces dernières années, les efforts de l'IGETP se sont essentiellement concentrés sur la sensibilisation du personnel à l'intégration ou plutôt à la relance de l'approche par compétences[40], impulsée par le ministre.

Bien que l'IGETP soit la seule organisation explicitement chargée de la formation continue des enseignants rattachés au METP, le ministère peut mobiliser d'autres services pour l'organisation d'importantes vagues de formation comme ce fut le cas en 2022, auprès des 400 enseignants nouvellement recrutés. En effet, pour tenter de prévenir la dégradation constante de la qualité de l'éducation causée par le recrutement d'enseignants dénués de compétences pédagogiques, il a été décidé qu'à partir de l'année scolaire 2022-2023, les nouveaux enseignants recrutés doivent suivre une formation psychopédagogique avant de prendre leurs fonctions. A cette occasion, entre le 8 août et 4 septembre 2022, cette formation a été animée par des agents du METP en collaboration avec quelques enseignants-chercheurs de l'ENS. Cette initiation pédagogique a duré un mois et porté sur les manières de tenir une situation de classe, présenter les documents pédagogiques dans les normes requises, conduire une leçon, ainsi que sur l'évaluation des apprenants selon les normes pédagogiques établies, sur la recherche documentaire et sur l'éthique professionnelle. Le METP souhaite instituer ce type de formation dans le cadre du renforcement des compétences des enseignants, notamment ceux des matières de spécialité, où le besoin est colossal. Pour aller plus loin dans la pérennisation de cette action, le dernier Conseil national du METP[41] a préconisé l'ouverture d'un département dédié à la formation des formateurs de

[40] Nous y reviendrons dans la sous partie « 2.3. CONTEXTE POLITIQUE DANS LEQUEL S'INSCRIT NOTRE RECHERCHE-INTERVENTION ».

[41] Rendez-vous annuel présidé par le ministre regroupant les cadres du METP, les directeurs départementaux ainsi que les inspecteurs coordinateurs des différentes villes et quelques chefs d'établissements pour présenter le rapport d'activité de l'année précédente et déterminer la feuille de route pour l'année qui arrive.

l'enseignement technique et professionnel à l'Ecole Nationale de Formation Initiale et Continue des Enseignants de Mouyondzi (ENFICE)[42].

En effet, le Congo vient de se doter d'un nouveau centre à caractère interministériel qui a pour mission d'offrir une formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit de l'ENFICE, l'Ecole nationale de formation initiale et continue des enseignants située à Mouyondzi dans le département de la Bouenza. La création de ce centre est à l'initiative de l'actuelle première dame via sa fondation Congo Assistance. Historiquement, le centre a une valeur spéciale pour les habitants de la ville, car

> il a été érigé à l'emplacement de l'ancienne Ecole normale des institutrices, construite en 1942, pendant la Deuxième Guerre mondiale, comme prison, pour accueillir les partisans du maréchal Pétain, qui avaient pactisé avec les nazis. C'est à la fin des hostilités que ces lieux deviennent Ecole normale de l'Afrique équatoriale française et, par la suite, l'Ecole normale des jeunes filles. En 1978, sur les cendres de cette école, est né le lycée de Mouyondzi (Frank, 2022).

Sur le plan pédagogique, le centre doit héberger des classes d'expérimentation dans lesquelles les enseignants formés pourront directement passer à la pratique auprès des élèves. En novembre 2022, selon nos enquêtes de terrain, le centre hébergeait déjà des établissements d'enseignement général (école primaire, collège et lycée), mais aucun établissement d'enseignement technique ou professionnel. La formation pratique des enseignants du METP semble à nouveau délaissée. Après plusieurs reports, la rentrée officielle était prévue pour février 2023.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la structure chargée de la formation continue des enseignants-chercheurs est le Centre pédagogique universitaire (CPU), rattaché à l'université Marien Ngouabi. Cette université présente le même problème évoqué précédemment : une surreprésentation d'enseignants sans compétences pédagogiques y compris au sein de l'Ecole Normale Supérieure, car la plupart des enseignants sont recrutés uniquement grâce à leurs savoirs

[42] Souvent aussi appelé en sigle (CNFICE), C pour centre.

disciplinaires et leurs compétences en recherche. A ce sujet, lors d'une des formations organisées par le CPU en 2021, le directeur en exercice à l'époque affirme :

> La formation des Enseignants du supérieur en matière de Pédagogie Universitaire constitue actuellement un défi majeur de l'enseignement supérieur. Et savoir enseigner l'est encore davantage. La formation pédagogique des enseignants du supérieur devient une nécessité absolue. Il n'est plus permis aujourd'hui, de croire [qu'] être un bon Chercheur suffit pour être un bon Enseignant. On peut être savant dans son domaine et être incapable d'enseigner sa science aux étudiants. La transmission des connaissances requiert des habilités et des aptitudes. […] Il faut que le savoir reçu se représente sur le savoir être et le savoir-faire du bénéficiaire et qu'il y ait changement dans sa responsabilité. C'est dans cette optique qu'une série de séminaires est organisée pour rompre avec l'empirisme, l'improvisation et l'incompétence chez les Enseignants (Lounda, 2021).

C'est précisément cette problématique commune aux trois ministères en charge de l'éducation qui a motivé nos travaux dans le cadre de cette recherche-intervention. Après plusieurs années d'inactivité, le CPU est censé reprendre sa mission en 2023 afin de répondre aux besoins soulevés.

De toutes les structures présentées ci-dessus, nous avons travaillé dans le cadre de nos travaux de recherche et/ou d'intervention avec l'IGEPSA, la direction de la formation continue, l'INRAP, l'IGETP, la direction départementale de l'enseignement technique de Brazzaville, l'ENI et l'ENS.

Figure 16. *Organismes de formation initiale et continue des enseignants*

Gestion de la formation initiale et continue des enseignants en République du Congo				
Organismes de formation initiale				
Ecoles normales des instituteurs (ENI)	**Ecole Normale Supérieure (ENS)**			
Rattachée au ministère de l'Enseignement technique et professionnel Formation initiale des enseignants du primaire et préscolaire recrutés ensuite par le MEPPSA	Rattachée à l'université Marien Ngouabi de Brazzaville/Ministère de l'Enseignement supérieur Formation initiale des enseignants du collège et lycée enseignants des disciplines d'enseignement général ensuite recrutés essentiellement par le MEPPSA et en moindre quantité par le METP			
Organismes de formation continue				
IGETP (Inspection générale de l'enseignement technique et professionnelle)	**IGEPSA** (Inspection générale de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation)	**INRAP** (Institut national de recherche et action pédagogiques)	**CPU** (Centre pédagogique universitaire)	**ENFICE** (Ecole Nationale de Formation Initiale et Continue des Enseignants)
Formation continue des enseignants et inspecteurs de l'éducation formelle et non-formelle rattachés aux METP. Action soutenue par les inspections départementales réparties sur tout le territoire.	Formation continue des enseignants et inspecteurs de l'éducation formelle et non-formelle rattachés aux MEPPSA. Action soutenue par la Direction de la formation continue (DFC) et les inspections départementales	Institut rattaché au MEPPSA Formation continue des enseignants exclusivement sur le maniement des manuels et programmes scolaires	Centre de formation continue des enseignants rattachés à l'université Marien Ngouabi	Ecole de formation initiale et continue interministérielle

2.3. CONTEXTE POLITIQUE DANS LEQUEL S'INSCRIT NOTRE RECHERCHE-INTERVENTION

2.3.1. La réforme du système éducatif lancé par le plan national de développement 2018-2022

Toute réforme scolaire et les actions qui en découlent suivent des objectifs politiques, et ce serait une erreur de ne pas en tenir compte (Boutin, 2004). Concernant notre domaine d'étude, c'est-à-dire la formation d'enseignants en pédagogie active et participative et en TICE, les besoins autour de la redynamisation de la formation des enseignants sont exprimés par le gouvernement et les différents ministères à plusieurs reprises, notamment dans la Stratégie sectorielle de l'Education 2015-2025, la Stratégie sectorielle de l'Education 2021-2030 ainsi que dans le plan national de développement 2018-2022 (PND 2018-2022).

Depuis les années 2000, les projets de société du président Denis Sassou Nguesso[43] guident la planification stratégique du développement de la République du Congo. A la fin de la guerre civile de 1997, le projet de société « Nouvelle Espérance 2002-2009 » pose le cadre pour la reconstruction et l'union nationale, le rétablissement de la paix, de la sécurité et de la stabilité. Une fois la paix reconquise, la priorité donnée par le projet de société « Le Chemin d'Avenir 2009-2016 » a posé les jalons du PDN 2012-2016. Ce dernier vise l'industrialisation et la modernisation du pays. Ensuite vint « La marche vers le développement 2016-2021 » dont l'objectif est de renforcer les acquis des années précédentes ainsi que d'établir une économie résiliente et d'enclencher la marche vers un développement inclusif. Dans ce contexte, le PND 2018-2022 donne un cadre stratégique et fédérateur à la fois des engagements internes et des engagements internationaux tels que l'Agenda 2030 des Nations Unies, l'Agenda 2063 de l'Union Africaine ou le programme économique de la CEMAC. Le PND 2018-2022 retient comme axe prioritaire la réforme en profondeur du système éducatif.

Le projet de société « La marche vers le développement 2016-2021 » identifie deux enjeux majeurs : « la responsabilisation de l'Homme pour qu'il devienne acteur et promoteur du

[43] Président de la République du Congo depuis 1997, après un premier mandat de 1979 à 1992.

développement » (PND 2018-2022, p. 34) et la responsabilisation accrue de l'Etat dans le développement économique et social. En réponse, le PND 2018-2022 cible deux axes prioritaires, dont le renforcement de la gouvernance et la réforme en profondeur du système éducatif, notamment de la formation qualifiante et professionnelle afin de doter le Congo des ressources humaines nécessaires pour diversifier l'économique congolaise. En effet, le gouvernement reconnaît que le Congo est limité en « volume » à cause de sa peu nombreuse population et qu'il doit compenser cela en agissant sur la qualité des compétences des citoyens que le système produit. Quatre axes d'action sont retenus : (i) promouvoir l'enseignement moral, civique, physique et la lutte contre les antivaleurs ; (ii) offrir une éducation de qualité pour tous ; (iii) adapter le système éducatif et ses produits aux besoins du marché d'une économie émergente ; et (iv) améliorer la gouvernance du système éducatif (PND 2018-2022). La réforme cible particulièrement la redynamisation du sous-secteur de l'enseignement technique et professionnel et de la formation qualifiante et de l'emploi, en raison de la nécessité de diversifier les métiers auxquels les jeunes peuvent être formés pour répondre aux besoins du marché de l'emploi. Au niveau des enseignants, la réforme met l'accent sur le développement des ressources humaines de qualité à travers la redynamisation de la formation initiale et continue des enseignants. Ce point concerne l'intégralité des ministères de l'éducation, des types de formation (formelle, non formelle, qualifiante, professionnelle, technique) et des niveaux (préscolaire primaire, collège lycée, éducation supérieure). Notre recherche intervention (2019-2022) s'inscrit dans le cadre de cette réforme, dans la mesure où elle entend mieux comprendre les problématiques identifiées autour de la formation d'enseignants et tente y répondre en proposant un projet pilote sur deux lycées et en évaluant des effets.

2.3.2. Les réformes pédagogiques : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences

Au sujet de la nécessité d'agir pour l'amélioration de la qualité des enseignants via la redynamisation de la formation initiale et continue, le Congo déclare dans sa Stratégie sectorielle de l'Education 2021-2030 (République du Congo, 2020) qu'une faiblesse majeure du système éducatif est le système d'enseignement centré sur les méthodes traditionnelles au détriment d'une pédagogie active et centrée sur les compétences. En effet, au-delà du grand défi du nombre

important d'enseignants à former que les organismes de formation continue doivent relever, il se pose un problème majeur de qualité et de pertinence des dispositifs de formation de ces organismes. Les dispositifs de formation continue sont jugés inefficaces, car centrés sur la transmission descendante des connaissances avec des pratiques de classes axées sur l'enseignement et non sur les apprenants et les compétences à leur faire acquérir. Ce problème se pose même chez ceux qui ont reçu une formation initiale (République du Congo, 2020).

> Du point de vue de la gestion de la qualité, malgré la multiplicité des innovations pédagogiques et des réformes de programmes à tous les niveaux du système éducatif congolais, les rendements scolaires et universitaires sont restés faibles. Les études réalisées sur le cycle élémentaire révèlent que les niveaux de maîtrise en français, mathématiques et sciences sont très insuffisants. Les taux de redoublement et d'abandon, quel que soit le cycle considéré, notamment ceux des filles, demeurent préoccupants au regard du caractère élevé du nombre d'années par élève et du nombre d'années par étudiant. Cette faiblesse des rendements internes est en grande partie liée aux déficiences du dispositif pédagogique qui prévaut dans le système : prédominance d'un enseignement de type intellectualiste, faiblement lié aux réalités et préoccupations de l'environnement social, culturel et économique ; enseignement de type frontal, centré sur la mémorisation en lieu et place du développement des processus supérieurs susceptibles de développer chez les apprenants l'autonomie et la créativité (p. 61).

Nous constatons que le gouvernement préconise de manière explicite via sa stratégie sectorielle de former le personnel enseignant à de nouvelles pratiques de classes actives axées sur des compétences transversales comme l'autonomie et la créativité, susceptibles de favoriser le changement espéré vers la responsabilisation des citoyens face au développement social et économique du pays. Le gouvernement encourage la mise en place d'un dispositif efficace et innovant de formation initiale et continue visant à développer les connaissances et les compétences des enseignants et qui, outre la maîtrise du contenu des matières à enseigner, réserve une place importante à la pédagogie et aux didactiques des matières (République du Congo, 2020).

Cet appel à une redynamisation du dispositif pédagogique s'appuie concrètement sur la transition de l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Le METP est le premier ministère à avoir entamé l'intégration de cette dernière. Le « Document Stratégique De Politique

Générale » (DOSTRAPOGE[44]), est le cadre stratégique en matière de redressement et de développement de l'enseignement technique et Professionnel au Congo. Il prévoit « l'élaboration des programmes basés sur l'approche par compétences mettant l'élève en situation d'apprenant responsable de son processus d'acquisition de compétences [ainsi que] l'intégration des compétences transversales dans les programmes. » (DOSTRAPOGE, 2005). Cette action devait permettre au Congo de suivre la dynamique des vingt dernières années dans la plupart des pays d'Afrique francophone : ces pays ont adopté l'Approche Par les Compétences (APC) comme pédagogie pour l'élaboration et/ou la révision des programmes de formation dans leur système d'enseignement technique et de formation professionnelle. En 2012, après la création des premiers CEFA et des quelques lycées professionnels, le METP lance la rédaction des programmes par l'APC pour les lycées techniques et professionnels. En 2014, année de finalisation et d'impression des nouveaux programmes, le processus d'intégration de l'approche par compétences est interrompu par le ministre de l'époque, pour être repris huit ans plus tard en 2021 par le ministre actuel.

Aujourd'hui, le METP voit en l'approche par compétences l'occasion de répondre aux attentes du gouvernement concernant la contribution du sous-secteur à la diversification de l'économie. Cela passe par la promotion de l'entrepreneuriat depuis l'école afin d'en faire une activité économique phare :

> Les programmes de Formation technique et professionnelle élaborés selon l'APC mettent l'accent sur l'éveil de l'esprit entrepreneurial, la volonté et l'ambition de créer une activité économique par l'adaptation du sous-secteur de l'ETP pour contribuer à susciter les vocations d'entrepreneurs ou faire de l'entrepreneuriat une orientation professionnelle à part entière (La Techné, 2022, p. 35)[45].

Néanmoins, l'inspection générale reconnaît qu'il ne s'agit pas du premier essai d'implantation de l'APC sur le territoire et que la rédaction des programmes n'a pas suffi pour l'opérationnalisation de l'intégration de l'APC dans les salles de classe. L'inspection constate que les enseignants ont besoin d'un accompagnement important dans le maniement des programmes

[44] Document initialement produit en 2005 et réédité en 2018.
[45] *La Techné* : revue du ministère de l'Enseignement technique et professionnel.

mais aussi et surtout, sur les pratiques des classes qui vont de pair avec cette approche, notamment la pédagogie active. Selon les cadres du METP interviewés, c'est justement le besoin en formation sur des pratiques de classes cohérentes avec l'APC qui a motivé leur adhésion à notre recherche-intervention dans le cadre du projet REAL.

Du côté du MEPPSA, l'opérationnalisation de la réforme éducative dictée par le PND 2018-2022 et la Stratégie sectorielle de l'Education 2015-2025 a été marquée par le projet PRAASED. En vue d'appuyer l'opérationnalisation de la Stratégie sectorielle de l'Education sur les défis qui relèvent de l'enseignement général, notamment aux niveaux primaire et collège, le PRAASED a été approuvé par le Conseil d'Administration de la Banque mondiale en avril 2016. Ce projet vise l'amélioration des rendements scolaires à ces deux niveaux et répond à trois enjeux :

- Composante 1 : *Offrir une éducation de qualité à tous,* dont un axe clé est la révision et réécriture des programmes de primaire et collège en collaboration avec l'INRAP.
- Composante 2 : *Disposer des ressources humaines en nombre et qualité nécessaires,* Cette composante traite des questions liées à la gestion du personnel enseignant et administratif.
- Composante 3 : *Mettre en place un système éducatif performant,* via le renforcement du Système d'Information et de Gestion de l'Education (SIGE).

C'est dans le cadre de la première composante que les programmes de mathématiques et de français de primaire et collège ont été révisés, réécrits puis distribués dans toutes les écoles primaires du pays. Le responsable de cette composante en 2019 souligne que l'amélioration de la qualité de l'éducation n'est possible qu'à trois conditions : les programmes sont adaptés aux « nouvelles donnes de la vie en société du XXIe siècle permettant de mieux vivre ensemble et d'apprendre tout au long de la vie » (La Lettre du PRAASED, 2019, p. 11)[46], les enseignants ont accès à des formations initiales et continues de qualité et ils disposent de matériel éducatif adapté (dont l'utilisation efficace est garantie par des mesures).

Au moment de la révision des programmes, un état des lieux souligne que les programmes existants qui n'étaient pas revus depuis deux décennies comportent trois principales insuffisances :

[46] Bulletin trimestriel d'informations sur le PRAASED.

> (i) la surcharge des contenus renvoyant à une saturation en notions à dispenser aux enfants ; (ii) la redondance des notions à enseigner sur plusieurs niveaux sur les mêmes objectifs généraux et spécifiques, sans omettre que parfois un manque de cohérence est observé entre ces objectifs ; (iii) le manque de verticalité des notions entre ce qui se fait d'un niveau à un autre, par exemple, entre ce qui se fait au primaire et au secondaire. Il était normal que ces écueils suscitent des corrections qui orientent cette deuxième phase qui est la réécriture des programmes. (La Lettre du PRAASED, 2020, p. 15)[47]

Pour l'étape de réécriture, le choix a été fait de s'éloigner de l'approche par objectifs pour rédiger de nouveaux programmes orientés vers l'approche par compétences en s'appuyant sur l'approche par situations. A noter que les programmes n'ont pas été revus dans l'intégralité : le projet cible seulement les programmes de mathématiques et français de certaines classes. A la fin du projet (prévue pour juin 2023), il revient au MEPPSA de s'organiser avec l'INRAP pour continuer le travail et l'étendre aux autres disciplines et cycles.

Pour comprendre le choix de ces deux ministères de transitionner de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, il est nécessaire de comprendre les principes pédagogiques sur lesquels reposent les deux approches. D'abord, les points de convergence : elles font toutes deux partie des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant et sur le rôle que doit jouer l'école dans le développement de la société. Néanmoins, la manière d'aborder et de structurer l'acte d'enseignement diffère. L'approche par objectifs invite l'enseignant à définir des objectifs à atteindre en termes de comportements observables que les élèves doivent développer. L'enseignant doit fixer des objectifs généraux, des objectifs spécifiques et des objectifs opérationnels. L'acte d'enseigner tourne autour de la définition des objectifs et de la production des comportements observables chez les élèves qui témoignent de l'atteinte des objectifs. Pour vérifier cela, l'élève doit reproduire un modèle dans des situations semblables, notamment dans des exercices similaires au modèle de départ. L'avantage principal de cette approche est le fait de rendre les objectifs d'une formation explicites et de faciliter la cohérence d'un programme ainsi que l'évaluation des acquis (Bien Enseigner, 2022). Cependant, plusieurs points faibles de cette approche ont été relevés, notamment le fait que l'on accorde peu d'intérêt à la mobilisation de ces comportements

[47] LA LETTRE DU PRAASED n°6/7 31 décembre 2020 - 15

observables, souvent trop centrés sur les connaissances, dans des situations réelles. Une deuxième faiblesse : « on connaît l'objectif qu'on peut évaluer en termes de comportement observable : ce qui se passe entre les deux « la boîte noire des Béhavioristes [48]» n'intéresse pas l'APO[49] parce que ce n'est pas observable (or, là réside toute l'activité des processus intellectuels) » (Keddar, 2012, p. 36). En effet, pour les behavioristes[50] comme Watson et Skinner, dont les théories sont au fondement de la pédagogie par objectifs, les processus cognitifs des individus constituent une « boîte noire » inaccessible aux enseignants. Ainsi, pour évaluer les apprentissages, l'enseignant doit se contenter de se focaliser sur l'observable, c'est-à-dire, le comportement ou les actions des apprenants. Le comportement dont il est question ici n'est pas l'attitude ou la manière d'être d'un apprenant, mais une manifestation observable de la maîtrise des connaissances. Enfin, un dernier désavantage attribué à cette approche est le fait de considérer l'apprenant comme un être facilement conditionnable et façonnable selon les attentes de l'enseignants, et non comme un être libre capable de réfléchir et de développer un esprit critique (Marine & Mehlinger, 2022).

L'approche par compétences se centre sur le développement des compétences (ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être) chez les apprenants, mobilisables dans des situations spécifiques ; que l'on appelle des « situations-problèmes ». Il s'agit moins d'exiger des apprenants d'apprendre par cœur le contenu et les concepts clés de la leçon mais de les mettre face à des situations qu'ils seront susceptibles de rencontrer dans la vie quotidienne ou en situation professionnelle, et dans lesquelles ils devront être capables de réinvestir leurs connaissances et compétences. Dans le cadre de l'approche par compétences, il convient d'identifier des compétences techniques ou disciplinaires à développer par les apprenants mais aussi des compétences transversales telles que l'esprit critique, la résolution de problèmes, la capacité de rechercher, traiter et réutiliser l'information. Les compétences transversales sont toutes des

[48] Guillemets dans le texte original

[49] APO : approche par objectifs, aussi appelé PPO (pédagogie par objectifs)

[50] Du mot « *behavior* » en anglais qui veut dire comportement. Selon Watson (psychologue américain considéré comme le fondateur du behaviorisme), la psychologie doit avoir pour but la prédiction, le contrôle et la modification du comportement. L'apprentissage n'est que le fruit du conditionnement des comportements grâce à des stimuli extérieurs (venant de l'enseignant). Les behavioristes se considèrent anti-mentalistes et excluent toute recherche de la compréhension du fonctionnement des structure mentales, ce que l'on appela la « boîte noire » cérébrale. « Ce paradigme est aujourd'hui obsolète, dépassé par les avancées de la psychologie cognitive et des neurosciences » (Mariné & Escribe, 2016)

compétences du XXIème siècle[51]). Ce dernier aspect est très important car c'est l'une des grandes différences entre l'APO et l'APC, la dernière ne considère pas l'apprenant comme un être facilement façonnable et conditionnable selon les stimulus venant de l'enseignant mais comme un être autonome qui devra réfléchir en contexte réel et donner du sens à ses connaissances en les mobilisant de manière concrète pour résoudre une situation rencontrée. A cet effet, l'APC s'appuie sur des pratiques de classes centrées sur les apprenants (comme les méthodes actives et participatives) et sur les compétences du XXIème.

Si les apports de l'approche par compétences ont fait d'elle l'approche en vogue au niveau mondial, cette approche fait également l'objet de critiques. L'APC semble notamment donner une valeur trop faible aux connaissances. A ce propos, Keddar (2012) s'interroge :

> Doit-on s'éloigner des connaissances qui alimentent toute culture ouverte pour ne se consacrer qu'à ce qui est produit par l'apprenant lui-même ? Ne pourrait-on pas trouver une voie qui pourrait concilier connaissances et compétences puisque les deux approches sont loin d'être exclusives l'une de l'autre ? (p. 44.)

Lors de nos observations des cours en 2019, nous constatons que les pratiques des classes au Congo ne relèvent ni de l'APO ni de l'APC mais plutôt de la pédagogie traditionnelle, ce qui nous amène à nous interroger sur le degré réel d'intégration de l'APO dans les programmes et les pratiques des classes. L'intégration a-t-elle seulement consisté à récrire les programmes aux dépens de la révision des pratiques, laissant les pratiques traditionnelles reprendre le dessus ? Dans cette nouvelle phase d'envergure nationale de réécriture des anciens programmes selon l'APO pour des programmes selon l'APC, les décideurs prévoient-ils de former les enseignants en nombre aux pratiques de classes qui s'accordent avec cette approche, notamment les méthodes actives et participatives ? Pour ce qui est des réformes curriculaires, Boutin dénonce la non-prise en compte des pratiques enseignantes en cours et rappelle que les changements ne s'opèrent pas automatiquement :

> Curieusement, les réformateurs sont peu enclins à prendre en considération les pratiques courantes des intéressés et proposent plutôt des mises au point sur l'APC souvent expédiées en quelques jours. Certes, la profession enseignante évolue et nécessite des mises à jour constantes pour que les enseignants soient en mesure d'affronter de nouveaux défis, pour occuper l'espace qui leur revient dans ce monde en changement.

[51] *Cf.* chapitre 1-introduction.

> Mais je ne crois pas qu'une intervention inspirée de la tabula rasa soit une façon valable d'améliorer la situation. (Boutin, 2004, p. 29)

Les expériences et la recherche montrent que pour qu'il y ait un changement profond, un changement de paradigme, le processus doit s'atteler aux différents éléments de l'enseignement et de l'apprentissage : il s'agit d'agir simultanément sur les programmes et les pratiques, tout en promouvant une ligne de conduite claire et définie pour éviter les confusions entre différentes approches et méthodologies. Dans quelle mesure ces considérations sont-elles réellement prises en compte dans l'approche actuelle ? Quels sont les obstacles qui entravent cette approche systémique et entraînent ces résultats en demi-teinte ? Comment articuler ces considérations et prévenir les difficultés afin d'aboutir à un changement de paradigme ? Autant d'interrogations qui ont motivé notre recherche-intervention et nous ont accompagnée tout au long du processus.

Figure 17. *Tableau comparatif entre l'approche traditionnelle, l'APO et l'APC.*

	Approche traditionnelle	**Approche par objectifs**	**Approche par compétences**
Principes pédagogiques	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'élève	Centration sur l'élève
	Transmission du savoir grâce à la qualité du message transmis et à la capacité de l'apprenant de mémoriser	Conditionnement vers un comportement observable	Construction de l'apprentissage par l'élève (avec autrui)
	Poursuite de la mémorisation des savoirs transmis de la façon la plus fidèle possible	Poursuite d'un objectif observable et mesurable	Poursuite de la mobilisation contextualisée des savoirs, savoir-faire et savoir-être
	Erreur à éviter et à pénaliser	Erreur à corriger (sanction positive ou négative)	Erreur perçue comme un levier d'apprentissage
	Méthodes expositives Cours magistraux	Méthodes démonstratives et interrogatives/maïeutique	Méthodes actives et participatives, travail de groupe
Avantages	Econome en temps et en moyens matériels et humains (un enseignant peut prendre en charge un large nombre d'apprenants)	Privilégie l'acquisition des réflexes et automatismes pouvant développer des gestes professionnels	Développement des compétences transversales nécessaires dans le quotidien, compétences du 21ème siècle.
Faiblesses	Le rythme d'apprentissage des élèves n'est pas pris en compte, apprentissage souvent superficiel et peu transformateur, dont les acquis sont difficilement mobilisables dans les situations concrètes	Vision limitée des capacités de l'apprenant car considéré comme un être facilement façonnable et conditionnable	Importance trop faible accordée à la maîtrise des connaissances (savoirs)

2.3.3. L'intégration des TIC dans le système éducatif congolais

La deuxième thématique de formation d'enseignants qui nous intéresse dans le cadre de nos travaux est l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant. A ce sujet, la stratégie sectorielle 2021 affirme que les initiatives liées aux TIC dans ce sens émanent généralement de projets ponctuels, et elles sont rarement coordonnées et guidées par des politiques éducatives et des plans d'action nationaux. Autrement dit, il n'existe pas de politique éducative spécifique à l'intégration des TIC en milieu scolaire. Cependant, il existe un document de politique gouvernementale sur l'intégration des TIC en République au Congo de manière générale. Il s'agit de la Stratégie de développement des TIC du ministère des Postes et Télécommunications de 2004 qui donne de grandes directives pour que la République du Congo puisse rattraper le retard accusé en matière d'intégration. La mise en place de cette stratégie s'est vue ralentie à plusieurs reprises par le manque de stabilité du ministère des Postes et Télécommunications (changement de ministre trois fois en quatre ans) ainsi que par d'autres facteurs organisationnels (Foukou & Yoka, 2008).

Un deuxième document qui s'approche de ce qui pourrait être une politique en TIC en milieu scolaire, du moins pour le METP, est le DOSTRAPOGE. En effet, même si de manière très sommaire, le DOSTAPOGE fait référence à l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation, il préconise tout de même la vulgarisation des TIC afin de créer des outils permettant l'échange de supports pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage. Néanmoins, sa mise en place ne semble pas être effective :

> Malgré la volonté politique affichée du gouvernement de transformer l'école congolaise par le biais des TIC comme catalyseur de modernité, il n'existe pas encore une politique des TIC dans le secteur de l'éducation qui puisse servir de référent ou de cadre de synergie pour les partenaires engagés. (République du Congo, 2020, p. 39)

Quant au MEPPSA, la stratégie sectorielle affirme que ce ministère prévoit, au-delà de la dotation en équipement, de former l'ensemble des enseignants du sous-secteur à des sujets en lien avec les TIC afin d'assurer la bonne utilisation des équipements. La stratégie préconise un équipement « léger » comme les tablettes ou ordinateurs portables, par opposition à la construction de salles informatiques équipées d'ordinateurs fixes. En effet, cette façon d'équiper n'est pas

adaptée au contexte de fracture électrique : en 2019 seulement 8,2 % des écoles ont accès l'électricité (République du Congo, 2020). Situation très similaire pour le METP. Selon la stratégie 2021-2030, l'usage de ces technologies sera généralisé d'ici 2030. Ces résolutions ont favorisé notre collaboration avec les ministères pour pourvoir mener à bien l'intervention dans deux écoles pilotes, l'une relevant du MEPSA et l'autre du METP.

Il convient de souligner également l'impact positif qu'a eu la crise sanitaire dans l'acceptation des actions en lien avec les TIC en milieu scolaire et universitaire, comme la nôtre. Si notre projet était déjà autorisé en 2019, sa mise en place effective n'a commencé que fin 2020, le contexte de la crise sanitaire liée à la Covid 2019 ayant retardé le lancement du projet de quasiment un an. Les TIC ont d'ailleurs été au cœur du plan d'urgence de continuité pédagogique face à la fermeture des écoles. Ce contexte a donc a mis en évidence l'importance de la maîtrise des TIC à des fins pédagogiques en présentiel et à distance et s'est avéré un cadre favorable pour la mise en place de nos activités d'intervention et de recherche.

Nous l'avons vu, la République du Congo désire diversifier son économie très dépendante du pétrole. Le gouvernement compte sur le système éducatif et sur sa capacité à former des citoyens compétents et engagés dans la concrétisation de cette diversification qui constitue un axe stratégique pour le développement du pays. Or, le système éducatif présente de grandes faiblesses qui l'empêchent à ce jour de remplir cette mission. Plusieurs de ces faiblesses touchent le corps enseignant dont les conditions se sont dégradées à cause de la guerre civile de 1997 et de la mauvaise gestion de la poursuite de l'éducation primaire universelle. En effet, l'augmentation spectaculaire des effectifs des élèves n'a pas été suivie par l'augmentation du nombre d'enseignants nécessaire pour la prise en charge d'une population scolaire en constante croissance. Ce décalage engendre des classes surpeuplées difficiles à gérer et qui reflètent les mauvaises conditions de travail des enseignants et des élèves. Pour pallier la pénurie d'enseignants, le Congo ne cesse de recruter des enseignants non diplômés et dépourvus de connaissances pédagogiques, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement. Au-delà du manque d'enseignants, le gouvernement pointe également la déficience du dispositif pédagogique traditionnel centré sur la mémorisation au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences. Ce dispositif est incapable de former des citoyens autonomes et créatifs prêts à entreprendre. Face à ce constat, les différents ministères de l'éducation ont lancé une réforme sur l'approche pédagogique, ce qui donne lieu à l'actuelle période de

transition entre l'approche par objectifs (jugé trop centrée sur les connaissances théoriques et non pertinente par rapport au contexte) et l'approche par compétences (fondée sur les méthodes actives et le développement de compétences techniques et transversales). Des mesures ont été prises pour la réécriture de programmes scolaires allant dans ce sens. A présent, les organismes de formation initiale (ENS, ENI) et continue (IGEPT, IGEPPSA, INRAP, le CPU et l'ENFICE) ont pour défi d'établir une collaboration interministérielle fluide qui permette de définir un dispositif de formation à même de redynamiser les pratiques pédagogiques actuelles et encourager l'adoption des nouvelles méthodes cohérentes avec les nouveaux programmes. Ces nouvelles méthodes doivent surtout être en mesure de former des citoyens qui possèdent les savoirs, savoir-faire et savoir-être favorisant le développement social et économique du Congo à l'ère de la mondialisation et de la transition numérique.

Après avoir contextualisé notre recherche-intervention vis-à-vis de la situation socio-politique dans laquelle évolue le système éducatif congolais, nous comptons, dans les chapitres qui suivent, approfondir le contexte vis-à-vis des thématiques de formation de nos travaux : les méthodes actives et participatives et l'intégration pédagogique des TIC. Dans chacun des chapitres dédiés à ces thématiques, nous présentons les enjeux en Afrique subsaharienne ainsi que les initiatives de mise en place de dispositifs de formation d'enseignants en décrivant les actions, leur portée et leurs limites. Nous décrivons ensuite notre intervention et les résultats de l'évaluation des actions menées pour tirer des apprentissages susceptibles de nourrir tant la recherche que les interventions.

CHAPITRE 3 : PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE

3.1. PRINCIPES PSYCHOLOGIQUES, PHILOSOPHIQUES ET PEDAGOGIQUES DE LA PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE (PAP)

La pédagogie active et participative, désormais PAP, fait partie des approches pédagogiques dites modernes fondées sur le principe de la centration sur l'apprenant (*student-centered learnind approach* ou *active learning* en anglais) à la différence de la pédagogie dite traditionnelle axée sur l'enseignement. La PAP trouve ses origines dans les théories de plusieurs pédagogues, psychologues ou philosophes éducatifs du XXème siècle (Puaud, 2018) qui se sont interrogés sur le rôle de l'apprenant dans le processus éducatif et sur le processus d'apprentissage lui-même. Parmi ces penseurs, nous allons nous concentrer sur les apports de Jean Piaget, Lev Vygotski, John Dewey, Paulo Freire et Célestin Freinet.

Plus qu'une méthode bien établie avec des procédures strictement définies, la pédagogie active et participative est une philosophie. Elle considère l'apprenant non comme un agent passif qui reçoit le savoir de l'enseignant, mais comme un agent actif, capable de découvrir et de construire ses connaissances par le biais de l'expérimentation, du travail guidé et de la confrontation à des tâches fortement liées à la vie réelle, que l'on appelle des situations authentiques. Ainsi, la PAP regroupe plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage qui demandent l'engagement et la participation de l'apprenant et reposent sur le principe du *learning by doing* (apprendre en faisant) (Bourgeois, 2013; Niyikiza, 2014; Pardjono, 2016; Puaud, 2018). Malgré la simplicité apparente de ce principe, un siècle après les premières publications des pédagogues, psychologues et philosophes théorisant ses fondements, l'intégration de la PAP dans les salles de classe demeure un défi majeur encore aujourd'hui, notamment dans les pays subsahariens.

En effet, la pédagogie active et participative est une approche qui exige des praticiens un changement de paradigme : passer d'un paradigme de l'éducation centré sur l'enseignement à une vision de l'école centrée sur celui qui apprend. Ainsi, le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie active et participative constitue un processus complexe nécessitant de repenser les principes éducatifs de base, processus qui se heurte naturellement à des multiples résistances (Masciotra & Medzo, 2009). Ces résistances peuvent être liées à plusieurs facteurs. Nous pouvons

transposer les facteurs de résistance identifiés par Karsenti (2009) pour l'intégration effective des Technologies de l'information et de la Communication (TIC) dans le contexte africain, notamment les facteurs technologiques (manque de matériel et de production sur place des outils nécessaires), culturels (résistance au changement), humains (manque de personnel formé, le faible engagement des différents acteurs et partenaires de l'école), économiques, politiques (l'absence ou la faiblesse de politiques déclarant la volonté du gouvernement à ce sujet). L'analyse de ces facteurs expliquerait le fait que, en dépit des nombreuses préconisations de la PAP dans la recherche d'une éducation de qualité menant à un apprentissage significatif, son intégration reste aujourd'hui encore un défi à relever dans de nombreux pays, notamment dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne.

Fondements et principes de la PAP

Toute tentative de définition de la pédagogie active et participative se heurte à plusieurs difficultés. Elles peuvent être d'ordre sémantique. Premièrement, le qualificatif "actif" peut ne pas être très éclairant, car même dans la méthode traditionnelle, l'apprenant reste actif pour qu'un minimum d'apprentissage puisse avoir lieu. Néanmoins, lorsque l'on fait référence aux méthodes actives, il ne s'agit pas de se dire si l'apprenant est actif ou non, mais plutôt de s'interroger sur la nature et le niveau d'implication de l'apprenant et de favoriser au maximum sa participation active à son propre processus d'apprentissage (Pardjono, 2016).

Deuxièmement, lorsque l'on parle de la pédagogie active et participative, nous sommes face à une pluralité des termes, comme le relève Niyikiza (2014) :

> Ce terme désigne ce que beaucoup d'auteurs considèrent comme méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant (MECA). Cette approche est vue comme le fondement de l'éducation nouvelle ; mais elle est désignée sous différentes appellations. Chez certains pédagogues, cette méthode d'enseignement s'appelle pédagogie ou école Freinet (Avanzini, 1994 ; Barre, 1996 ; Clanché, Debarbieux & Testanière, 1994 ; Cousinet, 2009 ; Peyronie, 1999), ou pédagogie différenciée (Gillig, 1999 ; Kahn, 2010 ; Mérieu, 1991 ; 1996 ; 2010 ; Perrenoud, 1997). Chez d'autres, on parle de pédagogie coopérative (Connac, 2010), ou pédagogie participative et créative (Amegan, 1993). En anglais, on trouve aussi des expressions comme pédagogie centrée sur l'enfant, Child Centred Pedagogy (Altinyelken, 2010), ou éducation centrée sur l'apprenant, Learner-Centred Education (Diden, 2002 ; Thomson, 2012), etc, (Niyikiza, 2014)

Nous avons décidé d'utiliser l'appellation « pédagogie active et participative » ou « méthodes actives ».

Outre la pluralité sémantique, pour comprendre ce concept, il faut d'abord comprendre les différents fondements et les principes pédagogiques, psychologiques et philosophiques qui le régissent. Plusieurs chercheurs attribuent les origines de la PAP à des penseurs tels que Freire au Brésil, Dewey, Parkust et Dalton aux Etat-Unis, Freinet en France, Claporède et Piaget en Suisse, Montessori en Italie, Decroly en Belgique, Vygotsky en Russie, entre autres. Pour cette recherche, nous nous concentrons sur les plus cités : Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, John Dewey et Célestin Freinet, dont les principaux apports à la théorisation de la PAP sont présentés ci-dessous.

Jean Piaget (1896-1980) et le Constructivisme

Piaget a largement contesté les méthodes dites traditionnelles centrées sur l'enseignant. Il ne considère pas réaliste de croire qu'il existe une réelle communication lorsque l'enseignant parle et l'élève écoute (Pardjono, 2016), mais qu'il y a en réalité dans cette dynamique un grand écart entre ce que l'enseignant enseigne et ce que l'apprenant apprend.

Piaget a ainsi consacré une partie de ses recherches à la question suivante : comment se construit l'apprentissage ? Selon lui, un individu apprend lorsqu'il perçoit une différence, un déséquilibre entre ce qu'il croit savoir d'une situation et ce qu'il constate dans la réalité. Il réalise que ses connaissances de départ ne suffisent pas pour appréhender cette réalité. L'individu est donc déstabilisé et tente alors de rétablir l'équilibre. C'est lorsque l'individu transforme ses connaissances de départ qu'il y a apprentissage, car un nouveau concept est acquis et articulé avec un concept acquis précédemment. Dans cette perspective, le constructivisme de Piaget met l'accent sur l'importance des préconceptions, c'est-à-dire, ce que l'apprenant connaît déjà ou croit connaître sur un sujet (Raucent et al., 2017b). D'où l'importance en tant qu'enseignant d'offrir aux apprenants des opportunités de vivre de nouvelles expériences d'apprentissage qui vont les confronter à un déséquilibre par rapport à ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils devraient connaître et de les accompagner dans leur processus de recherche d'un nouvel équilibre à partir de leurs perceptions et connaissances existantes. Ce mécanisme d'adaptation se compose de deux processus complémentaires : l'assimilation et l'accommodation (Pardjono, 2016). L'assimilation désigne le processus intellectuel par lequel l'apprenant comprend une expérience nouvelle à partir d'éléments qui lui sont déjà familiers : « *Assimilation is the process by which an individual understands an*

experience in terms of his or her present stage of cognitive development » (Royer & Feldman, 1984, cité dans Pardjono, 2016, p. 166).

L'accommodation peut être définie comme le processus selon lequel un individu change sa manière de concevoir une réalité grâce à des *stimuli* extérieurs présents dans l'environnement. Piaget explique la relation entre adaptation, assimilation et accommodation :

> In short, intellectual adaptation, like every other kind, consists of putting an assimilatory mechanism and a complementary accommodation into progressive equilibrium. The mind can only be adapted to a reality, intervenes to modify the subject's schemata. But always and everywhere adaptation is only accomplished when it results in a stable system, that is to say, when there is equilibrium between accommodation and assimiliation (Piaget, 1953, cité dans Pardjono, 2016)[52]

Dans ce contexte, et pour revenir aux principes de la PAP, l'apprentissage est un processus actif, car l'individu agit pour comprendre son environnement et atteindre un équilibre. L'apprentissage actif a lieu lorsque l'individu construit son propre apprentissage, et celui-ci devient significatif par le processus d'accommodation et d'assimilation. Piaget suggère également que, pour assurer un apprentissage actif et en profondeur, les apprenants doivent être amenés à interagir avec des matériels concrets, et ce grâce à un enseignement individualisé, centré sur l'apprenant. Ainsi, apprendre signifie construire son apprentissage, et enseigner signifie mettre l'apprenant dans un environnement stimulant avec des expériences significatives et des activités manuelles (Pardjono, 2016), afin d'éveiller la curiosité et de comprendre le monde qui l'entoure.

Dans la théorie de Piaget, on devine le principe d'individualisation de la relation enseignant/apprenant et, dans ce contexte, l'importance capitale pour un enseignant de bien connaître ses apprenants ainsi que leurs modes de raisonnement, afin de pouvoir les accompagner vers l'équilibre cognitif.

Si Piaget centrait sa recherche sur le processus cognitif marquant l'apprentissage d'un individu, Vygostky, précurseur du socioconstructivisme,

---

[52] L'adaptation intellectuelle, comme toute autre, consiste à mettre en équilibre progressif un mécanisme d'assimilation et un processus complémentaire d'accommodation. Notre vision des choses ne peut être adapté qu'à une seule réalité. Ainsi, l'adaptation intellectuelle intervient pour modifier les schémas du sujet. Mais toujours et partout l'adaptation ne s'accomplit que lorsqu'elle aboutit à un système stable, c'est-à-dire lorsqu'il y a équilibre entre accommodation et assimilation. [Traduction libre]

> se demandait quant à lui, comment autrui fournit le cadre culturel qui rend possible le processus de développement. Mais il faut souligner qu'aucun des deux n'était insensible aux questions soulevées par l'autre : Vygotsky était convaincu que le développement découle de la maîtrise des objets concrets vers celle de l'abstrait et Piaget que le progrès vers le stade propositionnel nécessite un support culturel (Inhelder & Piaget, 1955, cité dans Bruner, 2000)

Lev Vygotsky (1896-1934) et le socioconstructivisme

Pour Vygotsky, certes, l'apprentissage est un processus cognitif individuel, mais il est aussi fortement influencé par le collectif. Vygotsky met l'accent sur le fait que le déséquilibre cognitif qui provoque l'apprentissage peut être stimulé par ceux qui nous entourent, d'où la portée sociale et culturelle de l'apprentissage. En effet, Vygotsky définit la relation entre l'individu, l'apprentissage et la société en termes d'*échafaudage* et de ce qu'il appelait la *zone proximale de développement*, deux concepts centraux dans les travaux du psychologue russe.

Ainsi, Vygotsky conçoit l'apprentissage comme le processus de réalisation de tâches qui ne peuvent être effectuées que grâce à l'aide des autres, ce qui transforme et rapproche le niveau cognitif actuel de l'individu (avant l'interaction) de son niveau de développement potentiel (ce qu'il est capable de faire avec l'aide des autres) (Pardjono, 2016), ce qu'il nomme la *zone proximale de développement* (ZPD). Dans les termes de Vygotsky :

> We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement. (Vygotsky, 1978).[53]

Il y a une différence entre ce que l'individu peut apprendre de manière autonome (sa zone de développement actuel), la zone de rupture où l'apprenant est dépassé par la tâche et la ZPD qui

> est constituée par la distance qui sépare ce qu'un individu peut faire de lui-même, sans l'aide de personne, et ce qu'il parvient à faire grâce aux indications et aux aides que peut lui apporter un autre individu informé. C'est là, au niveau de la ZPD, que la pédagogie

[53] Pour nous, une caractéristique essentielle de l'apprentissage est le fait qu'il crée la zone de développement proximal ; c'est-à-dire que l'apprentissage éveille une variété de processus de développement internes qui ne peuvent fonctionner que lorsque l'enfant interagit avec des personnes dans son environnement et en coopération avec ses pairs. Une fois que ces processus sont intériorisés, ils font partie du développement individuel de l'enfant. [Traduction libre]

> et les relations intersubjectives sont introduites dans les conceptions de Vygotsky (Bruner, 2000).

Les contributions de Vygotsky à la PAP portent sur le fait que, pour faciliter l'apprentissage, il faut favoriser l'apprentissage en équipe et par les pairs, le travail supervisé par l'enseignant qui devient un guide, maître de l'échafaudage, et qui accompagne l'apprenant vers sa zone proximale de développement de manière progressive. Ainsi, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant est de faciliter les échanges entre les apprenants via l'apprentissage collaboratif et coopératif et l'accompagnement vers l'acquisition des nouvelles connaissances et compétences.

> Mais, comment la pédagogie est-elle efficace ? En attirant l'attention de l'élève, en faisant ressortir pour lui les caractéristiques décisives d'un problème, en sériant les étapes de compréhension, en favorisant la négociation, bref, en décortiquant pour lui la tâche pas à pas. (Bruner, 2000)

Du point de vue de la théorie de l'échafaudage, les apprenants n'absorbent pas passivement les stratégies directement de l'adulte ou de leurs pairs initiés, ils sont plutôt impliqués de manière active dans la reconstruction de leur compréhension et de l'extension de celle-ci (Pardjono, 2016). L'échafaudage, qui est le rôle principal d'un enseignant dans le processus d'apprentissage, se définit comme « une activité intentionnelle de médiation, où l'apprentissage d'un objet par un sujet forme une triade, puisqu'il nécessite l'intervention d'un tiers » (Harvey, 2009). Ainsi, lorsque le niveau de difficulté d'une tâche semble dépasser la portée de la zone d'autonomie d'un individu, l'instructeur est responsable de chercher une tâche qui stimule de manière guidée l'apprenant vers les nouvelles connaissances tout en faisant attention à ce que les défis cognitifs ne dépassent pas sa ZDP. L'important est de savoir quelles sont les connaissances préalables des apprenants pour être sûr de pouvoir proposer une tâche ni trop difficile, car décourageante pour l'apprenant, ni trop facile, car ennuyeuse.

En bref, pour les méthodes actives, nous retenons de Vygotsky l'impact du travail collaboratif dans le processus d'apprentissage et le rôle de facilitateur adopté par l'enseignant.

John Dewey (1859–1952) et le « *learning by doing* »

John Dewey, psychologue et philosophe américain, a fortement critiqué la pédagogie traditionnelle. Il la décrit comme passive et réceptive, ce qui ne correspond pas à sa vision du cerveau : au lieu d'être quelque chose de vide qui a besoin d'être rempli et d'absorber ce qui vient de l'extérieur telle une éponge, il est un organe d'action (Pardjono, 2016). En effet, Dewey estime qu'il y a une différence entre l'information, c'est-à-dire les données emmagasinées, et les connaissances. « Il se plaint qu'un défaut trop fréquent des programmes réside en ce que les élèves accumulent simplement de l'information » (Blanquet, 2010) et pas forcément en ce qu'ils arrivent à en faire des connaissances.

Dewey était aussi un défenseur de la valeur sociale et démocratique de l'école et fut l'un des premiers à associer le terme de démocratie à celui d'éducation (Blanquet, 2010). Ainsi, il théorisa les principes d'un apprentissage actif en lien avec sa vision démocratique de l'école.

« Selon lui, l'être humain a besoin de l'éducation pour pouvoir s'adapter et évoluer dans la société. En outre, l'éducation doit développer les capacités de tous les citoyens pour qu'ils prennent une part active dans leurs communautés (Bertrand & Valois, 1994, cité dans Niyikiza, 2014). Dans ce contexte, Dewey considérait l'école comme un microcosme d'une société démocratique (Pardjono, 2016), et pour que l'école puisse remplir cette fonction démocratique, il est nécessaire qu'il y ait un dialogue permanent entre les différentes parties prenantes (enseignant-apprenant) et que ce dialogue se fasse d'égal à égal dans un échange bilatéral continu, et non unilatéral comme celui primant dans l'éducation traditionnelle où l'enseignant parle et transmet et l'apprenant écoute et emmagasine. En ce qui concerne la logique transmissive de l'acte d'enseigner, Dewey défend le fait que pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'apprenant soit confronté à une expérience et pour lui,

> [i]l est dès lors impensable que l'expérience puisse se transmettre, puisqu'elle requiert toujours, par définition, que le sujet apprenant agisse, éprouve les conséquences de son action et élabore cognitivement le lien entre les deux. Tout au plus peut-on imaginer, dans une perspective éducative, de créer les conditions optimales qui permettront au sujet de construire son expérience et, ipso facto, d'apprendre. (Bourgeois, 2013)

Un point majeur de la contribution de Dewey est son postulat selon lequel tout acte d'apprentissage est déclenché et consolidé grâce à une expérience, et que celle-ci comprend une

dimension cognitive telle que décrite par Piaget, mais également une dimension affective liée à la motivation et à l'engagement de l'apprenant dans son expérience d'apprentissage ; une dimension conative et une dimension corporelle, « toutes ces dimensions étant non seulement absolument inséparables, mais également interdépendantes et interactives. » (Bourgeois, 2013). Dans ce sens, l'acte d'enseigner est celui d'offrir des conditions propices aux apprenants afin qu'ils puissent acquérir des connaissances grâce à un engagement cognitif et physique actif dans les expériences et activités d'apprentissage (Pardjono, 2016). Dewey rappelle l'importance des activités dites physiques et diverses dans le processus d'apprentissage en affirmant que « si les fins éducatives tirent leurs origines des activités réelles de la vie, elles seront aussi nombreuses et variées que la vie elle-même. » (Blanquet, 2010).

Pour compléter son postulat, Dewey soutient que l'on peut parler d'expérience lorsque l'action d'un sujet transforme le monde (situation de départ), cette action est suivie des conséquences ou changements que l'individu éprouve, et surtout lorsque la personne établit un lien, par la pensée réflexive, entre son action et les changements ou conséquences qu'elle éprouve.

> Pour Dewey il n'est donc pas suffisant, pour parler d'expérience, d'agir seulement sur le monde, ni d'éprouver l'action du monde sur soi, il est impératif d'établir une connexion entre les deux : l'enfant ne réalisera une expérience que s'il établit la connexion entre son acte de mettre son doigt dans le feu et l'éprouvé de la douleur qui en résulte, chacun de ces deux événements en soi ne constituant aucunement une expérience. (Bourgeois, 2013)

Ces postulats se traduisent en des principes pédagogiques et philosophiques de la pédagogie active et participative tels que le dialogue bilatéral, réciproque et constant, non autoritaire mais respectueux entre celui qui enseigne et celui qui apprend. L'enseignant et l'apprenant sont à la fois émetteurs et récepteurs et les deux occupent les fonctions d'enseignants et d'apprenants (Pardjono, 2016). Un autre principe de Dewey sert de fondement à la PAP : l'apprenant apprend en faisant et en vivant des expériences qui lui permettent de prendre conscience de ses actes et des changements que lui et le monde éprouvent grâce à son action, d'où la dimension active de l'apprentissage. Ainsi, « Dewey décrit l'acte d'enseigner comme un processus dialectique intégrant l'expérience, les concepts, les observations et l'action. » (Niyikiza, 2014), sans perdre de vue l'objectif ultime de l'éducation selon la vision de l'éducation progressive de Dewey, c'est à dire l'objectif de procurer

à l'apprenant les outils nécessaires pour agir activement en tant que citoyen faisant partie d'une société.

Un autre pédagogue insiste sur le rôle indissociable entre éducation, démocratie et société : Paulo Freire, militant brésilien qui reprendra et défendra plusieurs principes de la pédagogie active et participative exposés précédemment.

Paulo Freire (1921-1997) et la pédagogie des opprimés

Paulo Freire, pédagogue brésilien, doit sa renommée à son engagement dans des missions d'alphabétisation auprès d'adultes issus de milieux socio-économiques difficiles. Freire, également connu pour son rôle militant qui le condamnera à l'exil, considère l'alphabétisation, et de manière plus générale, l'éducation comme un acte de libération de l'individu opprimé, vision qu'il expose dans son ouvrage le plus célèbre, *Pédagogie des opprimés* (1970).

A l'instar des pédagogues cités précédemment en tant que fondateurs et défenseurs des principes de la PAP, Freire critique l'éducation traditionnelle :

> Freire pose deux grands modèles éducatifs, qui ne peuvent s´appréhender totalement que dans leur mutuelle opposition. Le modèle « bancaire » suppose l´existence d´un éducateur qui sait tout et d´un apprenant qui ne sait rien. L´enseignement se conçoit ici comme dépôt, transmission, instruction mécanique. L´activité éducative se développe selon une prévision rigide, basée sur des textes formalistes ignorant la réalité personnelle et sociale des apprenants. À l´inverse, dans le modèle libérateur, l´action éducative s´appuie sur l´idée que l´éducateur tout comme l´apprenant savent et apprennent au moment même où ils enseignent (Freire bien qu´il ne soit pas un pédagogue libertaire ni spontanéiste, pense que les rôles d´éducateur et d´apprenant ne peuvent s´identifier). L´enseignement se comprend comme une activité problématisante, critique et chercheuse, qui a pour but de révéler la réalité pour que nous puissions tous (non seulement les apprenants mais aussi les éducateurs) nous situer d´une manière plus lucide et critique dans notre environnement. Dans le modèle libérateur, les contenus programmatiques de l´éducation sont flexibles, non formalistes et ils sont soumis à un débat démocratique en ce qui concerne leur sélection et leur traitement. (González-Monteagudo, 2002)

Dans la définition de la pédagogie des opprimés, Freire reprend et défend plusieurs principes de la pédagogie active et participative tels que l'importance de l'expérience et des préconceptions des apprenants dans le processus d'apprentissage, le besoin d'établir un dialogue

mutuel, permanent et respectueux entre celui qui enseigne et celui qui apprend, le rôle actif de ce dernier et le rôle de guide et facilitateur du premier.

A propos du rôle actif de l'apprenant et de guide de l'enseignant, Freire estime que « l'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur » (Freire, 1996, cité dans Niyikiza, 2014).

Quant au lien entre école et société, de même que Dewey, Freire rappelle l'indissociabilité qu'il existe entre le projet éducatif et le projet social (Chambat, 2006, cité dans Niyikiza, 2014). L'objectif ultime de l'éducation est de conduire l'apprenant à une conscientisation de son pouvoir d'agir en tant qu'élément actif de la société, capable de critiquer et de transformer la réalité sociale : « l'objectif du processus d'apprentissage est de libérer les participants de leur oppression interne et externe ; pour les [aider] à devenir capables de changer leur vie et la société dans laquelle ils vivent » (Freire, 1971, cité dans Niyikiza, 2014). Pour Freire, lorsque les personnes commencent à parler de leurs problèmes au sein de leur communauté et qu'elles commencent à proposer des solutions à ces problèmes, c'est là que l'émancipation de leur propre fatalisme et de l'oppression interne commence également (Castano, 1993, cité dans Niyikiza, 2014). Dans cette perspective, les apprenants ne sont pas des objets (agents passifs) mais des sujets (agents actifs). Tout comme Dewey, Freire insiste sur la nature dialogique de l'éducation, érigeant en condition *sine qua non* la curiosité entre éducateur et apprenant.

Selon Niyikiza (2014), deux points sont à retenir de la pédagogie de Freire pour l'application de la PAP : l'éducation par le dialogue et le travail de conscientisation. En effet, dans ses travaux, Freire décrit ce qui constitue pour lui le rôle de l'enseignant dans une perspective de l'éducation libératrice. Cette vision enrichit la posture d'un éducateur telle que les principes de la PAP la définissent.

> L´éducateur -écrit Freire- doit être le créateur et re-créateur de toutes ces méthodes et de tous ces chemins qui facilitent de plus en plus la problématisation de l´objet que doivent découvrir et finalement appréhender les apprenants. L´éducateur progressiste ou révolutionnaire doit repousser les valeurs dominantes qu´impose l´école, car son aspiration doit être la transformation du statu quo » (Freire & Macedo, 1989, éd. orig. en anglais de 1987, pp. 131-132)

Célestin Freinet (1896-1966) et la pédagogie moderne

Le pédagogue français Célestin Freinet, dès le début de sa réflexion sur l'art d'enseigner, cherche à relier les apprentissages de l'école aux besoins réels des apprenants (Chantier BT-ICEM, 1996). Ce n'est pas le cas dans une approche traditionnelle qui, d'après lui, reste très scolastique, déconnectée du monde réel, ayant recours à des exercices basés principalement sur la mémorisation, alors que Montaigne énonçait déjà au XVIème siècle « Savoir par cœur n'est pas savoir » (Freinet, 1964, invariant 12).

Freinet écrira plusieurs textes non seulement pour dénoncer ce qui dysfonctionnait dans la pédagogie traditionnelle mais également pour guider tout professionnel en éducation qui voudrait adopter les pratiques de l'école moderne. Ce fut l'objet d'un de ses écrits « les invariants pédagogiques, Code pratique de l'Ecole Moderne », où Freinet expose ce qui pour lui sont des principes « inattaquables et sûrs » (Freinet, 1964).

> « La définition de l'Invariant est contenue dans le mot lui-même. C'est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n'importe quelle latitude, chez n'importe quel peuple.
>
> « L'Invariant constitue la base la plus solide. Il évite bien des déceptions et des erreurs ».

Freinet recourt à un codage fondé sur les trois couleurs du feu de circulation (rouge, orange et vert). Il déconseille fortement (feu rouge) tout type d'exercice traditionnel qui n'a d'autre but que de corriger et signaler les fautes de l'apprenant. Il oppose également un feu rouge aux devoirs de rédaction dont le seul lecteur est l'enseignant, sans répondre à aucun impératif communicatif naturel, à l'étude mécanique et à l'apprentissage par cœur des textes très souvent mal ou non compris par les apprenants (Freinet, 1964, invariant 8).

La contestation de ce type d'exercice illustre sa vision du rôle de l'école très proche de celles de Dewey ou de Freire. Pour Freinet, le but de l'école est « la formation en l'enfant de l'homme de demain, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs et suffisamment courageux pour y faire face, de l'enfant et de l'homme intelligent, chercheur, créateur, écrivain, mathématicien, musicien, artiste » (Freinet, 1964, invariant 25). Freinet affirme que dans un siècle, où tous les pays, les uns après les autres, luttent pour leur indépendance, il n'est pas cohérent de ne pas transformer l'école en un lieu d'exercice de cette démocratie, et il dénonce l'hypocrisie de certains maîtres qui se disent évolués socialement, syndicalement et politiquement, mais qui dans leur classe perpétuent les pratiques non

démocratiques et ne tolèrent pas que l'on contredise leur autorité souvent imposée au bâton. Freinet considère qu'« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet, 1964, invariant 27).

Pour revenir au code couleur, Freinet donne le feu vert au tâtonnement expérimental en lieu et place des exercices opérés par l'école traditionnelle. Les exercices scolastiques n'apportent qu'une acquisition superficielle des savoirs, ils ne sont jamais enracinés dans le milieu auquel appartient l'apprenant. A l'inverse, le tâtonnement expérimental rapproche le monde de l'école du monde réel. Freinet estime que « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle » (Freinet, 1964, invariant 11) Ainsi, Freinet prône tout au long de ses travaux l'importance de ce tâtonnement expérimental pour un apprentissage significatif permettant d'acquérir des connaissances en profondeur. Passer par l'expérience pour arriver ensuite aux règles générales qui régissent les réalités expérimentées s'accorde totalement avec les théories de Piaget et de Dewey.

Dans le code pédagogique de l'École Moderne, Freinet expose le rôle mais surtout la posture d'un enseignant de cette nouvelle école qui doit se mettre au même niveau que ses élèves. Freinet invite l'enseignant moderne et actif à détrôner la hiérarchie entre enseignant et enseigné, même de manière physique en supprimant l'estrade, car c'est un premier pas symbolique pour pénétrer « de plain-pied dans la pédagogie moderne » (Freinet, 1964, invariant 2). Dans ce sens, Freinet s'attarde sur le principe d'autorité qui doit être réévalué, car il ne s'agit pas pour l'enseignant d'imposer cette autorité coûte que coûte dans une hiérarchie bien marquée entre enseignant et enseigné, mais plutôt de fixer le cadre pour une discipline du travail. Car, en effet pour Freinet, la discipline est davantage importante dans la pédagogie moderne. A ce sujet, il écrit :

> On croit trop souvent que les techniques Freinet s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation, et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller. La réalité est exactement contraire : une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaye d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage. Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée et voulue par les usagers eux-mêmes.

> Ce ne sont pas là des mots mais des réalités possibles dans toutes les classes qui s'orienteront vers le travail nouveau. L'ordre et la discipline de l'École Moderne c'est l'organisation du travail. Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. Vous aurez alors dans vos classes l'ordre véritable. (Freinet, 1964, invariant 22).

Freinet ajoute que cette pédagogie de travail et de la discipline est possible lorsqu'on préconise simultanément le travail en groupe et l'individualisation du travail. Au premier abord, ces deux pratiques paraissent mutuellement exclusives. Néanmoins, Freinet affirme que la pédagogie moderne préconise bien le travail d'équipe, mais non sans le redéfinir en évitant un travail de groupe où tous les enfants font la même chose exactement au même moment : pour un pédagogue moderne, cette pratique est irrationnelle, car les apprenants n'ont ni les mêmes aptitudes ni les mêmes besoins. Il s'agit plutôt d'intégrer une dynamique de travail coopératif au service d'une communauté où l'individu doit au contraire garder sa particularité et la mettre au service des autres pour atteindre un but commun (Freinet, 1964, invariant 21). Cette dynamique doit leur permettre d'établir un vrai dialogue, à l'inverse du contexte de la pédagogie traditionnelle où toute interaction entre les apprenants est considérée comme perturbante, qualifiée de bavardage ou copiage (Chantier BT-ICEM, 1996).

Quant à la place et posture de l'enseignant, Freinet propose dans l'invariant 20 de parler le moins possible : « Moins vous parlez, plus vous agissez ». Dans son Invariant 18, Freinet (1964) rappelle l'importance de l'attitude aidante et bienveillante de l'enseignant qui n'est plus là pour tout expliquer et monopoliser la parole, mais pour venir en aide à ses apprenants. « L'attitude aidante est la seule valable en pédagogie (…) Intéresser l'enfant à son travail et à sa vie d'enfant reste donc le premier des objectifs de l'École moderne ».

Cette philosophie de Freinet, comme celles des autres fondateurs et défenseurs de la PAP, place l'enfant en un agent actif de son processus d'apprentissage. Freinet insiste sur le fait que l'apprenant doit être maître de ce processus. Aussi, l'enseignant doit donner de réelles occasions à l'apprenant de choisir sur quel thème travailler et la manière de le développer.

Surtout, il faut permettre aux enfants de maîtriser leur progression sans être assujettis à un parcours unique et à un rythme imposé. C'est pour cette raison que Freinet est le premier à utiliser

en France des fichiers auto correctifs permettant aux enfants de travailler à leur rythme en se corrigeant eux-mêmes (Chantier BT-ICEM, 1996).

Ainsi, Freinet, inspiré par la philosophie de l'éducation de Dewey s'imprègne des principes de la pédagogie active et préconise l'éducation individualisée dans un contexte collectif et coopératif tout en complétant les principes de la pédagogie active sous le nom de la pédagogie moderne. Cette pédagogie a connu un engouement dans de nombreuses écoles en France, son pays natal, mais également à l'étranger, redonnant ainsi élan à l'intégration de la PAP au XXIème siècle.

Mais quelle est l'influence concrète de toutes les pensées et des principes de ces auteurs sur les pratiques de classe ? Pour qualifier un cours animé suivant les principes de la pédagogie active et participative, nous nous appuyons sur le principe de la centration sur l'apprenant. Ce dernier doit être considéré comme un agent actif, capable de découvrir et de construire son apprentissage (constructivisme) par l'expérimentation (*learning by doing*, apprentissage par projets) en étant confronté à des tâches liées à la vie réelle (situations authentiques). Il s'agit pour l'enseignant de mettre en place des méthodes et techniques qui requièrent l'engagement et la participation active de l'apprenant, des activités capables de susciter sa motivation. L'enseignant qui applique la PAP est conscient que l'apprentissage se construit progressivement à partir connaissances initiales de celui qui apprend et que ce processus est fortement influencé et stimulé par le collectif (socio-constructivisme). Il comprend également que son rôle est celui de faciliter les échanges entre les apprenants (travail de groupe) et de les guider afin qu'ils puissent expérimenter un apprentissage en profondeur et développer des compétences concrètes, par opposition à un apprentissage superficiel basé sur la mémorisation. Ce sont des pratiques de classes fondées sur une relation enseignant-élève fluide, bilatérale et non descendante, qui permettra à l'enseignant de mieux connaître ses apprenants et donc de mieux préparer son activité de médiation et de scénarisation (échafaudage). Enfin, un enseignant qui applique les méthodes actives dans son cours tient pour boussole le lien étroit entre l'école et la société qui lui confie la tâche, plus que de transmettre des connaissances, de faire des apprenants des citoyens conscients de leur pouvoir d'agir. Ainsi, les activités proposées doivent viser l'acquisition de compétences interpersonnelles de la part de l'apprenant telles que la prise d'autonomie, la prise de responsabilité, le développement d'un esprit critique et créatif et la conscientisation de sa capacité à résoudre des problèmes de la vie réelle. Toute une panoplie de compétences que l'on appelle aujourd'hui les compétences du XXIème siècle.

Nous voyons comment les penseurs ci-exposés provenant de pays différents, voire de continents différents ont contribué au changement de paradigme entre les pratiques traditionnelles et les pratiques actives à un niveau mondial, comme si ces réflexions avaient la capacité de traverser les océans et étaient indépendantes de leur contexte. Toutefois, face à la difficulté que rencontrent les pays d'Afrique subsaharienne pour intégrer ces méthodes, nous nous demandons dans quelle mesure ces pratiques sont universelles. Quelle en est leur portée et quelles en sont les limites ?

3.2. LA PAP EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE

Après avoir exposé les principes pédagogiques, philosophiques et psychologiques sur lesquels repose la Pédagogie Active et Participative, nous nous apprêtons à décrire la trajectoire suivie par celle-ci pour une éventuelle intégration en Afrique subsaharienne francophone, tout en nous attardant sur ce qui a freiné, voire empêché son appropriation dans cette région où l'intégration de la PAP reste très timide. Nous commençons par un bref contexte historique à partir de l'époque coloniale et du lien antithétique entre la PAP et l'héritage de l'école coloniale. Nous décrivons les enjeux structurels et humains en matière d'éducation auxquels les pays de l'Afrique subsaharienne ont fait face après l'Indépendance, loin des conditions propices à une intégration efficace de la PAP. A ce sujet, nous pouvons déjà citer les impacts négatifs de la poursuite de l'éducation pour tous (EPT) sur la situation des enseignants en Afrique subsaharienne francophone, tels que la pénurie et la faible qualité de la formation des enseignants fortement aggravées durant cette période.

Nous citons également quelques initiatives qui ont vu le jour dans le but de mettre en place la Pédagogie Active et Participative en Afrique subsaharienne malgré les conditions structurelles et humaines peu favorables, notamment au sujet du manque de formation continue des enseignants sur ces sujets. Nous évoquons les méthodes, les résultats et les limites de ces initiatives. Enfin, nous nous attardons sur la représentation de la PAP en Afrique subsaharienne, qui semble être perçue comme une pédagogie favorisant la réconciliation, le vivre ensemble, la paix, l'esprit de collaboration et l'exercice démocratique, c'est-à-dire, comme une pédagogie servant à « encourager la discussion et l'expression des opinions différentes, ce qui est fondamental pour une société démocratique, égalitaire et pluraliste » (Fichtner, 2017).

3.2.1. La PAP et l'héritage de l'école coloniale

Pour comprendre la place de la Pédagogie Active et Participative dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone aujourd'hui, il faut d'abord comprendre l'évolution historique du système éducatif de cette partie du continent africain ainsi que les enjeux auxquels ces pays ont dû

et doivent encore faire face, tels que l'héritage de l'éducation coloniale et l'enracinement de la pédagogie traditionnelle.

Pour illustrer nos propos, nous nous appuyons sur les cas spécifiques de trois pays : le Rwanda, la République démocratique du Congo (communément appelée la RDC ou le Congo Kinshasa), à ne pas confondre avec son quasi homonyme, la République du Congo (communément appelée le Congo Brazzaville), notre principal pays d'étude et d'intervention. Il s'agit de trois pays très proches géographiquement et qui partagent des défis éducatifs semblables. Plusieurs initiatives de formation d'enseignants y ont visé l'intégration des méthodes actives. Nous précisons que nous avons retenu le Rwanda pour notre étude comme un pays appartenant à l'Afrique subsaharienne francophone, même si en 2009, l'anglais est devenu la langue officielle de communication dans l'enseignement universitaire à la place du français. Ce choix pragmatique est motivé par le fait que durant les périodes qui nous intéressent, le pays était officiellement francophone et les premières formations et actions de promotion et implémentation de la PAP ont été lancées en français. En effet,

> Le Rwanda étant anciennement sous tutelle belge et ayant un système scolaire francophone, un certain nombre d'enseignants des universités ont fait leurs études en français et, la plupart ont eu une grande expérience de l'enseignement en français. Beaucoup d'étudiants ont une culture francophone et ne sont pas en mesure de parler ni de comprendre l'anglais. Cependant, le Rwanda est membre de la communauté de l'Afrique de l'Est, East African Community (EAC), une communauté de fond anglophone. Depuis 2009, les universités donnent aux étudiants une formation de deux mois en anglais avant de commencer les cours. Le processus d'enseignement-apprentissage est ainsi supposé se passer en anglais. (Niyikiza, 2014, p. 196)

Ainsi, nous prenons en compte cette double identité langagière du Rwanda.

L'Afrique subsaharienne francophone a été principalement colonisée par la France et la Belgique entre 1880 et 1960, 1960 marquant l'émergence d'une vague de mouvements indépendantistes.

Au sujet de l'héritage colonial sur le système éducatif en République démocratique du Congo (RDC), Seruhungo affirme que « [l]e système d'enseignement de la RDC, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, est l'émanation de l'école coloniale » (2018, p. 34), dont les objectifs étaient principalement deux : « l'intégration des Congolais à la civilisation occidentale et la formation des

cadres subalternes pour l'administration coloniale et les entreprises. » (p. 35). Seruhungo (2018), qui s'appuie sur des auteurs tel que Iyeli, d'Almeida-Topor, Ilenda, Bavuidinsi et Mkonzi, décrit l'enseignement colonial comme un enseignement professionnel, éducatif et sélectif. Professionnel et sélectif parce que l'on y apprenait les métiers tels que la menuiserie, la charpenterie, la maçonnerie, entre autres, et les écoles d'études supérieures étaient quasi-inexistantes et réservées pour l'élite destinée à être subalterne. Les enseignements dits généraux se limitaient à l'apprentissage de compétences de base à un niveau primaire. Selon Tshimanga (cité dans Bavuidinsi Matondo, 2012, p. 55), à cette époque, par éducation

> Il fallait entendre la mise en place d'un enseignement rudimentaire limité au premier degré du primaire et d'un enseignement professionnel, la création d'un état d'esprit favorable à l'action coloniale, la préparation à des habitudes de travail salarié, l'initiation au travail, particulièrement au travail agricole, inculcation d'une moralisation par le travail.

Le déséquilibre créé par le principe de la sélection

> Se traduit, à l'indépendance, par une pyramide scolaire ayant une base très large et un sommet très étroit. En effet, en 1960, la scolarisation touche à tous les niveaux plus ou moins 1 791 268 élèves et étudiants répartis ainsi : 1 730 365 élèves au primaire, soit 96,60 % des effectifs ; 60 129 élèves au secondaire, soit 3,36 % des effectifs ; 774 étudiants au supérieur, soit 0,04 %. (Mokonzi, 2009, cité dans Seruhungo, 2018, p. 47).

Le caractère sélectif est également perceptible dans les méthodes d'enseignement où les deux parties prenantes - le maître et l'élève - s'inscrivent dans une relation verticale où le premier a une posture dominante et le second une posture de dominé, semblable à celle du maître et son esclave (Seruhungo, 2018).

Selon Mokonzi Bambanota (2009), ces pratiques ont contribué à l'enracinement de la pédagogie traditionnelle et « laisseront des traces profondes dans la tradition pédagogique et constituent, aujourd'hui encore, l'un des grands obstacles à la réforme de l'enseignement congolais » (Mokonzi Bambanota, 2009, p. 12).

3.2.2. Enjeux structurels et pédagogiques des systèmes éducatifs après l'Indépendance

Après l'Indépendance, les pays d'Afrique subsaharienne francophone se donnent pour objectif de restructurer en profondeur le système éducatif afin qu'il puisse répondre aux nouveaux enjeux de l'époque post-coloniale : ouvrir l'école (tous ses niveaux) à la population locale et former des cadres qui puissent remplacer les colons pour diriger et faire évoluer le pays. En effet, au lendemain de l'Indépendance, ces pays se trouvent dans une situation identique : avec beaucoup de subalternes mais très peu de cadres pour prendre la relève. À ce propos, Ilenda affirme que « la conséquence de cette politique éducative coloniale, à la veille de l'indépendance est que le Congo [Kinshasa] s'est retrouvé sans cadre et une masse de subalternes » (2011, p. 38).

Face à cette situation, les nouvelles autorités éducatives en République démocratique du Congo mettent en place une série de réformes (les réformes scolaires de 1960, de 1961, de 1962 et de 1964) afin de passer d'un système sélectif à un système « pluriel », pour parvenir « à de véritables écoles […] ouvertes à tous les fils et à toutes les filles du pays » (Ilenda, 2011, p. 40) et pouvoir éradiquer enfin la sélection, les taux très élevés d'analphabétisme et la carence de personnel qualifié pour diriger la nouvelle nation.

En République du Congo, le mouvement qui va dans le même sens se développe sous le nom d'« Ecole du peuple », projet encadré par une réforme lancée en 1970. Déjà en 1961, un an après l'Indépendance, la loi 44/61 du 28 septembre fixe les principes suivants :

ARTICLE 1 : « Tout enfant vivant sur le territoire de la République Populaire du Congo[54] a droit, sans distinction de sexe, de race, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques, ainsi que sa formation civique et professionnelle »

ARTICLE 2 : « L'organisation de l'enseignement est un devoir de la nation. Cet enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever le niveau général de la culture »

ARTICLE 3 : « La fréquentation scolaire est obligatoire de 6 à 16 ans [55]»

---

[54] Ancien nom (1969-1992) de ce que l'on connaît aujourd'hui comme la République du Congo.
[55] Loi 44/61 du 28 septembre 1961 J.O. R.C. 1961 p. 651 (Mingui, 1986, p. 3).

Au Rwanda, la situation est similaire : une division claire entre les enseignements réservés à l'élite colonisatrice et ses subalternes locaux et ceux réservés aux autres. A cela s'ajoutent les discriminations liées aux différences ethniques, autrement dit, « la lutte entre la classe dirigeante traditionnelle des Tuutsi et la masse paysanne hutu […] en effet, les enfants tuutsi fréquentaient les écoles et parvenaient aux degrés supérieurs de l'enseignement en nombre beaucoup plus élevé, en proportion, que les enfants hutu » (Erny, 1974, p. 710). Dans ce contexte, la première République (1961-1973) se donne comme objectif, comme dans d'autres pays d'Afrique, un développement quantitatif conséquent dont les objectifs principaux sont le relèvement du taux de scolarisation et la généralisation de l'accès à l'école primaire, tout en « assurant l'égalité de tous sans distinction de race, d'origine, de clan ou de couleur, abolissant les privilèges de caste (à comprendre dans le contexte rwandais) » (Erny, 1974, p. 711). Pour y parvenir, un système de double vacation[56] est instauré.

Ainsi, les pays d'Afrique subsaharienne engagent des politiques de scolarisation intensives et massives visant la démocratisation de l'enseignement. Cependant, la tâche est loin d'être simple, car la carence de personnel qualifié se ressent à tous les niveaux, et la pénurie d'enseignants pèse très lourd sur l'atteinte de cet objectif. Au Rwanda, le diagnostic est sans appel :

> On avait espéré au départ que le régime de double vacation permettrait l'alphabétisation de toute la jeunesse en l'espace de cinq ans ! Il ne donna bien entendu pas les fruits qu'on en attendait ; la formation des maîtres était insuffisante, en réduisant le temps d'imprégnation scolaire on diminuait gravement la qualité de l'enseignement. (Erny, 1974, p. 711)

En ce qui concerne le taux de scolarisation, les pays francophones d'Afrique subsaharienne doivent au lendemain de l'Indépendance faire face à un double défi : répondre aux enjeux et aux objectifs internes tout en répondant également aux demandes de la communauté internationale, telles que celle de la conférence d'Addis-Abeba de 1961. Il s'agit de la première rencontre panafricaine réunissant plus de 30 chefs d'États indépendants d'Afrique. L'objectif est d'ouvrir un

[56] Le système de double vacation répartit les élèves en deux vagues : une qui fréquente l'école le matin et une autre l'après-midi.

espace d'échange et de prise de décision pour définir les besoins et les priorités en matière d'éducation sur le court et le long terme, afin de promouvoir le développement socio-économique de l'Afrique (United Nations. Economic Commission for Africa, 1961).

> L'objet retenu était la scolarisation de 15 % au niveau de l'enseignement secondaire, alors que le Congo [Kinshasa], par exemple, en était à 3 % seulement. L'objectif de la même conférence en 1962 pour 1980 était la scolarisation à 100 % des jeunes africains de six à douze ans[57].

Au Congo Brazzaville, Mingui (1986) affirme que l'effort considérable d'ouvrir l'école au peuple est certes louable mais que les problèmes découlant de l'augmentation subite des effectifs sont si importants et si nombreux que le Congo ne réussit pas à y faire face de manière satisfaisante. Le système d'éducation s'effondre, laissant des séquelles profondes. Face à cette situation, l'auteur illustre la gravité de la situation des enseignants ainsi :

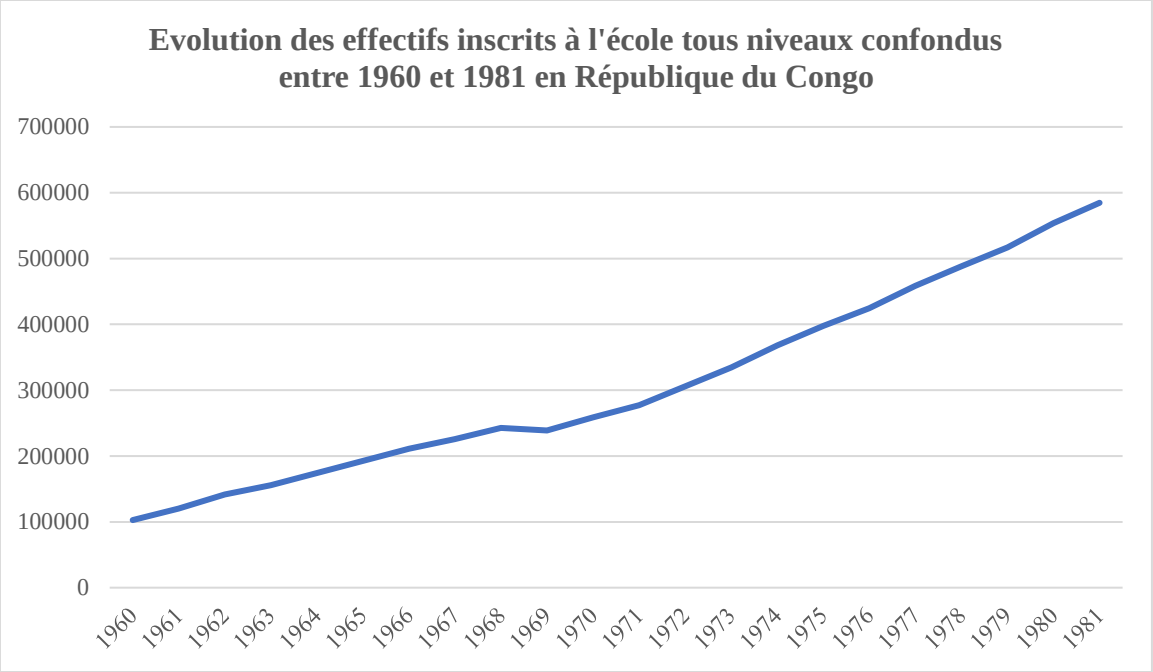
> [C]'est le personnel enseignant qui pose sans doute le plus de problèmes. Car, depuis l'indépendance, l'enseignement congolais assiste plus ou moins impuissant, à un phénomène qu'il ne réussit pas à endiguer, le départ en masse des instituteurs et professeurs de carrière vers d'autres administrations ou des postes de bureaux. Cela crée un déficit, devenu chronique, accentué, de surcroît, par l'explosion des effectifs. Face aux besoins ressentis en personnel enseignant, l'éducation nationale a dû recourir, de 1971 à 1979, au recrutement des « volontaires de l'éducation » pour l'école primaire et le secondaire 1er cycle. Il s'agit de jeunes gens, titulaires du brevet d'études moyennes générales ou du brevet d'études moyennes techniques, donc issus des classes de 3e et de terminale, à qui l'on confie des classes (de l'école primaire pour les premiers, du premier cycle pour les seconds), sans formation pédagogique préalable. […] De même a-t-on pris l'habitude de verser dans l'enseignement, et d'autorité, souvent contre la volonté des intéressés, les mauvais étudiants renvoyés de l'Université.

Pour Mingui (1986) la mauvaise qualité perpétue les inégalités des chances et menace dangereusement la véritable démocratisation de l'enseignement au Congo.

---

[57] Ministère de l'EPSP, Réformes du système éducatif congolais de 1960 à 1998, Kinshasa, Secrétariat Général, Janvier 2009, p. 2, cité par Bavuidinsi, 2012, p. 72, cité dans Seruhungo, 2018, p. 50.

Figure 18. *Modélisation de l'évolution des effectifs dans les écoles congolaises entre 1960 et 1981.*



Note. Graphique reproduit à partir des données de *La Formation des enseignants du fondamental premier degré et les objectifs de l'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo*, par P. Mingui, 1986, Université de Lyon 2, (annexe 1 p. 309).

Pour revenir au cas de la République Démocratique du Congo et au sujet des pratiques pédagogiques, dans les années 1970 et 1980, plusieurs recherches se sont intéressées à l'étude des styles didactiques (Nzundu, 1973, Paluku, 1974, Luhahi & Kitumba, 1976, Kumakamba, 1977, Kalala, 1979, Bypa, 1982, Ndandula, 1987, Yangoy, 1989) (cité dans Seruhungo, 2018). La quasi-totalité de ces études aboutissent pratiquement à la même conclusion (Appel Pour une Ecole Démocratique [APED], 2006). Seruhungo (2018) cite les travaux de Yangoy (1989) qui, à partir de l'observation de 42 leçons d'arithmétique, 42 leçons de français et 27 leçons des sciences assurées par 27 enseignants des trois degrés de l'école primaire (élémentaire, moyen et terminal), brosse un portrait des pratiques didactiques en RDC. Il conclut que « l'enseignant congolais se maintient au centre de l'action éducative et son style est dominé par la transmission des connaissances d'une manière magistro-centrique » (APED, 2006). Il règne dans la salle de classe une relation verticale, unilatérale et distante entre l'enseignant et ses élèves, fondée sur un principe

de transmission descendante, des cours qui prennent la forme de communiqués où le rôle de l'élève se réduit à prendre des notes et restituer par la suite.

Ilenda (2011) affirme qu'en RDC, les différentes réformes instaurées après l'Indépendance ne réussissent à provoquer de changement dans les méthodes pédagogiques : « Les méthodes, en effet, sont celles de l'époque coloniale, c'est-à-dire, une trop grande part accordée à la mémorisation au détriment des habiletés cognitives supérieures ; au primat de la rhétorique, de l'éloquence et des habiletés linguistiques sur la réflexion et la créativité » (Ilenda, 2011, p. 41).

Dans un tel contexte, une redynamisation du système éducatif subsaharien s'avère nécessaire tant au niveau de sa couverture que de ses pratiques pédagogiques. Parmi les préconisations pour résoudre les problèmes décrits ci-dessus, notamment ceux liés aux pratiques traditionnelles enracinées malgré la fin de la période de la colonisation et de l'ouverture de l'école au peuple, Mingui (1986) met en lumière l'importance, voire l'urgence

> [d']introduire des méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves […] de participer eux-mêmes à l'acquisition des connaissances, car elles seules pourront leur donner le sens de la responsabilité, de l'initiative, de la créativité, de l'effort qui leur sera indispensable dans l'accomplissement de leur tâche en vue de la réalisation des objectifs envisagés par l'école congolaise. Il s'agit naturellement des méthodes actives. (p. 233).

Cet auteur consacre à la fin des années 1980 un chapitre de la thèse intitulée « La Formation des Enseignants du Fondamental 1er Degré et les Objectifs de l'École du Peuple En République Populaire Du Congo » à expliquer comment appliquer les méthodes actives (la PAP) dans l'enseignement à l'école normale. Il évoque les avantages (développement chez l'élève de l'esprit d'initiative et de créativité, le sens de la responsabilité, l'esprit de coopération et de travail individuel, l'esprit scientifique, l'esprit d'auto-formation, d'autonomie et de l'effort au travail et ce qu'il appelle « le sens de l'humain », attitude ouverte au changement) ainsi que les freins (la surcharge des classes, l'inexistence de matériel didactique adéquat, les difficultés d'accorder ces méthodes avec les exigences des emplois du temps et des examens, et principalement, la sous-qualification des maîtres, voire, de leur formateurs).

Pourtant, nous verrons comment la qualité et la pénurie des enseignants s'aggravent avec la poursuite des objectifs du mouvement de l'éducation pour tous à partir des années 1990, condamnant l'introduction des méthodes actives à rester une préconisation et non une réalité.

3.2.3. Les impacts de la poursuite de l'éducation pour tous sur la situation des enseignants en Afrique subsaharienne francophone, causes d'une nouvelle crise ?[58]

Après l'initiative des pays indépendants africains en 1961 à Addis-Abeba d'ouvrir l'école pour tous, le mouvement mondial de l'*éducation pour tous* (EPT) est lancé en 1990 à Jomtien en Thaïlande. Lors de cette conférence, la Déclaration mondiale sur *l'Education pour tous* est adoptée par près de 150 organisations gouvernementales et non gouvernementales. L'objectif : « créer un accès universel à l'éducation de base pour tous les enfants, jeunes et adultes avant la fin de la décennie » (UNESCO, 2019). Une décennie plus tard, en 2000, l'objectif n'étant pas atteint, de nouveaux engagements sont pris et d'autres réaffirmés lors de la conférence à Dakar, Sénégal, où le nombre de pays participant passe de 150 à 164. La même année, l'Organisation des Nations Unies adopte les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont l'Objectif 2 consiste à assurer l'accès universel à l'enseignement primaire avant 2015 (UNESCO, 2019).

L'OMD2 « Assurer l'éducation primaire universelle » accorde déjà une place importante à l'éducation dans la lutte contre les inégalités. Ainsi, un effort colossal est mené dans les pays subsahariens pour améliorer leur faible taux de scolarisation. En 2015, ce taux était estimé à 91 % dans les régions dites en développement contre 83 % en 2000. Les Nations Unies estiment que l'Afrique subsaharienne a même obtenu les « meilleurs résultats » pour l'éducation primaire depuis 2000 parmi toutes les régions : le taux net de scolarisation y a augmenté de 20 points de pourcentage en 15 ans (Nations Unies, 2015)

Si les progrès sont indéniables, il est pertinent de porter un regard critique sur ce bilan et d'analyser les problèmes éducatifs actuels qui découleraient d'une démarche d'universalisation de l'école primaire, articulée autour d'objectifs quantitatifs au détriment de la qualité et s'éloignant des contextes propices à l'intégration de la pédagogie active et participative.

---

[58] Reprise de l'article « De l'éducation primaire universelle (OMD2) à une éducation de qualité pour tous et toutes (ODD4) : le cas de l'Afrique subsaharienne » de l'auteure de cette thèse publiée dans « UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE », l'ouvrage issu du 18e colloque de l'Association Française d'Education Comparée et des Échanges. Sous la direction de Luis MA Naya, Pauli Davila, Dominique Groux, Emmanuelle Voulgre.

La nécessité d'une réévaluation de l'OMD2

Lors du Forum Mondial sur l'éducation à Dakar en 2000, l'UNESCO a présenté les objectifs qui doivent guider les actions de la communauté internationale en mettant l'accent sur la qualité. Plus particulièrement, elle s'engage à

> [f]aire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme (UNESCO, 2000, p. 2)

> Ainsi qu'à « [a]méliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (UNESCO, 2000, p. 2)

Néanmoins, les indicateurs de suivi pour mesurer les progrès accomplis sont essentiellement quantitatifs, et s'appuient sur le taux net de scolarisation dans le primaire et la proportion d'écoliers terminant ce cycle. A la publication du rapport des Nations Unies qui s'annonçait très enthousiaste, l'Observatoire de l'égalité invite à nuancer ce bilan car « la réalité est sans doute beaucoup moins favorable que ce que ces données en disent » et que « [l]'accès ne dit rien de la qualité de l'enseignement. » (Schmidt, 2014).

Face à cette préoccupation, l'Agence française de développement publie en 2014 la première analyse comparative de la qualité en matière d'éducation en Afrique subsaharienne, afin de réévaluer l'objectif de scolarisation primaire universelle sous l'angle des acquis scolaires dans 29 pays de la région. Le but est d'ajuster l'objectif initial purement quantitatif à un objectif plus restrictif, où l'on regarde le nombre d'élèves qui terminent le cycle primaire et le nombre d'élèves ayant acquis un socle minimum de connaissances et de compétences en lecture et en mathématiques (Altinok & Bourdon, 2014). L'équipe de recherche parvient à la conclusion que sur les 29 pays analysés, seuls sept pays ont atteint la scolarisation primaire universelle de qualité (Altinok & Bourdon, 2014), des résultats beaucoup moins encourageants que ceux présentés dans le rapport officiel l'UNESCO un an plus tard. L'équipe conclut également que « certains systèmes éducatifs

ayant amélioré l'accès à l'école primaire connaissent une baisse sensible de la qualité de leur éducation. » (Altinok & Bourdon, 2014, p. 5).

La République du Congo illustre bien cette situation. En effet, le Congo Brazzaville est l'un des pays le plus scolarisé de la sous-région d'Afrique centrale. Au début des années 1980, le Congo est le seul pays de l'Afrique subsaharienne à scolariser plus de 80 % des enfants (République du Congo, 2004) et en 2012 son taux brut de scolarisation en primaire est de 123 % (République du Congo, 2015). Néanmoins, l'éducation ne semble pas répondre aux attentes au niveau de la qualité. Prenons l'exemple du taux brut de scolarisation : ce chiffre qui semble très positif au premier abord, laisse entrevoir un taux de redoublement très élevé de 23 %, ce qui remet en question la qualité du système. Aujourd'hui, le Congo fait face à plusieurs enjeux qui seraient en grand partie la conséquence d'une démarche d'augmentation rapide de l'accès à l'éducation primaire au détriment de la qualité, entraînant des répercussions à tous les niveaux scolaires. Parmi ces enjeux, nous pouvons nommer la pléthore (classes surpeuplées), la pénurie de manuels scolaires, des infrastructures insuffisantes ainsi que la pénurie et la faible qualité des enseignants (Balonga, 2014).

Le contexte scolaire du Congo Brazzaville se caractérise par

> Le surpeuplement des classes, atteignant et même dépassant 100 élèves par classe surtout au primaire. Pour ce qui est du mobilier scolaire, […] 66 % d'élèves ne disposent pas d'une place assise sur une table-banc au primaire […]. En ce qui concerne les livres essentiels, la distribution du nombre d'élèves par livre donne dans les deux secteurs confondus, 15 élèves pour 1 livre de lecture et 45 élèves pour 1 livre de calcul en primaire. Les résultats scolaires se caractérisent par de forts taux de redoublement en primaire (27,22 %) et au secondaire 1er degré (22,29 %). (Balonga, 2014, p. 14)

Aggravation de la pénurie d'enseignants et baisse de la qualité de leur formation

Plusieurs recherches soulèvent l'impact négatif de la démarche d'universalisation de l'école primaire sur la qualité et la pénurie des enseignants en Afrique subsaharienne où plus de 70 % des pays sont confrontés à cette situation (UNESCO, 2019).

Les auteurs de l'article « La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne » affirment que l'une des conditions *sine qua non* pour atteindre l'Objectif Millénaire de Développement 2 (école primaire universelle) est l'augmentation conséquente du nombre d'enseignants qualifiés. Pourtant, les

données montrent que les stratégies entreprises n'ont pas mis l'accent sur la qualité de la formation des enseignants, voire au contraire, ont été au détriment de celle-ci. Dembélé et Sirois (2018) expliquent également que

> [d]e nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont modifié la plupart des éléments structurels […] dans la foulée de la conférence de Jomtien [1990], cela dans un contexte d'ajustement structurel caractérisé par l'austérité budgétaire et le gel des recrutements à la fonction publique ; de croissance démographique rapide ; et de forte demande sociale d'éducation. Ils l'ont fait par l'intermédiaire de trois principales stratégies ou mesures politiques :
>
> 1) l'abaissement des exigences pour l'accès à la formation à l'enseignement ;
>
> 2) la réduction de la durée de cette formation ;
>
> 3) le recrutement massif de personnel enseignant non-fonctionnaire sous divers types de contrats (à durée déterminée ou indéterminée). (Dembélé & Sirois, 2018, p. 2)

Au Congo Brazzaville, 71 % des enseignants n'avaient pas encore déclaré leur diplôme en 2011 (République du Congo, 2015). De plus, selon la Stratégie sectorielle de l'Education 2015-2025, la faiblesse interne du système éducatif est attribuée en partie à la « prédominance d'un enseignement de type intellectualiste, faiblement lié aux réalités et préoccupations de l'environnement social, culturel et économique » (p. 61) mais qui, il faut le dire, s'adapte bien à un contexte de classes à effectif pléthorique, conséquence de la démarche d'universalisation de l'école primaire.

Face à ce contexte complexe, il est judicieux de s'interroger sur les types de projets éducatifs sur lesquels s'appuyer dans la recherche d'une éducation inclusive, équitable et de qualité, telle que ciblée par l'Objectif de Développement Durable numéro 4[59] « Une éducation de qualité pour tous », et la place de la formation à la PAP pour répondre à ces enjeux. La formation des enseignants à la PAP constitue-t-elle un moyen susceptible de contribuer au redressement de la qualité du système éducatif de l'Afrique subsaharienne francophone ?

[59] Nouvel agenda des Nations Unies (2015-2030), adopté à l'échéance des Objectifs du Millénaire, et comprenant 17 objectifs de développement durable (ODD).

3.2.4. Initiatives pour mettre en place la PAP en Afrique subsaharienne : Formation des enseignants (Méthodes, portée, limites)

Le système éducatif en Afrique subsaharienne, notamment dans les pays francophones, souffre d'un manque de qualité et s'avère inapte à répondre aux besoins du XXIème siècle. Plusieurs pays ont fourni des efforts pour assurer que tous les enfants aillent à l'école et la plupart ont réussi, au détriment de la qualité des enseignements/apprentissages. Une des causes de ce phénomène est le manque d'une formation de qualité des enseignants sur les approches dites actives. En réaction, plusieurs projets s'efforcent de pallier ces besoins en Afrique.

Malgré les conditions peu propices pour une appropriation effective de la pédagogie active et participative en République démocratique du Congo et au Rwanda, par exemple, plus de 6000 et 8000 enseignants respectivement sont formés à ce type de méthodes entre 1998 et 2008[60]. De plus, l'initiative TESSA (*Teacher Education in Sub-Saharan Africa*)[61] débutée en 2005 se présente comme une initiative offrant « une banque de Ressources Éducatives Libres (REL), résultat du travail collectif de formateurs et d'enseignants venant de neuf pays africains, pour l'utilisation par les enseignants dans leur propre classe, afin de soutenir des méthodes d'apprentissage actives ainsi que la pratique pédagogique réflexive » (TESSA, s.d., p. 4). Nous avons retenu le projet TESSA pour ce chapitre car, sans se réclamer d'une action de formation du personnel éducatif, cette initiative se veut un projet ambitieux touchant une bonne partie de l'Afrique subsaharienne (même si plus ancré dans l'Afrique anglophone) et parce qu'il s'agit d'un des premiers projets à reconnaître la formation de qualité des enseignants comme un élément clé pour répondre au manque de qualité des systèmes éducatifs. TESSA est aussi l'une des premières initiatives à proposer un modèle de formation permettant de réduire l'écart entre la théorie et la pratique, ce qui fait de TESSA une initiative d'une importance particulière pour l'évaluation de l'intégration de la PAP (Harley & Barasa, 2012). Ainsi, nous nous sommes appuyée sur leur matériel comme contenu et base de réflexion pour concevoir la formation en PAP à mettre en place en République du Congo dans le

[60] Dr Christian Grêt, échange direct entre lui et nous sur son retour d'expérience comme formateur responsable du programme de formation en PAP en Afrique subsaharienne.
[61] Education des enseignants en Afrique subsaharienne [Traduction libre]

cadre de la recherche-intervention conduite entre novembre 2020 et avril 2021. Nous y revenons dans le sous-chapitre suivant (3.3).

Toutes ces initiatives témoignent des efforts des pays subsahariens pour se tourner vers les méthodes actives afin de redynamiser leur système éducatif. Nous décrivons ci-dessous plus en détail ces trois initiatives et leurs résultats. Nous ne décrivons pas les actions menées en République du Congo dans cette partie, car elles font l'objet du sous-chapitre suivant (3.3).

i. TESSA (Teacher Education in Sub-Saharan Africa)[62]

Contexte

Le projet TESSA voit le jour en 2005, au moment où les défis pour atteindre l'Objectif Millénaire 2 sont multiples, notamment ceux en lien avec la pénurie d'enseignants qualifiés :

> En 2015, les besoins en enseignants supplémentaires en primaire atteindront plus de 18 millions dans le monde entier, dont 2,3 millions en Afrique sub-saharienne. Un tiers de ces enseignants du primaire en Afrique n'est pas qualifié ou est sous-qualifié. Et d'une manière générale, c'est un nombre considérable d'enseignants exerçant en Afrique, tous niveaux d'enseignement confondus, qui ont un besoin urgent de formation professionnelle. (Thot Cursus, 2012)

Face à ce constat, le projet TESSA vise la conception et la promotion de ressources éducatives libres (REL) et d'autres matériels pédagogiques en direction des enseignants et des formateurs d'enseignants, tout en favorisant l'intégration des méthodes actives en Afrique subsaharienne en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation et des programmes déjà en cours.

TESSA se présente comme un projet innovant : il se démarque par son modèle axé sur l'émancipation professionnelle des enseignants, par sa stratégie de mise en place et par son échelle continentale.

Concernant la logique du projet,

---

[62] En français : *Formation des Enseignants en Afrique Sub-Saharienne*. Les informations ici présentées ont été toutes tirées de leur site officiel : http://www.tessafrica.net/ ainsi que sa version francophone : http://tessafrancais.pbworks.com/

> For the founders of TESSA, the starting point to the immense challenges of education in SSA [Subsaharan Africa] was not "starting with changes to systems and frameworks" (Wolfenden, 2011; 4). Instead, TESSA places the teacher and the teacher educator at the centre of efforts to improve the provision of education. While this approach seems so obvious as to be unremarkable, it is one that international agencies, perhaps because of their over-riding concern with access to schooling, appear to have fully acknowledged only recently. For example, Goal 2 in the UN's Millennium Development Goals is the achievement of universal primary education, but as Dladla and Moon point out: "There is little reference to teachers" (2012, in press).[63] (Harley & Barasa, 2012).

La stratégie de mise en place

L'initiative TESSA est dirigée par l'Open University au Royaume-Uni et financée par la Fondation William et Flora Hewlett, la Fondation Allan and Nesta Ferguson et les alumni de l'Open University. Il s'agit d'un projet de recherche et de développement qui voit le jour en août 2005 au cours d'un colloque en Afrique du Sud[64]. Ce programme a pour objectif, comme son nom l'indique, de soutenir la formation d'enseignants en Afrique subsaharienne par la conception et la mise à disposition de matériel pédagogique sur l'intégration des méthodes actives en prenant en compte le contexte des pays concernés. Les contenus sont conçus par un groupe de travail de formateurs africains issus de 13 pays, pour la plupart anglophones : le Ghana, le Kenya, le Nigeria, le Rwanda, l'Afrique du Sud, le Soudan, la Tanzanie, le Togo, l'Ouganda et la Zambie. Ces contenus sont mis à disposition selon les principes des REL en suivant les règles de la licence Creative Common qui autorise leur téléchargement et leur utilisation gratuitement, avec ou sans adaptation. Les contenus initialement rédigés en anglais sont aujourd'hui disponibles dans quatre langues : l'anglais, le français, l'arabe et le swahili.

Le matériel se présente ainsi : d'une part les ressources sur la formation d'enseignants destinées aux enseignants eux-mêmes et à ceux qui les encadrent (inspecteurs et superviseurs), et

---

[63] [Traduction libre] Pour les fondateurs de TESSA, le point de départ des immenses défis de l'éducation en ASS n'était pas « de commencer par des changements de systèmes et de cadres » (Wolfenden, 2011 ; 4). Au lieu de cela, TESSA place l'enseignant et le formateur d'enseignants au centre des efforts visant à améliorer l'offre d'éducation. Alors que cette approche semble si évidente qu'elle n'a rien de remarquable, c'est une approche que les agences internationales, peut-être en raison de leur préoccupation primordiale pour l'accès à l'éducation, semblent n'avoir pleinement reconnue que récemment. Par exemple, l'objectif 2 des objectifs du Millénaire pour le développement des Nations Unies est la réalisation de l'éducation primaire universelle, mais comme le soulignent Dladla et Moon : « Il y a peu de référence aux enseignants » (2012, sous presse).

[64] Formation des Enseignants en Afrique Sub-Saharienne : http://tessafrancais.pbworks.com/

d'autre part les ressources spécifiques à cinq disciplines, appelées « domaines », à savoir l'alphabétisation, les compétences de la vie courante, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines et les arts.

Dans la première catégorie de matériel, nous trouvons quatre éléments servant de guides pour les enseignants et les inspecteurs : une boîte à outils pour les superviseurs de pratiques pédagogiques, un manuel pour travailler avec les élèves (en direction des enseignants), un autre guide sur comment travailler avec les enseignants (en direction des encadreurs ou formateurs en PAP) et un guide contenant des ressources-clés pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. Pour la formation en Pédagogie Active et Participative organisée dans le cadre de cette recherche-intervention, nous nous sommes servie de ces quatre documents comme matériel de formation auprès des enseignants des écoles publiques, inspecteurs et enseignants-chercheurs de l'École Normale Supérieure et de l'Institut de recherche et action pédagogiques (INRAP) au Congo.

Concernant le deuxième type de contenu mis à disposition par TESSA pour chacun des cinq domaines, il y a trois modules et pour chaque module, cinq sections ou séances. Dans chaque séance, on retrouve le déroulé suggéré ainsi que les documents supports. Ces documents peuvent être destinés à l'élève ou à l'enseignant. On y trouve des exemples de production des élèves pour que les enseignants se fassent une idée de ce à quoi devrait ressembler le travail de leurs apprenants. Ces ressources peuvent aussi être sonores. C'est également le cas pour les ressources en direction des formateurs d'enseignants.

En plus des ressources pédagogiques pour soutenir et accompagner le passage à des méthodes actives, depuis 2017 TESSA offre une sélection de cours en ligne (MOOCs) octroyant une certification de participation et de réussite en fin de formation. Le premier MOOC est : *Making Teacher Education Relevant for 21st Century Africa — Vers une formation appropriée des enseignant.e.s pour l'Afrique du 21ème siècle —* le deuxième *TESSA : Teaching Early Reading - with African StoryBook—TESSA : Enseigner la lecture précoce avec les histoires africaines.* Le MOOC *Vers une formation appropriée des enseignant.e.s pour l'Afrique du 21ème siècle*, examine et met à disposition des moyens d'aider les formateurs et formatrices d'enseignants et les enseignants à développer ce qu'ils appellent les « nouvelles approches d'enseignement », en particulier : « l'enseignement et l'apprentissage actifs et ce à quoi ils ressemblent dans la pratique, le potentiel des TIC pour soutenir un enseignement et un apprentissage actifs et l'utilisation des

Ressources Éducatives Libres (REL) en général et des REL TESSA en particulier » (TESSA, 2019).

Résultats

En 2012, les professeurs Ken Harley et Fred Simiyu Barasa réalisent un rapport d'évaluation. L'évaluation est menée entre mai et septembre. La collecte de données comprend des entretiens individuels, des focus groupes et des questionnaires en direction d'enseignants et de formateurs d'enseignants, pour un total de 141 répondants, dont 110 issus des institutions partenaires et 31 issus des organismes ne faisant pas partie du projet de base.

L'évaluation a été guidée principalement par cinq questions :

1) Comment les REL TESSA sont-elles utilisées dans chaque institution partenaire et quel est le succès relatif des différents modèles d'utilisation ?

Il est constaté que les actions d'adoption des REL TESSA sont nombreuses et diverses. Les ressources sont utilisées dans des programmes avec près de 300 000 inscriptions d'enseignants apprentis et d'enseignants en poste. Ceci comprend un large éventail de programmes dans toutes les institutions partenaires, et ce dans des programmes et contextes différents à des fins pédagogiques également différentes, visant a) l'intégration des programmes certifiants délivrés par les institutions partenaires du projet TESSA et b) le déploiement des ressources TESSA pour toutes les matières de base dans quelques pays. Ce sont des initiatives portées par des institutions partenaires ou bien répondant à la demande des ministères de l'éducation des différents pays participants. Cependant, toutes les expériences n'ont pas été concluantes. En effet, il a été constaté que :

> In contact teaching programmes, where TESSA has been incorporated by an individual lecturer, sustainability is potentially threatened by staff mobility. Further, while there is evidence that management in partner universities has been convinced of the merits of TESSA, by and large, TESSA is not formally inscribed in curricula or in faculty statutes or guidelines. By contrast with contact teaching programmes, however, TESSA's

> security of tenure appears to be assured in the distance programmes (which also account for the great majority of students). (Harley & Barasa, 2012, p. 8)[65].

2) Quelle est l'influence de TESSA sur les formateurs d'enseignants et les enseignants-apprentis (sur leur identité et leur pratiques) dans les institutions partenaires ?

L'expérience de rencontre des enseignants et de formateurs d'enseignants avec le matériel TESSA diffère en fonction du profil du personnel éducatif et de la vision de leur métier. Pour certains, TESSA et, de manière générale, les méthodes actives sont une nouveauté, décrite comme "an eye opener" (illuminatrice) ou même "a revelation" (une révélation). Pour ceux qui au contraire sont déjà familiarisés avec la théorie et la mise en pratique de l'approche centrée sur l'élève et basée sur les activités, les REL TESSA renforcent leurs connaissances, enrichissent leur savoir-faire et plus important encore, fournissent les moyens d'atteindre leurs idéaux pédagogiques. Beaucoup d'enseignants et formateurs d'enseignants sont passés d'une posture de « je sais tout » à une posture plus réflexive et facilitatrice de l'apprentissage. « Overall, TESSA has had *significant* impact on the identity and practices of teacher educators and a *profound* impact on those of teacher-learners. »[66] D'après les enquêtes, trois raisons principales justifient ces impacts, notamment le fait que :

> TESSA foregrounds and provides the resources and tools for activity-based learning. It provides the equipment for teacher practice. It does not begin by providing abstract 'theory' and thereby alienating practitioners by placing the onus on them to find their own ways of enacting theory. Yet by simply using the user-friendly TESSA tools and resources, practitioners are inducted, naturally and almost by default, into best professional practice. TESSA makes child-centred, activity-based and reflective

[65] [Traduction libre] Dans les programmes d'enseignement en présentiel, où TESSA a été intégré par un enseignant à titre individuel, la durabilité et pérennité sont potentiellement menacées par la mobilité du personnel. En outre, bien qu'il soit prouvé que la direction des universités partenaires a été convaincue des mérites de TESSA, dans l'ensemble, TESSA n'est pas toujours officiellement inscrite dans les programmes d'études ou dans les statuts ou directives des organismes partenaires. Contrairement aux programmes d'enseignement en présentiel, une utilisation effective de TESSA sur le long terme semble être assurée dans les programmes à distance (qui représentent également la grande majorité des étudiants).

[66] (Harley & Barasa, 2012, p. 8.) [Traduction libre] Dans l'ensemble, TESSA a eu un impact *significatif* sur l'identité et les pratiques des formateurs d'enseignants et un impact *profond* sur celles des enseignants-apprenants. Note : les mots « significant » et « profound » sont en italiques dans le texte original.

> practice real, and achievable. In this way TESSA has done much more than simply provide materials that are sufficiently generic to be useful in almost any context.[67]

3) Concrètement, quelle influence l'utilisation de ressources TESSA a-t-elle sur les expériences et le développement des connaissances et des pratiques au sein des établissements partenaires du réseau TESSA ?

A cette question, 92 % des répondants déclarent que les résultats des élèves se sont améliorés grâce à l'utilisation du matériel TESSA (Harley & Barasa, 2012, p. 43). De plus, la thématique la plus récurrente abordée par les formateurs d'enseignants lors des entretiens est de loin l'acquisition de la part de leurs apprentis de tout un répertoire de compétences en lien avec les méthodes actives. Concernant les effets sur les enseignants-apprentis, il a été déclaré que l'utilisation des ressources TESSA a amélioré la qualité de la performance des enseignants en apprentissage, notamment lors des stages pratiques et des simulations des cours, car ce matériel les expose à des techniques variées d'enseignement. Pour la diversification de matériel et de méthodes, les ressources TESSA semblent avoir éveillé une curiosité chez les enseignants à chercher d'autres REL. Cette curiosité et cette envie d'essayer de nouvelles pratiques semblent être transmises entre collègues, y compris avec ceux qui n'ont pas participé au projet : « *Apart from promoting learning in their own classrooms, there were a number of indications that the TESSA approach had influenced other teachers […] Instead of locking themselves in their classrooms, teaching in isolation, teachers have started to share together.* »[68]

---

[67] (Harley & Barasa, 2012, p. 63. [Traduction libre] TESSA met en avant et fournit les ressources et les outils nécessaires pour l'apprentissage par tâches. TESSA fournit ce qu'il faut pour la pratique enseignante. Elle ne commence pas par fournir une « théorie » abstraite et ensuite aliéner les praticiens en leur imposant la responsabilité de trouver leurs propres façons de mettre en œuvre la théorie. Pourtant, en utilisant simplement les outils et ressources TESSA qui se veulent très pratiques, les praticiens se familiarisent, naturellement et presque par défaut, avec les meilleures pratiques professionnelles. TESSA rend la pratique centrée sur l'enfant et sur les tâches, réflexive réelle et réalisable. De cette façon, TESSA a fait beaucoup plus que simplement fournir des documents suffisamment génériques pour être utiles dans presque tous les contextes.

[68](Harley & Barasa, 2012, p. 50) [Traduction libre] Outre la promotion de l'apprentissage dans leurs propres salles de classe, il y avait un certain nombre d'indicateurs que l'approche TESSA avait influencé d'autres enseignants [...] Au lieu de s'enfermer dans leurs salles de classe, d'enseigner isolément, les enseignants ont commencé à travailler ensemble.

4) Quel type de réseau et d'activités ont été développés avec les partenaires et avec d'autres parties prenantes clés ? Comment ces réseaux ont-ils permis ou limité la mise en œuvre du projet ? Quels sont les résultats émergents et leurs impacts pour les futures activités du réseau pour les partenaires TESSA ?

Selon Harley & Barasa (2012) les types de réseau créés sont principalement cinq : (a) des réseaux intra-institutionnels, (b) des réseaux intra-consortium TESSA, (c) des réseaux d'écoles et d'écoles pédagogiques, (d) des réseaux d'élaboration de matériel et de révision de programmes d'études (curricula), (e) des réseaux de collaboration entre les Ministères de l'Éducation et les points focaux.

D'après le rapport, établir un réseau est un moyen puissant de développer et d'ancrer le projet et ses ressources au sein des institutions d'enseignement supérieur (HEIs en anglais : Higher Education Institution). La complexité et la diversité du réseau TESSA composé par les coordinateurs de TESSA, les institutions partenaires dans les différents pays et par les autorités éducatives de ces derniers sont la preuve de sa légitimé et de sa pertinence. L'impact le plus significatif est le fait que des réformes éducatives dans les pays participants s'opèrent lentement mais sûrement, indiquent les chercheurs. Parmi d'autres effets positifs (attendus ou inattendus), le rapport liste les suivants :

• Certaines facultés ont commencé à travailler en étroite collaboration avec les écoles, pour la première fois ;

• La recherche a été fusionnée avec l'enseignement ;

• Le matériel TESSA est utilisé pour la formation des inspecteurs des écoles, des chefs d'établissement, des enseignants professionnels et des enseignants non qualifiés et bénévoles au Ghana ;

• Des instituts de formation ont été intégrés au réseau TESSA et l'institut OLA au Ghana, qui ne faisait pas partie des 13 institutions partenaires de TESSA à l'origine, présente maintenant un cas de pratique exemplaire de TESSA ;

• Des communautés dynamiques de pratiques de formation des enseignants ont vu le jour (Harley & Barasa, 2012, p. 9).

5) Quel rôle ont joué les TIC dans le processus d'implémentation de TESSA ?

Selon les chercheurs à l'origine de ce rapport, les TIC ont été à la fois un catalyseur et un frein pour certains aspects de la mise en œuvre de TESSA. Catalyseur dans le sens où la directrice académique de TESSA, Dr Kris Stutchbury, en parlant de l'organisation du TESSA MOOC – *Making Teacher Education Relevant for 21st Century Africa* affirme que « Through these initiatives, at least 4,000 educators who had never studied online – and in some cases never accessed the internet – have gained access to high quality professional development »[69]. Ce bilan peut être nuancé dans le milieu francophone où seulement le Togo et le Rwanda, avec sa double identité langagière (francophone avant 2010 et anglophone ensuite), ont pris part au projet de manière active.

Dans des contextes où l'accès aux TIC est stable, flexible et abordable, l'adoption et l'utilisation des REL TESSA ont été d'une portée considérable. Cependant, dans la plupart des cas, l'utilisation prédominante des REL TESSA se fait à travers les CD ou des versions imprimées du matériel, ce qui a largement limité à la fois l'accès et l'adaptabilité, et dans une certaine mesure, limité considérablement les effets positifs anticipés en matière de pédagogie. Plus précisément, le manque d'infrastructures TIC rend l'accès au matériel plus difficile et plus coûteux, ce qui est en contradiction avec les principes de base des REL, qui cherchent à bénéficier à ceux qui ont le plus besoin de ressources gratuites. D'autre part, l'incapacité d'accéder et d'utiliser les matériels sous forme numérique peut limiter la pédagogie à l'adoption des matériels plutôt qu'à leur adaptation pour répondre à des besoins précis dans des contextes particuliers. Cela limite la possibilité pour les enseignants-apprenants d'exercer leur libre arbitre pour développer pleinement leurs compétences professionnelles. D'ailleurs, « *Almost without exception, ICT infrastructure heads the list of challenges reported by Coordinators* ».[70] Ce qui nous laisse supposer qu'il y a un lien étroit entre les TIC et la mise en place correcte des méthodes actives. Nous revenons sur ce sujet lors de la présentation des actions de formation en PAP menées en République du Congo. À l'Institut des Sciences de l'Éducation de Kigali au Rwanda, par exemple, où tous les chargés de cours ont accès à un ordinateur portable, mais la connectivité à internet n'est pas stable :

---

[69] About us | TESSA (tessafrica.net) [Traduction libre] Grâce à ces initiatives, au moins 4 000 éducateurs qui n'avaient jamais étudié en ligne - et dans certains cas qui n'avaient jamais accédé à internet - ont eu accès à une opportunité de développement professionnel de haute qualité.

[70] Harley & Barasa, 2012, p.63. [Traduction libre] Presque sans exception, l'infrastructure des TIC arrive en tête de la liste des défis signalés par les coordonnateurs.

> [l]e responsable de la formation des enseignants du primaire et coordinateur de TESSA, a organisé la création de CD comprenant tout le matériel pédagogique TESSA (en anglais et en français) destiné à tous les chargés de cours. Il a négocié avec la haute direction de l'Institut d'utiliser les mercredis après-midi normalement consacrés aux sessions de développement professionnel et de recherches pour présenter TESSA aux formateurs qui, au cours des sessions qui ont suivi, ont exploré de façon collective les différents modules de TESSA à partir des CD (TESSA, s.d.).

Les limites de TESSA, autrement dit, les limites de l'intégration des méthodes actives :

Le rapport relève également les quatre défis majeurs que le projet a rencontré. Le premier : le caractère chronophage de la mise en pratique des méthodes actives. Le personnel éducatif ayant utilisé le matériel TESSA se plaint du temps considérable que requiert la préparation d'un cours suivant les principes de la PAP, comparé avec celui nécessaire dans le cas de la pédagogie traditionnelle où le temps de préparation est très réduit car l'enseignant peut réutiliser le même cours d'année en année. Le passage des méthodes traditionnelles au méthodes actives demande une implication et une motivation très importantes de la part de l'enseignant. Le deuxième : les conditions de travail et les infrastructures des établissements scolaires peuvent ne pas être adaptées à la « nouvelle » méthode. De même pour les différentes parties prenantes (directeurs des écoles, collègues et élèves) qui ne sont pas toujours réceptifs ni coopératifs, d'après les répondants. Ceci peut être illustré par la réponse d'une des personnes interviewées : « *Humans do not embrace change easily.*[71]» (Harley & Barasa, 2012, p. 61). Le troisième : L'(in)compatibilité avec les programmes et politiques éducatives des écoles publiques. Les répondants soulignent à plusieurs reprises l'importance pour eux d'avoir l'aval explicite du Ministère en charge de l'éducation de leur pays pour l'intégration de la nouvelle pédagogie. Ce soutien ministériel assurerait une cohérence entre le curriculum et les pratiques des enseignants. Sans cet aval officiel, les enseignants craignent de ne pas être conformes aux politiques éducatives et se retiennent d'intégrer les méthodes actives préconisées par le projet TESSA. Pour pallier ces contraintes, les répondants proposent d'impliquer les inspecteurs, les directeurs des établissements et d'autres décideurs au processus d'intégration des méthodes actives via la formation d'enseignants. Il est important de

[71] [Traduction libre] L'être humain n'embrasse pas le changement si facilement

préciser que dans plusieurs pays, le fait que « *There is 'Africaness' in the TESSA materials* »[72] (Harley & Barasa, 2012, p. 45) a été apprécié. Le quatrième et dernier défi : Les problèmes d'ordre logistique et le manque total ou partiel de TIC et d'électricité. Ce défi semble être l'obstacle le plus pesant sur l'usage des matériels TESSA dans les écoles. Nous abordons plus tard la manière dont ces mêmes problèmes reviennent et touchent différents pays et comment nous avons essayé de les prendre en compte dans la définition de notre stratégie d'intervention : en les contournant ou en les mettant en lumière auprès des ministères et auprès des participants grâce à la création d'espaces d'expression et d'idéation pour réfléchir à des solutions.

ii. Intégration de la Pédagogie Active et Participative au Rwanda

Contexte socio-politique

Au Rwanda, l'intégration de la PAP suit un parcours bien particulier, propre au contexte politique et social du pays, marqué par le génocide au début des années 1990 entre les deux ethnies rwandaises : les Tutsi et les Hutus. En effet, motivé par le besoin de lutter contre les séquelles du génocide en 1994, le Conseil Protestant du Rwanda (CPR), à travers son Bureau National d'Enseignement Protestant (BNEP), s'est donné pour but d'introduire un programme de formation en Pédagogie Active et Participative pour les enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires avec un double objectif : améliorer la qualité de l'enseignement et « renforcer la communication, le traitement des traumatismes et le renforcement de l'estime de soi » (Niyikiza, 2014, p. 15).

Le BNEP est un service protestant qui débute ses actions au Rwanda pendant la période coloniale (Bureau National de l'Enseignement Protestant [BNEP], 2008), durant laquelle les écoles sont majoritairement catholiques. Après l'indépendance, l'enseignement protestant connaît un essor. A ce propos, le responsable actuel du BNEP affirme que :

> Même si l'enseignement protestant au Rwanda dans la période d'après l'indépendance a connu un essor de développement considérable, il a été également caractérisé par plusieurs aspects négatifs. Un exemple douloureux est que l'enseignement protestant n'a pas pu se détacher de l'idéologie basée sur les différences ethniques, ladite idéologie

[72] [Traduction libre] Il y a de l'« africanité » dans les ressources TESSA. Comprendre pour cela une politique/essence centré sur l'Afrique.

> a été longtemps prônée au Rwanda par différentes structures politiques, sociales et religieuses. Cette idéologie se développa petit à petit au sein de la communauté rwandaise et conduira au Génocide commis contre les Tutsis au Rwanda en 1994. Ainsi, certaines Églises Protestantes et leurs structures éducationnelles deviennent-elles des canaux de propagation pour cette idéologie génocidaire. Cependant, en 1994, elles ne deviennent pas seulement coupables, mais aussi victimes parce que plusieurs écoles protestantes ont été détruites et saccagées ; plusieurs enseignants, élèves, étudiants et responsables de l'éducation dans les églises protestantes ont été morts, emprisonnés, exilés. Ce [g]énocide qui a été planifié et réalisé sur tout le territoire national en 1994 constitue un point d'interrogation pas seulement dans le système éducatif rwandais, mais aussi dans notre système éducatif protestant. (Mutabazi, 2014)

Ainsi, après le génocide, les églises protestantes rénovent les écoles et en construisent de nouvelles. En 2013, selon les statistiques du BNEP, les établissements membres du CPR représentent 21,95 % des écoles maternelles du pays, 23,75 % des écoles primaires, 17,91 % des écoles secondaires au niveau national, 20 écoles professionnelles et 5 instituts d'enseignement supérieur (Mutabazi, 2014, p. 9).

Dans ce contexte post-génocide, le CPR se donne pour objectif de créer une école de l'union et la réconciliation, et la PAP semble répondre à ces enjeux. Avec le soutien de la Coopération allemande au développement, le projet voit le jour et entre 2000 et 2012 environ 2500 enseignants sont formés à la PAP dans plus de 350 écoles, avec une répartition de 32 %, 37 %, et 27 % respectivement pour les niveaux maternelle, primaire et secondaire. Par extension, plus de 830000 élèves ont des enseignants formés en PAP selon le rapport enseignant-enfant de la Banque mondiale (Krogull et al., 2014). Rien que pour les vacances estivales en 2008, six sessions de formation sont organisées simultanément dans plusieurs districts par différents formateurs du BNEP (BNEP, 2008).

Les objectifs du séminaire sont les suivants :

> • Donner aux enseignants et enseignantes des acquis et des outils méthodologiques qui leur permettent d'appliquer effectivement la Pédagogie Active et Participative (PAP) dans les classes
>
> • Faire vivre à des enseignants et enseignantes des exercices qui leur permettent d'intérioriser la PAP.

> • Faire vivre à des enseignants et enseignantes des thèmes et des exercices les impliquant dans le processus de changement d'attitudes et de comportement devant et avec les élèves et dans la société.
>
> • Faire vivre à des enseignants et enseignantes des thèmes et des exercices les impliquant dans le processus de changement d'attitudes et de comportement dans la façon et dans la méthode de travail et d'enseigner.
>
> • Aider les enseignants et les enseignantes à préparer et à donner des leçons en appliquant effectivement la PAP en classe réelle avec des élèves de l'école primaire de l'ADEPR de Ngarama. (BNEP, 2008, p. 9).

Méthode et contenus des formations

Les formations en Pédagogie Active et Participative au Rwanda ont été dispensées selon la méthode du pédagogue Christian Grêt (2009) exposée dans son livre *Le système éducatif africain en crise*. Le contenu est présenté comme une sorte de portfolio constitué de 24 thématiques ou chapitres obligatoires, suivis de 60 thèmes complémentaires à choisir selon les caractéristiques du groupe à former. Il s'agit du même programme de formation utilisé au Congo Kinshasa par les mêmes équipes de formation (l'équipe de Christian Grêt). Une partie de ces contenus a également été abordée et utilisée comme matériel de formation pour les actions de formation réalisées dans le cadre de cette recherche-intervention, lors de la phase pilote du projet REAL au Congo Brazzaville auprès des enseignants et inspecteurs du secondaire.

Dans la méthode de Grêt (2009), les thèmes dits obligatoires se répartissent en six rubriques :

1. Pédagogie : Les consignes ; Les pensées pédagogiques ; La performance du groupe
2. Méthodologie : Le bac ; Présentations : différentes méthodes ; Performance du groupe : La dictée de classe ; Performance du groupe : La psychologie de l'enfant ; Terre, soleil, lune ; Les 3 modes d'apprentissage ; avantages et inconvénients du travail en groupe
3. Communication : Le point sur le front ; transformation du message, le miroir, le message-je, le brainstorming, la PNL (Programmation neurolinguistique)

4. Psychologie : Caractères des enseignants ; le deuil ; le burn-out, le moobing[73] ; comment apprenons-nous ?
5. Psychopédagogie : Règles de vie en groupes ; le cadre ; la perception
6. Évaluation/administration/organisation : Évaluation d'un maître ; évaluation d'une formation

Ces formations d'environ trois semaines intègrent des séances de mise en pratique au sein des écoles des districts concernés, choisies comme écoles pilotes, pour que les participants puissent avoir un aperçu concret de l'application de la PAP dans une salle de classe au Rwanda. Ces formations se sont déroulées en langue française.

Les impacts sur les élèves

Les élèves des classes expérimentales où les stagiaires de la formation en PAP se sont entraînés ont été interviewés pour recueillir leur avis sur l'intégration de cette « nouvelle pédagogie », et selon le rapport, ils se sont exprimés ainsi :

> « Nous avons vu la différence entre les deux façons d'enseigner avant et après la formation » « Nous nous expliquons en groupe » « Nous nous entraidons » « Les forts aident les faibles » « Nous nous entraînons à la responsabilité » « Nous apprenons en groupe » « L'enseignant s'approche de nous » « Nous n'avons pas été battus comme d'habitude » « En groupe nous nous aidons » « Nous avons de courtes pauses après chaque leçon » « L'enseignant nous parlait gentiment » « Nous voulons continuer à apprendre de cette façon » « Que les fouets soient bannis à l'école » « Nous avons une bonne disposition en classe, on se regarde tous » (BNEP, 2008, p. 18)

Ce retour semble indiquer que les impacts immédiats ressentis par les élèves sont de l'ordre de la relation enseignant-élève qui devient bienveillante, en comparaison aux rapports hiérarchiques, parfois accompagnés de violence physique et verbale, qui se sont instaurés dans le quotidien scolaire depuis des décennies. De même, un changement est observé dans la relation entre pairs, favorisée par le travail en groupe où l'entraide et le sens de la responsabilité commune sont renforcés. Pour les effets sur le long terme, une nette amélioration des performances scolaires a été observée dans les écoles rwandaises où la PAP a été intégrée (Niyikiza, 2014).

[73] Harcèlement psychologique dans le cadre professionnel.

Niyikiza (2014) observe pendant trois semaines la formation complète en PAP des enseignants des écoles secondaires pour comparer les méthodes actives pratiquées dans les écoles et dans les universités, afin d'analyser le processus de (non)intégration de la pédagogie active et participative en milieu universitaire au Rwanda. En 2013, il se joint ainsi à une des formations des écoles du BNEP :

> Le but était, non seulement, d'avoir l'idée du contenu et de la méthode utilisés, mais aussi, d'observer le déroulement de la formation : les objectifs opérationnels de la formation et les méthodes que les formateurs devaient utiliser pour les mettre en pratique étaient observables. […] . Ce fut aussi le temps de parler avec les participants seuls ou en présence des formateurs. (2014, p.125).

Il a été demandé aux participants, au début et à la fin de la formation, d'illustrer avec un dessin leur représentation du métier d'enseignant. Niyikiza affirme qu'en observant des dessins réalisés par les mêmes groupes, il constate « que la formation en PAP avait eu des effets classés en trois catégories : le changement de la personne enseignante, la transformation au niveau du processus d'enseignement-apprentissage et le changement du comportement de l'enseignant. » (2014, p. 138).

Concernant les défis et limites observés, l'auteur cite la résistance au changement de la part des enseignants, notamment vis-à-vis du travail de groupe et de la gestion de temps car la PAP leur semble beaucoup trop chronophage pour finir les programmes scolaires qu'ils décrivent très chargés.

> Cette attitude était partagée par d'autres participants qui trouvaient que l'on ne réussissait pas à terminer le programme si l'on utilisait la PAP comme méthode en suivant les consignes des formateurs. Les débats avec les participants sur ces dernières disciplines, ont montré que, malgré leur enthousiasme à suivre la formation en PAP, leur soif en ce qui concerne l'utilisation de la PAP en utilisant moins de temps n'a pas été assouvie. (2014, p. 148).

Les enseignants expriment également leur doute quant à la capacité des élèves à s'inscrire dans une véritable démarche participative « [d]ans le contexte où l'éthique de la discussion n'est pas ancrée dans les habitudes de beaucoup de gens au Rwanda ». Autre point de résistance évoqué par les participants : leur crainte que, dans une démarche prise de parole active des élèves où le

dialogue doit être favorisé, certains points de vue sur des sujets sensibles ne deviennent une source de conflits, par exemple, dans des discussions en groupe sur l'histoire du Rwanda. Néanmoins, face au travail de groupe, « les participants ont remarqué que le temps passé dans les discussions de groupe n'est pas forcément un temps perdu ; c'est aussi un moment d'apprentissage. » (2014, p. 149).

La PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda

Niyikiza (2014) s'est aussi penché sur l'intégration de la PAP dans l'enseignement supérieur. Il affirme « qu'aucun document disponible ne montre une institution d'enseignement supérieur qui ait introduit la pédagogie participative dans son système d'enseignement. D'où la nécessité de faire des recherches sur la possibilité d'introduire la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne » (Niyikiza, 2014, p. 40). Cette affirmation est à nuancer avec les résultats présentés par TESSA. Niyikiza indique qu'une intégration de la PAP en milieu universitaire peut garantir la complémentarité avec les programmes des écoles primaires et secondaires car cela permet de former les futurs enseignants qui passent par l'université. Afin de pouvoir évaluer si la PAP est intégrée dans l'enseignement supérieur au Rwanda, l'auteur s'est entretenu avec 13 membres du personnel des universités, dont quatre responsables, sept enseignants et deux « experts en PAP ».

Les résultats de l'analyse des données sont présentés selon trois grandes catégories : le concept de la PAP, autrement dit la manière dont les interlocuteurs décrivent la pédagogie active et participative ; les conditions actuelles d'enseignement dans les institutions universitaires du Rwanda et les défis pour une intégration de la PAP dans l'enseignement supérieur. Ces mêmes catégories sont analysées à chaque fois par profil d'interlocuteur. D'après les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, la PAP est une méthode d'enseignement recommandée par le ministère de l'Education pour son application dans l'enseignement universitaire mais elle reste une « nouvelle méthode », « une révolution pédagogique », « une innovation de l'enseignement », « nouvelle approche de l'éducation ». Il est curieux d'observer que les dirigeants des universités parlent encore dans les années 2010 de la PAP comme d'une nouveauté et d'une révolution alors qu'une intégration de la PAP via la formation des enseignants du primaire et du secondaire a commencé à la fin des années 1990 dans les mêmes régions. Pour d'autres, la PAP est déjà utilisée

à travers le travail en groupe et l'évaluation progressive. Néanmoins, l'utilité et l'utilisation des travaux de groupes n'est pas vue de la même manière par tous les répondants. L'un d'entre eux explique que les enseignants ont recours à des travaux de groupes à cause de l'effectif pléthorique des étudiants dans une même classe, la pléthore constituant pour lui un des freins à l'application des méthodes actives en milieu universitaire. Enfin, pour certains, elle est enseignée théoriquement (objet d'étude faisant partie du programme) sans être mise en pratique.

Outre la pléthore, les répondants pointent la résistance au changement de la part des enseignants comme un défi à relever afin d'assurer une correcte intégration de la PAP. En effet, ils « fondent leurs arguments sur le fait que certains enseignants n'osent pas utiliser la PAP puisqu'ils ont étudié dans un système qui ne l'accepte pas et qu'ils ne connaissent pas son utilisation » (2014, p.142).

> L'enseignement devrait avoir lieu dans un contexte considérant l'enseignant comme étant la seule source du savoir aussi ce dernier n'ose pas donner aux étudiants la liberté de s'exprimer librement. […] Ces enseignants ont peur de la '*learner centered method',* ils ont peur parce que cette méthode déplace le pouvoir de l'enseignant *'it shifts the power from the teacher'* et donne à l'apprenant plus de liberté et de possibilités de participer à son apprentissage (2014, p.143)

Cet avis semble partagé par plusieurs interviewés qui affirment qu'un grand défi pour l'intégration de la PAP dans le milieu universitaire consiste à changer la mentalité des enseignants des établissements d'enseignement supérieur qui considèrent que les enjeux de la didactique et de la formation continue et la réflexion sur la pédagogie à utiliser lors de l'enseignement-apprentissage ne concernent que les écoles primaires et secondaires. D'ailleurs, une bonne partie des enseignants ne voient pas le besoin de mettre à jour et de compléter leurs notes de cours et utilisent les mêmes notes d'année en année, ce qui ne permet pas de réfléchir aux enjeux actuels et décourage l'assiduité des étudiants qui se contentent de récupérer les notes de cours d'étudiants des années précédentes pour réviser et se présenter directement aux examens (2014).

Un autre frein identifié est le manque d'accompagnement de la part de l'État pour l'intégration sur le terrain des méthodes actives centrées sur l'apprenant. Les enseignants déclarent être informés que le Ministère préconise ces méthodes mais qu'aucune information n'est donnée sur les attentes concrètes au sujet des enseignants en cours, ni par la formation ni par la diffusion de préconisations (par exemple concernant la répartition du temps d'enseignement).

> La plupart des intervenants disaient qu'ils n'avaient pas encore compris le mécanisme de la nouvelle méthode d'enseignement qu'ils étaient censés utiliser. Ils se demandaient, par exemple, s'il fallait prévoir un certain nombre d'heures de cours magistral ou pas, ou quel était le nombre d'heures nécessaires pour des recherches individuelles ou des travaux de groupes. (2014, pp. 146-147).

Face aux défis identifiés lors de cette recherche, Niyikiza (2014) préconise l'instauration d'un programme de formation en PAP pour les enseignants des universités, des échanges d'expériences entre enseignants, de la formation des formateurs aux méthodes actives et de la collaboration des universités quant aux méthodes d'enseignement. Lors de ces formations, il conseille d'aborder des thèmes permettant de comprendre le processus d'apprentissage, comment susciter l'engagement cognitif des élèves pour la résolution de problèmes liés à la réalité qui les entoure, mais aussi d'aborder les craintes des enseignants concernant la perte de l'autorité telle qu'ils l'ont connue jusqu'à présent et favoriser ainsi le changement de mentalité. Il insiste sur l'importance de travailler lors des temps de formation et d'échange de pratiques à la fois sur les freins structurels et les freins culturels car, lors des entretiens :

> Certains enseignants argumentent que les pays africains sont autoritaires et dictatoriaux et qu'il est quasiment impossible d'y appliquer la pédagogie qui encourage les apprenants à participer à leur apprentissage. Ces avis permettent de constater qu'il y a déjà un problème pour percevoir l'existence de méthodes d'enseignement possibles en Europe et pas en Afrique ; par exemple, cette conception 'africaniste', selon laquelle la PAP ne peut pas être transférée en Afrique. Il en résulte que, pour transférer la PAP dans les universités du Rwanda, il y a un changement à opérer dans la mentalité des gens, c'est-à-dire que les acteurs pédagogiques devraient utiliser leur intelligence plutôt que croire en des schémas. (2014, p. 211).

Ces préconisations ont été prises en compte lors de la conception des formations en PAP et en TICE mises en place dans le cadre de notre recherche-intervention en République du Congo. L'un des modules d'introduction à la formation s'intitule « *Mindset* : désirer et agir pour le changement ».

iii. Programme de formation en Pédagogie Active et Participative en République Démocratique du Congo

Au Congo Kinshasa, de la même manière qu'au Rwanda, l'intégration de la PAP est à l'initiative de la communauté protestante. En RDC, le programme de formation financé par Pain pour le monde[74] a pour objectif principal d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles de la Communauté Baptiste du Centre de l'Afrique (CBCA). Ce projet démarre en 2001 en suivant les mêmes méthodes et contenus de la formation lancée au Rwanda en 1994 et produit des résultats satisfaisants, estime Jean Kasereka Lutswamba, coordinateur des écoles de la CBCA et l'un des premiers enseignants formés à la PAP par Christian Grêt. Il présente les résultats de ce projet qui a permis la formation de 4863 enseignants, administratifs et inspecteurs officiels dispersés du niveau maternel au niveau universitaire. Cette répartition est représentée ci-dessous à partir des statistiques communiquées en 2019 par la CBCA dans le cadre de la présente recherche.

[74] Organisation d'aide des églises protestantes d'Allemagne exerçant ses activités à l'échelle mondiale https://www.brot-fuer-die-welt.de/fr/pain-pour-le-monde/

Figure 19. *Présentation des profils des répondants*

Statistiques des enseignants de la CBCA formés en pédagogie active et participative de 2001 à juin 2019[75]		
Niveau scolaire	**Nombre des bénéficiaires formés**	**Part des femmes**
Enseignants de la maternelle	105	dont 99 femmes
Enseignants du primaire	2759	dont 1204 femmes
Professeurs du secondaire	1142	dont 154 femmes
Psychopédagogues	84	dont 5 femmes
Chefs d'établissement	512	dont 39 femmes
Administratifs	120	dont 12 femmes
Inspecteurs et conseillers	107	dont 15 femmes
Aumôniers	4	dont 2 femmes
Pasteurs Paroissiaux	30	dont 0 femme
Total	**4863 enseignants**	**dont 1530 femmes soit 31,4 % de femmes**

Tout comme au Rwanda, le lancement du programme de formation est animé par le pédagogue suisse Christian Grêt. Les formations se déroulent dans quatre provinces : le Nord Kivu, le Sud Kivu, Kinshasa et la province de Tshopo (dans la ville de Kisangani). Il est important de préciser que seules les écoles protestantes de cette partie du pays bénéficient de la formation. En effet, malgré les efforts du programme pour associer quelques agents d'autres réseaux d'enseignement, le programme n'a pas été étendu au réseau officiel ou étatique. Bien que le programme initial au sein des écoles protestantes ait été suspendu, « les noyaux pédagogiques assurent la pérennisation des acquis mais [la CBCA] n'a pas les moyens financiers d'organiser des formations pour les nouveaux enseignants »[76]. Face à cette réalité, Daniel Kambale Nzughundi, préfet des études à l'Institut Majengo[77], affirme que

> La pédagogie active et participative étant une approche de la pédagogie moderne s'apprête comme une voie qui conduirait le système éducatif africain vers le changement

[75] Rapport non publié, transmis en interne dans le cadre de cette recherche.
[76] Extrait d'un entretien fait au préfet dans le cadre de la présente recherche en 2019.
[77] Ecole pilote de l'application de la PAP depuis 2001

> souhaité si les acteurs éducatifs s'engagent à se conformer à ses exigences sur le plan technique, socio-psychologique et pédagogique (Kambale Nzughundi, 2016).

Au sujet d'une des sessions de formation en PAP organisée à Kinshasa en 2005 par la Coordination nationale des écoles conventionnées protestantes à l'intention des coordonnateurs provinciaux et communautaires, l'Appel pour une école démocratique (APED), mouvement belge de réflexion et d'action militante « en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donnent force pour agir sur leur destin individuel et collectif » publie :

> Les enseignants congolais ne peuvent être efficaces aujourd'hui, et donc permettre à l'école congolaise d'être efficace, que si, sur le plan de la didactique, ils pratiquent la pédagogie active et participative. Ainsi, le modèle transmissif ne peut amener les élèves à maîtriser les savoirs de base, à s'auto-instruire, à développer la créativité, à apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Il faut donc que l'apprentissage de la pédagogie active et participative soit incorporé dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants du primaire, du secondaire et des institutions d'enseignement supérieur et universitaire si l'on veut que l'école congolaise soit efficace et permette à la nation de relever les multiples défis qui sont les siens aujourd'hui (APED, 2006).

Ceci laisse entendre que le rôle attribué à la PAP n'est pas seulement l'amélioration des rendements scolaires mais également une manière de revendiquer le rôle social de l'école tant défendu par Dewey, Freire et Freinet.

Impacts

Outre le nombre important d'enseignants et d'encadrants avec différents profils formés (chefs d'établissements, administratifs, inspecteurs, conseillers, entre autres), les responsables du programme affirment que la méthode est bien acceptée et appréciée dans les écoles bénéficiaires, tant par les enseignants formés que par les élèves issus des écoles pilotes auprès de qui les pratiques sont expérimentées. Ces élèves

> Souhaitent que tous les cours se dispensent au moyen de cette méthode active, participative et tolérante ; car pour eux cette méthode leur permet de s'exprimer

> librement, d'échanger, de s'entraider. Elle favorise la communication, la démocratie, le dialogue et la collaboration. La méthode libère l'élève et lui permet de quitter sa timidité. Les élèves se sentent plus libres de poser des questions à leurs camarades qu'à l'enseignant. L'élève se sent détendu et prêt à bien assimiler la matière (Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique [CBCA], 2009).

A plus large échelle, les impacts recensés et communiqués sont les suivants (CBCA, 2009) :

- L'amélioration des résultats scolaires ;
- La nette amélioration des relations entre élèves et éducateurs, entre chefs d'établissement scolaires et enseignants ;
- La bonne gestion des conflits dans les écoles et la société ;
- L'installation progressive de la culture démocratique dans les écoles ;
- Une meilleure connaissance du personnel pour son utilisation efficace ;
- L'amour du métier d'enseignant et l'estime de soi ravivés ;
- La réduction de la déperdition scolaire ;
- Des enseignements plus attractifs.

Afin d'évaluer l'impact de la formation des enseignants à la PAP sur les rendements scolaires des élèves, plusieurs études comparent les résultats scolaires des élèves issus des écoles conventionnées protestantes ayant reçu l'enseignement suivant les principes de la PAP (groupe de traitement) et ceux des élèves issus des écoles publiques qui n'ont pas bénéficié de ces formations (groupe contrôle) (Mubangu Wa Kapala, 2014; Mubangu & Birindwa, 2015; Yanga, 2015). Les résultats scolaires sont tirés du test national de fin d'études primaires « TENAFEP » sur plusieurs années entre 2011 et 2015. Mubangu et Birindwa (2015) parviennent à la conclusion que les résultats au TENAFEP prouvent que les élèves du groupe de traitement sont plus performants que ceux des élèves du groupe contrôle, avec une différence de 4,74 points de moyenne entre les deux groupes au TENAFEP 2011-2012 des écoles primaires de Bagira sur les tests de mathématiques, français et culture générale. Des résultats similaires sont obtenus dans des études réalisées dans d'autres régions du pays.

D’autres études se penchent sur les effets de la formation auprès des enseignants (Mubangu & Birindwa, 2015), la question principale portant sur « les sortes de compétences professionnelles développées au cours des sessions de formation en PAP ; l’application des méthodes de la PAP par les enseignants formés ; les suggestions des enseignants formés face à la PAP ; les thèmes exploités et la durée de session de formation en PAP, et les résultats de suivis pédagogiques » (2015, p. 27). Cette étude est conduite en 2015 à Bukavu, plus particulièrement dans les communes d’Ibanda et de Kadutu.

A la première question sur les compétences développées grâce à la formation en PAP :

> 54 enseignants soit 98,2% affirment que les méthodes de PAP favorisent le travail en groupe dans les classes ; […], 33 enseignants soit 60% acceptent que les méthodes de PAP renforcent l’explication mutuelle des élèves ; […], 35 enseignants soit 63,6% soutiennent que les méthodes PAP facilitent la compréhension et l’assimilation des matières par les apprenants au cours des séquences didactiques ; […], 30 enseignants soit 54,5% acceptent que les sessions de formation en PAP soient à la base de l’acquisition des nouvelles méthodes et techniques d’enseignement ; […] ; 29 enseignants soit 52,7% appliquent les méthodes de la PAP dans leurs classes au cours de leurs prestations respectives ; […], 30 soit 54,6% soutiennent que les méthodes PAP explicitent l’entraide mutuelle entre les élèves. (2015, p. 33)

Concernant l’application effective des méthodes de la PAP, Mubangu et Birindwa (2015) concluent qu’il s’agit encore d’une application mitigée car nombreux sont les enseignants formés qui n’appliquent pas de manière efficace la PAP dans leurs salles de classe (47,3 %).

Face à ce constat, il est demandé à ces mêmes 55 enseignants formés de formuler des suggestions pour favoriser l’intégration efficace et effective de la PAP. Les réponses sont les suivantes :

Figure 20. *Compilation des suggestions des enseignants*

N°	Suggestion des enseignants	Fréquence	Pourcentage
1.	Implication du gouvernement congolais dans le processus de formation des enseignants en PAP	18	33 %
2.	Étendre la formation dans toutes les écoles de la R.D. Congo	10	18 %
3.	Mettre à la disposition des enseignants des supports et matériel didactique	6	11 %
4.	Former tous les chefs d’établissement pour des suivis permanents dans les écoles	4	7 %

5. Renforcement des méthodes de PAP existantes	4	7 %*
6. Réduction des effectifs des élèves dans les classes (pas de classes pléthoriques)	4	7 %
7. Adaptation des grilles horaires des écoles aux méthodes de PAP	4	7 %
8. Multiplier des suivis pédagogiques dans des écoles	1	2 %
9. Aménager les salles de classe pour les travaux en équipe	1	2 %
10. Élaborer des manuels scolaires adaptés à ce courant pédagogique (PAP)	1	2 %
11. Créer un centre pour une formation initiale et continue des enseignants. (PAP)	1	2 %
12. Espacer les thèmes selon les différentes formations : formations continues.	1	2 %
Total	55	100 %

Note. Tableau reproduit à partir des données présentées *Attitudes des enseignants à l'application des méthodes de la PAP dans les écoles primaires de Bukavu,* par G.W. Mubangu et M.H. Birindwa, 2015, Cahiers du CERUKI.

**Le pourcentage indiqué dans l'article original est 11 %, or, il ne coïncide pas avec le pourcentage (7 %) indiqué pour les autres réponses ayant 4 occurrences. Nous nous sommes donc permis cette correction.*

Ces suggestions sont cohérentes avec les limites soulevées par le préfet responsable de l'Institut Majengo, lors de l'entretien réalisé dans le cadre de cette recherche, à savoir : le manque de volonté des éducateurs, le manque des matériels didactiques, le manque des manuels appropriés au programme, la motivation insuffisante des enseignants et absence de soutien du gouvernement.

Concernant les deux premières suggestions, qui sont les plus citées, (1. Implication du gouvernement congolais dans le processus de formation des enseignants en PAP et 2. Étendre la formation dans toutes les écoles de la R.D. Congo), Mubangu & Birindwa (2015) commentent les résultats en affirmant que

> Il est alors impérieux que les décideurs politiques s'impliquent effectivement dans la formation des enseignants en PAP parce que ce courant pédagogique constitue d'une part , une nouvelle vision des enseignants par rapport à leur métier (repenser les méthodes d'enseignement , les contenus des programmes scolaires , les manuels scolaires, les matériels didactiques demeurés longtemps immuables) ; d'autre part initie les apprenants à une culture de travail en groupe en classe et dans la gestion de société

> de demain (culture de l'auto gestion, tolérance, une bonne gouvernance, échange mutuel entre les membres de la communauté et non l'émergence des intérêts égoïstes des dirigeants) (p. 37).

Dans le cadre de notre recherche-intervention, nous avons pris en compte les suggestions 1-5 et 8 et 10 et nous avons établi une stratégie d'essaimage et de suivi du programme de formation en PAP au Congo Brazzaville. Le plan d'action incluant ces idées est présenté dans la sous partie 3.3, dédiée aux actions et préconisations encadrées par l'association Action Real et qui font l'objet de la présente recherche.

3.2.5. Représentation de la PAP en Afrique subsaharienne : une pédagogie de la réconciliation ?

Dans un contexte où la pédagogie traditionnelle semble bien enracinée, la pédagogie active et participative se révèle malgré tout, au moins dans l'esprit du personnel enseignant et des autorités éducatives, comme un moyen de redynamiser les pratiques pédagogiques et de passer de pratiques témoignant d'une domination enseignant-enseigné très peu efficace à des pratiques établissant un véritable dialogue entre celui qui enseigne et celui qui apprend. Dans cette dynamique, la PAP permettrait de provoquer un apprentissage en profondeur qui conduirait l'apprenant à une prise de conscience des enjeux sociétaux et à faire le lien de manière claire et concrète entre ce qui est appris et la réalité qui l'entoure, pour développer ainsi un sens critique, un esprit de créativité et surtout la capacité de résoudre des problèmes réels, liés à la société à laquelle il appartient.

Dans ce sens, en nous appuyant sur cette dimension sociétale de la pédagogie active et participative, nous nous sommes intéressée aux représentations de la pédagogie active et participative en Afrique subsaharienne francophone en lien avec la relation école-société. « Comment cette pédagogie peut-elle s'immiscer dans les classes, conditionnées au cours magistral ? Et comment peut-elle avoir un impact sur la construction de soi et sur les relations sociales en dehors de l'école ? » (Fichtner, 2017). Le film documentaire *Enseigner autrement en Afrique : la formation à la pédagogie active et participative en République Démocratique du*

Congo de Sarah Fichtner et Paraté Yaméogo tente de répondre à ces questions en suivant une formation à Goma en novembre 2016.

En RDC, un pays régulièrement frappé par des vagues de violence, notamment dans les provinces du Nord et du Sud Kivu, d'après les reporters et plusieurs personnes interviewées, on attribue à la pédagogie active et participative un rôle de réconciliateur et de restaurateur de paix. Depuis 2001 et jusqu'en 2016, la Communauté Baptiste du Centre de l'Afrique (CBCA) a organisé des formations en PAP. Pour le coordinateur des écoles de la CBCA Jean Kasereka Lutswamba, cette pédagogie qui favorise l'échange et la communication « est la voie obligée pour le changement vers la démocratie, vers la tolérance, vers la résolution des conflits ». Il ajoute : « Nous avons besoin de cette pédagogie qui nous réconcilie » (Fichtner, 2017).

D'autre part, le préfet des études à l'Institut Majengo en RDC, école d'application de la PAP, déclare

> Il est grand temps que les responsables africains de l'éducation ainsi que les décideurs politiques comprennent que l'Afrique a besoin d'un système éducatif qui favorise l'apprenant à se construire au contact des autres, d'être indépendant et libre ; sinon le rêve des pays africains démocratisés et développés restera une utopie.[78]

Comme si l'intégration de la Pédagogie Active et Participative n'était pas seulement perçue comme un moyen de redynamisation des pratiques pédagogiques pour l'obtention de meilleurs résultats scolaires, mais aussi le catalyseur vers la démocratie et le développement de l'Afrique subsaharienne. Pour lui, il est temps d'éradiquer la pédagogique transmissive car elle « favorise l'individualisme et l'esprit concurrentiel, car dans cette approche l'enseignant met l'accent sur le travail personnel et non sur le travail en groupe qui conduit à une solution commune pour tous les membres du groupe » (Njoh Eteki, 2016).

[78] Lors de son exposé inaugural de l'atelier d'échanges entre les départements de l'enseignement de l'E.E.C et de la C.B.C.A sur la pédagogie et l'aumônerie scolaire, intitulé "LA PEDAGOGIE ACTIVE PARTICIPATIVE (PAP) : QUELLES EXIGENCES POUR QUEL IMPACT". En ligne https://dneeec.org/documents/LA_PEDAGOGIE_ACTIVE_ET_PARTICIPATIVE.pdf, consulté le 26 mars 2020.

Concernant la relation entre l'enseignant et l'élève auparavant décrite comme une relation proche du dominant-dominé, maître-esclave, le préfet de Majengo indique

> Au niveau de l'enseignant, un changement de comportement s'observe immédiatement après la formation. Le maître autoritaire devient un maître qui écoute activement ses élèves et les oriente avec amour. Le climat d'apprentissage en classe a déjà changé, on trouve en classe une ambiance démocratique favorisant la liberté d'expression des apprenants. (Kambale Nzughundi, 2016, p. 6)

Des retours similaires sont obtenus au sujet des formations en pédagogie active et participative menées en avril 2021 dans le cadre de la présente recherche-intervention à Brazzaville. En effet, six mois après la formation, les enseignants ont été sollicités pour partager les changements expérimentés depuis. A la question : « Quel est le changement le plus significatif dans vos pratiques pédagogiques après la formation en PAP ? », quelques-uns ont répondu :

> « [J]'ai noté le changement sur la relation entre moi et mes apprenants. Avant je me présentais comme un véritable gendarme connaissant tout devant mes élèves, et ces derniers animés par la peur avaient même du mal à s'exprimer lors de mon cours. Certains veillaient même aux minutes pour mon départ. »

> « La relation avec les élèves. En général les élèves me considéraient comme le bourreau, la méchante, ils étaient timides et s'exprimaient de moins en moins pendant les cours quand bien même ils connaissent la bonne réponse »

Quant au Rwanda, les recherches disponibles sur la PAP en ce pays commencent après le génocide de 1994, année où le BNEP organise un programme de formation en PAP dont le but est notamment « de mettre en œuvre une éducation à la paix dans les écoles protestantes au Rwanda. » (Niyikiza, 2014, p. 3) et de « renforcer la communication, le traitement des traumatismes et le renforcement de l'estime de soi » (p. 15). Une évaluation des formations en PAP au Rwanda (Grêt, 2012, cité dans Niyikiza, 2014) révèle qu'une appropriation des principes de la PAP de la part des enseignants fait en sorte que ces enseignants réussissent à régler les conflits plus facilement que les enseignants non formés aux méthodes actives et que les premiers ont moins recours à la violence à l'égard des apprenants que les derniers.

Dans le même sens, le dictionnaire en ligne « Paix/éducation » décrit la pédagogie active et participative dans les termes suivants :

> Cette pratique développe des compétences de paix clés : écouter, s'exprimer, dialoguer, inclure chacun dans l'échange, collaborer, respecter les différences d'opinion, considérer, apprécier les suggestions de chacun, montrer de la bienveillance pour celui qui a besoin d'encouragement pour s'exprimer, ne pas se moquer, ni se bagarrer, etc. (Graines de paix, 2012).

Cette représentation de la PAP comme une pédagogie qui promeut la paix et la réconciliation et qui déconstruit la schéma relationnel à la verticale entre le maître et les élèves, peut s'expliquer par le fait que lors des formations les enseignants sont encouragés à établir des stratégies pour mieux connaître leur élèves, et « de faire parler tous leurs élèves, d'encourager la discussion et l'expression des opinions différentes, ce qui est fondamental pour une société démocratique, égalitaire et pluraliste » (Fichtner, 2017), des pratiques éloignées de celles de la pédagogie traditionnelle qui elle promeut une approche individualiste et concurrentielle de la société.

D'ailleurs, Christian Grêt, après avoir formé plus de 3500 enseignants au Rwanda, en RDC, à Madagascar et au Cameroun, publie en 2009 le livre *Le système éducatif africain en crise* où il présente sa méthode de formation en Afrique subsaharienne sur la PAP. L'auteur introduit son livre ainsi : « D'une école de l'individualisme : chacun veut devenir seul « chef », à une école de collaboration : apprendre à résoudre des problèmes ensemble. »

Dans le même sens, un enseignant rwandais interviewé par Niyikiza (2014) en parle ainsi :

> La PAP favorise l'acceptation grâce au changement des mentalités des personnes qui l'utilisent. Que ce soient les enseignants ou les apprenants, ils développent entre eux un esprit de sociabilité ; c'est-à-dire, l'amour du prochain et l'acceptation de la différence. Les enseignants sont heureux et tolérants ; quant aux apprenants, ils s'entraident et travaillent en groupe (p. 136).

3.3. FORMATION EN PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE DANS LE CADRE DU PROJET REAL (RESEAU D'EDUCATION POUR UNE AFRIQUE LEADER) AU CONGO-BRAZZAVILLE, 2020-2022

Nous venons d'exposer le rôle actif tenu par l'Eglise protestante dans l'intégration de la PAP en Afrique francophone. Cependant, dans notre pays d'étude, la République du Congo, nous ne trouvons pas de trace visible d'intégration de la PAP. Et ce en dépit des préconisations de quelques auteurs congolais tels que Mingui, qui déjà en 1986 voyait la nécessité, voire l'urgence de

> Introduire des méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves […] de participer eux-mêmes à l'acquisition des connaissances, car elles seules pourront leur donner le sens de la responsabilité, de l'initiative, de la créativité, de l'effort qui leur sera indispensable dans l'accomplissement de leur tâche en vue de la réalisation des objectifs envisagés par l'école congolaise. Il s'agit naturellement des méthodes actives. (Mingui, 1986, p. 233)

3.3.1. Description de l'intervention en PAP

Dans le cadre du projet REAL mis en place par l'association Action Real, nous avions pour mission de proposer une formation sur les méthodes actives auprès des inspecteurs des ministères de l'enseignement (METP et MEPPSA) et des enseignants-chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville (soit 30 bénéficiaires) dans un premier temps et dans un deuxième temps auprès de 100 enseignants issus de deux lycées pilotes. Il s'agissait également de suivre les changements de pratiques pédagogiques que la formation était capable de générer.

A l'issue de la formation de 30 heures, les participants devraient se sentir capables de :

- S'écarter du modèle traditionnel d'apprentissage fondé sur la transmission linéaire de connaissances.
- Faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage.
- Animer à leur tour des formations en PAP (formation de formateurs).

L’influence de la recherche sur la stratégie de l’intervention :

Dans une démarche de recherche-intervention, il nous semble pertinent de retracer explicitement l’influence de la recherche sur nos choix de modalités pour l’intervention.

Nous commençons par citer l’influence des principes de la recherche-intervention qui invitent à s’inscrire dans une démarche d’accompagnement au changement, où le chercheur assumant la fonction sociale de la recherche en éducation prend en compte les demandes explicites ou implicites de la population concernée et restaure une parole audible dans le débat social (Marcel, La recherche-intervention en Sciences de l'éducation - De la figure du trait d'union, 2019). Ainsi, les différents modules de formation sont conçus de manière à encourager et rendre visible le débat social autour des conditions de travail des enseignants, de leurs pratiques, de leurs besoins et de leur potentiel. Il s’agit également de renforcer la dimension sociale de la formation et du processus d’organisation de l’intervention en accordant une place importante à toutes les parties prenantes. Ainsi, l’objectif n’est pas seulement d’inculquer des connaissances sur les méthodes actives, mais également de favoriser l’émancipation professionnelle des enseignants et la prise de conscience de leur pouvoir d’agir.

De même, notre intervention est fortement influencée par les publications sur les projets dont l’objectif est l’intégration des méthodes actives et participatives sur le territoire qui nous intéresse, l’Afrique subsaharienne francophone. Cette influence est perceptible notamment dans le contenu proposé où une partie des supports sont les mêmes que ceux utilisés dans d’autres pays subsahariens, tels que les méthodes exposées par Christian Grêt dans son livre *Le système éducatif africain en crise* et le matériel mis à disposition sous forme de ressources éducatives libres par l’initiative TESSA.

Le contenu est également façonné de manière à anticiper et répondre aux défis soulevés par d’autres études sur la nécessité de préparer les participants au changement de paradigme, donc de mentalité, indispensable au passage effectif des méthodes traditionnelles vers les méthodes actives. Niyikiza propose, lors des formations, d’« aborder la peur des enseignants à perdre leur autorité telle qu’ils l’ont connue jusqu’à présent et favoriser ainsi le changement de mentalité ». (2014, p. 210). Il insiste sur l’importance de travailler à la fois sur les freins structurels et sur les freins culturels. Ainsi, nous avons décidé de créer des espaces de réflexion avec les participants pour

discuter des potentiels obstacles empêchant le changement souhaité et anticiper les stratégies pour les contourner.

Enfin, l'aspect le plus important est le travail en collaboration avec les autorités éducatives, notamment les trois ministères (présentés précédemment) car en effet, l'implication du gouvernement dans la formation d'enseignants est jugée essentielle par la plupart des études consultées. Raison pour laquelle les ministères sont devenus les principaux partenaires de l'intervention via la mise en place d'un système de gouvernance partagée et démocratique, concrétisé par les comités de pilotage et les séances de travail de co-construction et de suivi du projet.

Étapes de l'intervention

i. Étape 1 : Formation de formateurs (novembre 2020-février 2021)

Ont été concernés par les premières séances de formations en **pédagogie active et participative** 16 enseignants-chercheurs de l'École Normale Supérieure, 7 inspecteurs de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPPSA) et 7 inspecteurs de l'enseignement technique et professionnel (METP), 30 personnes au total.

Modalités :

Afin de respecter les gestes barrières préconisés en période de crise sanitaire, notamment la fermeture des frontières et la réduction du nombre de personnes rassemblées dans un seul endroit, les formations se sont déroulées en modalité hybride : Les formatrices à distance et les participants sur place répartis en deux groupes de 15 participants. Les formations ont eu lieu à la Grande école numérique du Congo (GENC) - association locale - qui a mis à disposition les salles pour accueillir les participants et les outils numériques nécessaires pour assurer les séances en visio-conférence avec l'équipe d'Action Real. L'association Regard sur l'éducation, association congolaise également, était présente à chaque séance pour un soutien sur place aux activités pédagogiques.

Contenu de la formation :

Cette formation de formateurs à la pédagogie active et participative est animée en format hybride et compte 20 heures de formation connectées. Lors de ces séances nous avons traité les thématiques suivantes :

Figure 21. *Résumé des thématiques abordées durant les formations*

N° de séance	**Objectifs pédagogiques**	**Contenus/ notions clés à mobiliser**
Séance 1 Introduction	-Présentation du projet REAL -Réfléchir sur l'importance de la formation continue et le contexte du Congo en ce domaine -Établir un diagnostic sur les notions à maîtriser à la fin de la formation -Établir une définition commune de la PAP	Définition de la PAP Pensées pédagogiques sur les principes de la PAP
Séance 2 -Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner -Le travail en groupes en classes pléthoriques	-Réfléchir aux processus et types d'apprentissage ainsi que sur comment adapter les méthodes d'enseignement aux modes d'apprentissages de nos apprenants -Identifier les différents types d'apprenants selon leurs attitudes en classe et définir la posture à adopter par l'enseignant/formateur -Identifier les avantages, désavantages et les conditions de réussite du travail en groupe au sein des classes pléthoriques -(Re)définir le rôle de l'enseignant/formateur dans une dynamique de travail en groupes	Théories de l'apprentissage : -constructivisme et le socio-constructivisme. Le cône de l'apprentissage, le cerveau global, les sources d'apprentissage -Compétences du XXI siècle (collaboration), socioconstructivisme, TESSA
Séance 3 Méthodes actives et participatives	-Présenter plusieurs méthodes actives et participatives -Préparer une leçon suivant les principes de la PAP et définir un objectif pédagogique et les compétences à acquérir par les apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être)	Matériels TESSA (Teacher Education in Sub-saharan Africa) Méthodes et techniques actives : le questionnement pour développer la pensée, les jeux des rôles, l'explication et la

		démonstration, utiliser l'environnement local et la communauté comme ressources
Séance 4 Évaluation	- Échanger sur nos pratiques d'évaluation - Identifier les différents types, objectifs et enjeux de l'évaluation - Utiliser l'évaluation pour soutenir l'apprentissage (évaluation formative)	Méthodes passives-méthode actives : Comment faire d'une méthode passive une méthode active ? L'exposé magistral revisité Méthodes et outils d'évaluation

i. Etape 2 : Processus de conception d'un dispositif en PAP propre au Congo

A la fin de la formation des formateurs, Action Real a proposé de concevoir un dispositif de formation en PAP propre au Congo, celui à mettre en place auprès des 100 enseignants issus des deux écoles pilotes. Cette mission a été menée par 12 volontaires issus du groupe initial et accompagnés par l'association. L'objectif était de, à partir de la première formation, concevoir un dispositif de formation en PAP de 30 heures, scindé en 10 modules de trois heures chacun, qui puissent être le plus pertinent possible au contexte de la République du Congo. Ce processus a conduit à la rédaction d'un livret de formation dont un extrait peut être consulté en annexe.

Figure 22. *Les thématiques retenues par les 12 formateurs-concepteurs*

Module	Thématiques
Module 1	PAP comme redynamisation des pratiques pédagogiques (Faiblesses du système éducatif actuel, état des lieux sur les pratiques en cours, la PAP : définition et fondements), désirer le changement
Module 2	Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner (Différentes théories de l'apprentissage et méthodes d'enseignement pour s'y adapter)
Module 3	Mieux connaître ses élèves : -Identifier et proposer différentes techniques pour mieux connaitre les apprenants dans un contexte de classe pléthorique
Module 4	Méthodes actives d'enseignement/apprentissage
Module 5	Techniques actives d'enseignement/apprentissage
Module 6	Préparation d'une leçon suivant les principes de la PAP (Définition d'un objectif pédagogique et les compétences à acquérir par les apprenants)
Module 7	Le rôle des enseignants ou formateurs dans une dynamique de travail en groupe (techniques de travail en groupe dans les classes à effectifs lourds et le rôle des différents acteurs)
Module 8	L'apprentissage par projet (Définition, étapes, le *design thinking* en milieu scolaire, l'apport des partenaires de la communauté éducative)
Module 9	Compétences du XXIème siècle (Définition des compétences et leur lien avec la PAP)
Module 10	Évaluation (types d'évaluation, outils d'évaluation, utiliser l'évaluation formative comme un levier pour l'apprentissage)

En chiffres :

24 participants sur 30 ont complété le premier cycle de formation[79] : 9 femmes et 15 hommes.

12 participants (4 femmes et 8 hommes) ont travaillé à la conception d'un nouveau dispositif de formation en PAP de 30 heures, 10 modules, 3 heures par module

11 Séances tenues entre le 28 novembre 2020 et le 07/04/2021.

[79] Tolérance d'une absence justifiée.

ii. Etape 3 : Formation des enseignants des lycées pilotes

Cette étape doit former 100 enseignants issus de deux lycées publics pilotes, 50 enseignants par établissement. : le Lycée technique commercial 5 février et le Lycée d'enseignement général A A Neto « B ». Concernant les formateurs, 12 formateurs issus de la première étape ont participé : 3 enseignants de l'ENS, 4 inspecteurs de l'enseignement technique, 5 inspecteurs de l'enseignement général. Cette formation s'est déroulée dans les locaux du lycée de la Révolution du 8 au 21 avril 2021.

Description de nos écoles pilotes

Lycée A A Neto B : Lycée d'enseignement général rattaché au MEPPSA. Cet établissement scolaire compte 3463 élèves et 62 enseignants en 2020. Enseignements dispensés : Série littéraire et série scientifique.

Lycée technique commercial 5 février : Lycée d'enseignement technique rattaché au METP. Cet établissement compte 2051 élèves et 108 enseignants en 2020. Enseignements dispensés : quatre séries (Secrétariat, Gestion, Économie et Comptabilité).

Figure 23. *Participation aux formations*

Participation jour par jour à la formation en PAP	
Jour 1	57 participants (23 femmes, 34 hommes)
Jour 2	47 participants (16 femmes, 31 hommes)
Jour 3	46 participants (15 femmes, 31 hommes)
Jour 4	59 participants (20 femmes, 39 hommes)
Jour 5	55 participants (20 femmes, 35 hommes)
Jour 6	63 participants (19 femmes, 44 hommes)
Jour 7	56 participants (18 femmes, 38 hommes)
Jour 8	63 participants (22 femmes, 41 hommes)
Jour 9	61 participants (22 femmes, 39 hommes)
Jour 10	71 participants (25 femmes, 46 femmes)

Sur 100 enseignants attendus, 85 se sont présentés et 62 ont complété la formation et reçu une attestation de participation. Le taux de participation a augmenté de jour en jour ce qui montre que les thématiques abordées ont retenu l'intérêt des participants. Cette étape a été l'occasion d'expérimenter le dispositif de formation en PAP conçu par les formateurs et d'identifier avec un plus grand nombre de participants les enjeux culturels, institutionnels et sociaux qui peuvent favoriser ou entraver l'intégration de la PAP en République du Congo.

A ce sujet, voici quelques-unes des réflexions des participants lors de la formation. Le tableau suivant recense plusieurs difficultés qui pourraient empêcher l'intégration de deux principes clé de la PAP : le travail en groupe et le besoin des enseignants de mieux connaître leurs élèves dans le cadre de cette approche. Il comprend aussi les solutions proposées par les mêmes participants.

Figure 24. *Les problèmes et leurs solutions identifiés par les participants (portée et limites de la PAP)*

Problèmes	**Solutions proposées par les participants**
Pléthore : Au Congo, les classes peuvent compter jusqu'à 300 élèves. D'après les participants et ce que nous avons pu observer, la moyenne en lycée est de 150 élèves malgré les textes qui préconisent des effectifs moins importants. Se centrer sur les apprenants dans ce contexte formaté pour les cours magistraux est difficile.	De la part des enseignants : Favoriser le travail en groupe car ceci permet de mieux maîtriser la classe et de mieux connaître les élèves qui se confondent dans la foule dans ces classes surchargées. De la part du gouvernement : Réduction du nombre d'élèves par classe, bâtir de nouvelles classes, recrutement des enseignants.
Manque de temps : Les participants affirment que les programmes académiques sont très chargés, ce qui oblige l'enseignant à privilégier une pédagogie transmissive pour avancer rapidement. Or, la PAP leur semble chronophage.	Favoriser le travail en groupe car ceci pourrait permettre d'avancer à une vitesse considérable tout en offrant la possibilité à un grand nombre d'élèves de participer activement, en comparaison avec la pédagogie traditionnelle où l'enseignant a tendance à monopoliser la parole.
Absentéisme : Les participants évoquent le problème d'absentéisme dans bon nombre des écoles au Congo. Ceci peut s'expliquer par le manque de suivi administratif des élèves, le manque de registre d'appel qui devrait être conçu par l'administration de l'établissement scolaire.	Travailler en groupe permet d'identifier les absents : l'organisation groupée facilite le repérage des absents à simple vue. Créer la liste de présence, registre d'appel (l'administration ou les enseignants eux-mêmes et la mettre à jour au fur et à mesure que de nouveaux élèves arrivent), proposer des punitions pour les absents mais aussi du temps de sensibilisation.
Timidité :	Travailler en groupe pour que les élèves timides puissent prendre la parole au sein des petits

Les participants affirment que la plupart des élèves sont timides et n'osent pas prendre la parole en grand groupe devant 150 camarades, ce qui fait que celles et ceux qui participent sont souvent les mêmes.	groupes. Le travail en groupe facilite l'identification des élèves timides. Une fois les élèves identifiés, les encourager à prendre la parole.
Espace de travail pour les enseignants : La PAP requiert du temps de préparation avant chaque cours or, les enseignants manquent d'un espace de travail au sein de leur établissement. Aucun des lycées pilotes ne dispose de salle d'enseignants	Aménager une salle comme salle d'enseignants équipée de quelques ordinateurs, ce qui leur permettrait de profiter des heures entre deux cours pour préparer leur cours et évaluer les techniques d'enseignement
Manque de documentation : Les enseignants participants évoquent la pénurie de documents supports, de modules à disposition des élèves, la difficulté à photocopier des documents. Ceci empêche l'enseignement de développer l'esprit de recherche chez les élèves.	Favoriser la recherche à la maison Se mobiliser avec d'autres enseignants pour créer une banque de modules à mettre à disposition des élèves pendant les cours. Mettre en place un système de collaboration entre l'administration et les enseignants pour photocopier les documents supports. Demander aux autorités d'aménager une bibliothèque.
Manque de soutien institutionnel : Les participants évoquent l'importance d'un soutien institutionnel de la part de l'administration de leur établissement mais également du gouvernement. Dans un pays comme le Congo, les innovations pédagogiques doivent être validées par le cabinet du ministre. Les participants souhaiteraient avoir la certitude qu'ils peuvent expérimenter « la nouvelle méthode »	Émettre une lettre d'autorisation et d'encouragement de la part des autorités locales Réunion d'échanges entre les enseignants, parents et corps administratif des établissements pour une réflexion conjointe menant à des efforts communs pour favoriser l'intégration de la PAP

Les participants ont identifié d'autres difficultés qui peuvent faire obstacle à un apprentissage actif. Ils en ont souligné les causes et les conséquences, puis ils ont proposé des solutions. Les structures et les conditions de travail inadaptées constituent une première difficulté : tables-bancs condamnés, salles de classe non électrifiées, absence de salle des professeurs, sanitaires insuffisants, bibliothèque et salle informatique sous-équipées et sans connexion à internet. Les conséquences se font sentir dans la salle de classe, avec la difficulté à constituer des groupes de travail, et au sein du corps enseignant : instabilité psychologique et dévalorisation des enseignants, leçons mal préparées à cause des difficultés à effectuer des recherches. Les solutions consistent à améliorer les équipements et les infrastructures, par exemple la dotation de l'établissement d'un groupe électrogène de grande capacité.

Ensuite, le manque de documentation, dû à l'absence de bibliothèques, de salles de lecture et de salles informatiques. Ceci se traduit par un manque d'intérêt pour la lecture et les recherches, et donc par un manque d'information, qui nuit au niveau des apprenants. La création d'une bibliothèque moderne au sein de l'établissement permettrait de remédier à cette difficulté. Les enseignants ont proposé pour cela de faire des études de faisabilité (espace, type de salle, capacité), mise en place du projet, l'évaluation du budget, demande de l'aide aux autorités compétentes. D'autres ont demandé la conception et l'élaboration de fascicules par département et par niveau.

Enfin, les participants déplorent le manque de suivi des apprenants par les parents, qui s'explique par le manque d'information à la disposition des parents, et parfois par l'analphabétisme de ceux-ci. Les conséquences identifiées pour les apprenants sont lourdes : indiscipline, manque de travail et échec scolaire. Il a donc été proposé d'améliorer la communication et la sensibilisation des parents par l'établissement, grâce à l'organisation de réunions trimestrielles et à la mise en place d'un cahier des charges par exemple.

Le travail en groupe est une des pratiques identifiées par les participants pour contourner les difficultés évoquées précédemment, telles que l'absentéisme, le grand nombre d'élèves, la faible participation des élèves à cause de leur timidité. Il s'agit aussi d'une pratique qui permettrait aux enseignants de mieux connaître leurs élèves. Pourtant, elle demeure très peu utilisée au Congo Brazzaville jusqu'à présent. Le principal frein serait la pédagogie traditionnelle fortement enracinée ainsi que la pléthore d'élèves et la nécessité ressentie par les enseignants d'avancer vite pour finir leur programme. Ainsi, pour la plupart des participants à la formation, le travail en groupe reste encore un défi à relever bien qu'ils reconnaissent les atouts de cette pratique.

Concernant la centration sur l'apprenant, les difficultés que rencontrent les enseignants pour mieux connaître les élèves sont les suivantes : classes pléthoriques (environ 100 élèves par classe), les absences répétées des élèves, l'emploi du temps chargé des enseignants, l'absence de registre d'appel mais aussi le manque d'intérêt de la part des enseignants car cela ne fait pas partie de leurs préoccupations premières dans une pédagogie transmissive. Stratégies proposées : s'efforcer à connaître les nom et prénom des élèves, privilégier l'organisation des groupes pour permettre de mieux les « maîtriser[80] », de mieux communiquer avec eux. Cela permettrait également d'évaluer

[80] Dans le sens de mieux les connaître et mieux gérer la discipline des élèves.

leur niveau pour mieux décider de la stratégie d'enseignement à adopter. Ainsi de manière réciproque, mieux connaître les élèves peut faciliter la création et la gestion de travail de groupe.

Enfin, au cours des formations, les participants ont naturellement fait le lien entre les Technologies de l'information et de la communication et la Pédagogie Active et Participative. A plusieurs reprises, ils ont souligné que le manque d'équipement informatique et de formation du personnel éducatif aux compétences de base pour maîtriser ces outils et avoir une compréhension plus claire des TIC pour ensuite les utiliser en cours, constituait une limite à l'intégration de la PAP dans leurs pratiques pédagogiques.

3.3.2. Evaluation de l'intervention en PAP (portée et limites)

i. Evaluation de la gestion : Difficultés et limites rencontrées par l'équipe d'Action Real dans la mise en place de l'intervention

Les difficultés majeures qui ont eu un impact sur le bon déroulement de la formation à distance pour les deux premières étapes ont été les problèmes récurrents de connexion à internet et les pannes d'électricité. De plus, les participants n'ont pas d'espace de travail équipé en outils informatiques leur permettant de travailler hors des séances connectées et très peu de participants ont accès à un ordinateur et la connexion internet à leur domicile, atténuant les impacts que la formation aurait pu avoir dans un autre contexte. Au-delà du manque d'équipement, nous avons constaté que la plupart des participants n'étaient pas très à l'aise avec le numérique même après les formations supplémentaires mises en place en collaboration avec la Grande École numérique du Congo pour surmonter cette difficulté. Ceci peut s'expliquer par le fait que les participants n'ont pas assisté à la totalité des formations aux outils numériques. La raison évoquée a été le manque de temps compte tenu de leurs responsabilités à temps plein, mais nous avons observé aussi une résistance face au numérique. Concernant l'organisation et l'impact de la formation, les participants soulèvent le fait qu'une formation à distance ne leur donne pas la confiance nécessaire pour se lancer directement à cause des lacunes possibles qui n'ont pas pu être comblées lors des séances souvent interrompues par le manque de connexion et d'électricité.

Ensuite, les enjeux auxquels nous avons été confrontés durant la mise en place de formations d'enseignants des lycées pilotes en présentiel ont été, en premier lieu, d'ordre humain

et institutionnel. Le premier est le manque de motivation pour participer à la formation continue de manière générale. Il s'agit d'un enjeu majeur, car les participants sont difficilement mobilisables en l'absence d'une aide ou d'une compensation financière. Ceci a un lien étroit, d'une part avec le fait que les enseignants sont majoritairement vacataires/prestataires ce qui veut dire qu'ils sont peu rémunérés, et évitent donc tout type d'activité non rémunérée. D'autre part, les organisations internationales de développement et les ministères ont l'habitude d'octroyer des *perdiems* pour la participation aux formations, ce qui produit des attentes vis-à-vis de nos formations en tant qu'association de solidarité internationale travaillant avec les autorités locales. Toutefois, nous avons réussi à mobiliser environ 70 % des participants sur 60 % des séances de formation, sans aide financière quelconque.

Nous pouvons également identifier une deuxième difficulté qui entrave l'évolution des pratiques pédagogiques et ralentit considérablement les processus de changement : la lourdeur administrative et bureaucratique et le manque de pouvoir décisionnaire des enseignants sur les pratiques pédagogiques à appliquer au sein de leur propre salle de classe. En effet, le pouvoir décisionnaire est très centralisé sur les institutions ministérielles. Toutes les initiatives doivent être validées par la hiérarchie des différents ministères et les enseignants sont peu autonomes dans le choix des approches pédagogiques utilisées.

Enfin, nous avons remarqué une réticence au changement de la part des enseignants qui évoquent les problèmes structurels, le manque d'accès aux outils numériques et leur manque d'autonomie comme étant des freins à la transformation des pratiques pédagogiques. Aujourd'hui, les enseignants hésitent entre l'approche par objectifs, l'approche par compétences et la pédagogie active et participative. Face à l'absence de lignes directives claires de la part du gouvernement, ils se réfugient dans les méthodes traditionnelles par habitude, et parce qu'elles permettent d'avancer vite dans les programmes dans les conditions des classes pléthoriques, mais aussi par peur d'être mal jugés de la part des inspecteurs et des collègues si jamais ils osent sortir du format attendu par ceux-ci. C'est pour cela que les ministères ont un rôle très important à jouer notamment via l'inspection générale et le département de la formation continue, pour ce qui est du MEPPSA.

Pour établir ce bilan sur la gestion de l'intervention avec les acteurs qui y ont participé de manière active, le lendemain de la fin de la formation et de la remise des certificats de participation, nous nous sommes réunis avec le groupe de travail (noyau des formateurs locaux) afin de réfléchir au travail effectué et d'émettre des préconisations pour la suite.

Sur les 12 formateurs, 9 étaient présents, 3 excusés pour des engagements professionnels. Les formateurs ont qualifié l'expérience de très enrichissante. Les formateurs affirment adhérer pleinement à la vision du projet et expriment leur motivation à poursuivre les actions tout au long de l'année. Pour assurer la bonne continuation des activités, ils ont soulevé que le temps entre la fin de la formation des formateurs à distance et le processus de conception du dispositif de formation en PAP et ensuite le début de la formation d'expérimentation auprès des enseignants des écoles pilotes a été relativement court, ce qui fait qu'il reste des lacunes et des failles à résoudre par la suite.

Ils se sont également félicités les uns les autres, car la rapidité du processus a aussi mis en lumière la motivation, la détermination, l'engagement ainsi que la capacité d'adaptation des formateurs locaux toujours ouverts et engagés pour le succès de la formation. Ils ont ajouté que l'intérêt que la formation a éveillé chez les enseignants est ce qui les a fait avancer. Grâce à cela, ils se sont rendu compte à quel point ce qu'ils étaient en train de faire comptait pour les enseignants. En effet, en plus de la participation active des enseignants durant les ateliers, plusieurs ont pris la parole volontairement à la surprise des formateurs pour témoigner deux jours après le début de la formation qu'ils n'avaient pas hésité à se lancer dans l'expérimentation directe des principes de la PAP dans leur propre classe. Ceci indique que la faisabilité de l'intégration de la PAP n'est pas aussi lointaine que le laissaient supposer les difficultés identifiées comme s'y opposant, d'où l'importance du volet recherche pour le constater et mieux comprendre les initiatives qui parviennent à voir le jour.

Concernant la faisabilité de la continuation du projet, les formateurs sont revenus sur le fait qu'ils ont certaines lacunes et qu'il leur manque une vision d'ensemble, car, étant donné que le travail de conception du dispositif a été réalisé en petits groupes par module, celles et ceux qui n'ont pas conçu ledit module ne se sentent pas encore confiants pour animer la totalité de la formation. D'autant plus qu'ils ont des lacunes dues aux formations à distance souvent perturbées par les problèmes d'électricité et de connexion internet, ainsi que par le manque de régularité dans la participation et de ponctualité de la part de quelques-uns des formés.

Pour pallier cette difficulté, ils proposent l'organisation de séances de renforcement pour l'équipe des formateurs et de constituer un livret de formation avec tous les modules et les documents supports associés (cf. extrait en annexe).

Pour ce qui est du soutien institutionnel au projet, les formateurs insistent sur l'importance de faire le plaidoyer auprès des ministères concernés, car le souhait partagé par les formateurs et les enseignants formés serait de pérenniser et surtout d'élargir les actions de formations en PAP. Ceci a été également souligné par les enseignants formés qui souhaitent avoir une lettre d'autorisation pour mettre en place la PAP au sein de leur classe.

Au sujet de la stratégie d'élargissement du projet, le groupe de formateurs propose comme première action la formation des inspecteurs chargés du suivi des enseignants formés pour éviter une incohérence entre les pratiques des inspecteurs et les pratiques souhaitées par les enseignants après la formation en PAP. Ensuite, ils souhaiteraient former leurs collègues pour que les actions de formation puissent toucher l'intérieur du pays. Pour que cela soit possible, les participants estiment important de limiter les longues périodes entre une étape et une autre. Ils suggèrent de mettre en place des stratégies pour assurer une continuité dans les échanges en présentiel ou à distance, étudier les possibilités de privilégier la modalité de la formation de formateurs en présentiel pour assurer une bonne qualité, car les problèmes de connexion et d'électricité pèsent considérablement sur la bonne tenue des séances, ce qui constitue un frein à l'appropriation des contenus.

Nous pouvons résumer les préconisations susceptibles de potentialiser la portée *des formations* en PAP avec les points suivants :

- Séances de renfort des compétences du noyau des formateurs.
- Formation des inspecteurs qui suivent les enseignants des écoles pilotes.
- Autorisation et encouragement pour les enseignants des écoles pilotes pour mettre en pratique la PAP de la part des ministères.
- Valorisation des enseignants qui mettront en place la PAP par la prise de témoignages en vidéo et par écrit à travers les réseaux d'Action Real pour une visibilité internationale.
- Évaluer la possibilité d'ajouter ce module de 30 heures dans le programme de formation de l'ENS, ou organisation des séminaires.
- Signature de la convention avec les autorités éducatives concernées

ii. Evaluation d'impact après la formation

Dans un contexte de prépondérance des pratiques traditionnelles, notre recherche porte sur l'effet que la formation comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement peut avoir sur les pratiques pédagogiques des participants et si elle entraîne une transformation des pratiques pédagogiques traditionnelles vers des méthodes actives favorisant les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de l'éducation à l'ère de la mondialisation et de la culture numérique, « les compétences du XXIème siècle », et ce en dépit des conditions structurelles, institutionnelles et matérielles peu favorables (classes pléthoriques, fracture numérique voire électrique, infrastructures insuffisantes ou en mauvais état, résistance au changement à plusieurs niveaux, environnement institutionnel peu flexible). Avec cette évaluation, nous cherchons à identifier la nature des changements qui réussissent à s'installer ainsi que les préconisations concrètes pouvant minimiser l'impact des freins rencontrés.

Méthode

Lors de cette recherche-intervention, nous avons évalué l'impact de la formation en PAP de la manière suivante :

a) Questionnaire à chaud après la formation : 87 répondants ayant complété la formation, trois sous-populations concernées : 17 formateurs (premiers formés du programme), 39 enseignants du lycée A A Neto B et 31 enseignants du lycée technique commercial 5 février.

   Thématiques :

   Questions à réponses fermées : Connaissances et compétences acquises (sentiment d'efficacité professionnelle en lien avec les attentes de la formation)

   Questions à réponses ouvertes : les apports pressentis de la PAP, les limites pouvant empêcher que les apports se concrétisent. Méthode analyse thématique : logiciel Modalisa.

b) Questionnaire six mois après :

   Collecte de récits sur les changements les plus importants après la formation. 40 répondants : 20 enseignants par école pilote. Technique : *The Most Significant Change* (Davies & Dart, 2005), outil d'analyse : logiciel Modalisa.

c) Essai Contrôlé Randomisé (ECR) : pour mesurer l'impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, avec un groupe de traitement choisi au hasard en respectant deux critères : la parité (si possible) et avoir complété les cycles de formations. Groupe de comparaison : enseignants issus des deux mêmes écoles pilotes n'ayant jamais participé à nos formations.

   Outil : Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy.

   Nombre de répondants : 40 pour le groupe traitement et 50 pour le groupe contrôle. Cette disparité dans le nombre de répondant par groupe n'a pas été de notre choix. C'est le nombre des questionnaires qui ont pu être collectés.

d) Focus groupes : 8 mois après la formation. 2 sous-populations, une dizaine d'enseignants formés par école pilote, sur les changements, les limites contournées, les stratégies pour les contourner ainsi que les préconisations et les possibilités de collaboration entre le corps administratif des établissements scolaires et le corps enseignant

e) Observations des cours : Réalisées une première fois 8 mois après la formation par deux personnes d'Action Real y compris l'autrice de cette thèse et une deuxième fois par les inspecteurs de l'enseignement technique 12 mois après la formation auprès d'un échantillon des enseignants formés issus de l'école pilote le Lycée Technique Commercial 5 février. 16 enseignants observés au total.

f) Triangulation (comparaisons avec d'autres études, conclusions et préconisations)

Analyses et résultats

a) <u>Questionnaire à chaud après la formation</u>

87 répondants ayant complété la formation, trois sous-populations concernées : 17 formateurs (premiers formés du programme), 39 enseignants du lycée A A Neto B et 31 enseignants du lycée technique commercial 5 février. Ce questionnaire comprend des questions à réponses fermées (Questions 1-3) et des questions à réponses ouvertes (Questions 4-5) que nous analysons en deux temps.

Analyse des questions fermées

Question 1 : Compétences et connaissances acquises pendant la formation

Sur une échelle de 1 à 5 (1= aucune connaissance, 5= très bonne maitrise) évaluez votre niveau de maîtrise des concepts suivants avant et après la formation :

Figure 25. *Appréciation de degré de maitrise des différents concepts par les répondants avant et après la formation*

	CONCEPT	AVANT	APRES
1	Centration sur l'apprenant	3,2	4,6
2	Evaluation formative	3,6	4,7
3	Evaluation sommative	3,9	4,8
4	Constructivisme	2,6	4,2
5	Socio-constructivisme	2,4	4,1
6	Gestion de travail du groupe en classes pléthoriques	2,6	4,7
7	Apprentissage par problèmes et par projet	1,8	4,3
8	Compétences du 21ème siècle	2,3	4,3
9	Ressources pédagogiques TESSA	1,8	4,4
	Moyenne totale	2,7	4,4

Ces concepts ont été choisis en fonction des thématiques abordées lors de la formation. Nous pouvons interpréter qu'avant la formation, les participants avaient une faible maîtrise des concepts (savoirs) nécessaires à la compréhension des méthodes actives, à l'exception des thématiques autour de l'évaluation (Item 2 et 3). De manière générale, nous observons une évolution assez importante dans la maîtrise des concepts, notamment une progression de plus de 2 points pour les items 6-9.

Nous avons posé une deuxième question dont le but était de vérifier si les contenus et activités proposés lors de la formation avaient permis d'atteindre les objectifs spécifiques en termes de compétences (savoir-faire) des différents modules.

Question 2 : La formation vous a permis de… :

Réponses possibles : Oui, tout à fait / Oui, en partie / Non, pas vraiment / Non, pas du tout.

Pour assurer une meilleure lisibilité des résultats, nous ne citons ici que les deux réponses le plus populaires à chaque item.

Figure 26. *Appréciation de l'atteinte des différents objectifs de la formation*

Item	**Réponse**[81]
Découvrir les principes de la pédagogie active et participative :	Oui, tout à fait : 84 % Oui, en partie : 14 %
Découvrir le rôle des enseignants et des élèves dans les méthodes actives	Oui, tout à fait : 87 % Oui, en partie : 12%
Définir le concept de << centration sur l'apprenant >> et la façon de l'appliquer de manière concrète	Oui, tout à fait : 71 % Oui, en partie : 25 %
Réfléchir sur le processus et le type d'apprentissage et sur leurs implications du point de vue du choix des méthodes d'enseignement	Oui, tout à fait : 65 % Oui, en partie : 35 %
Identifier des stratégies de mise en place pour le travail en équipe au sein des classes pléthoriques	Oui, tout à fait : 89 % Oui, en partie : 12 %
Réfléchir à l'importance de mieux connaître les élèves	Oui, tout à fait : 79 % Oui, en partie : 22 %
Découvrir plusieurs techniques pédagogiques actives et participatives	Oui, tout à fait : 83 % Oui, en partie : 17 %
Découvrir les outils pédagogiques TESSA	Oui, tout à fait : 71 % Oui, en partie : 25 %
Découvrir comment préparer une leçon suivant les principes de la PAP	Oui, tout à fait : 68 % Oui, en partie : 32 %
Apprendre à définir un objectif pédagogique ainsi que les compétences à acquérir par les apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir- être)	Oui, tout à fait : 63 % Oui, en partie : 33 %
Réfléchir sur les enjeux et les types de l'évaluation	Oui, tout à fait : 81 % Oui, en partie : 18 %
Remettre en cause vos pratiques pédagogiques actuelles	Oui, tout à fait : 50 % Oui, en partie : 33 %

[81] Ces pourcentages ont été arrondis à l'entier le plus proche

Dégager des pistes d'amélioration de vos compétences pédagogiques	Oui, tout à fait : 71 % Oui, en partie : 26 %

D'après leurs réponses, nous pouvons conclure que les objectifs de départ des différents modules concernant les compétences visées ont été atteints.

Pour avoir une vision plus complète des acquis de la formation et la possibilité de les appliquer dans les salles des classes, nous avons posé une troisième question sur le sentiment d'efficacité professionnelle des répondant vis-à-vis des changements en matière de compétences et pratiques pédagogiques attendues après la formation.

Question 3 : Sentiment d'efficacité professionnelle

Cette question a été inspirée par la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2006, 2007) selon laquelle pour qu'une personne puisse initier une action et persister à l'accomplir, il faut qu'elle se sente capable de l'exécuter. Ainsi, afin d'évaluer l'efficacité des formations à générer un changement dans les pratiques, nous avons demandé aux participants d'auto-évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle/professionnelle[82] (SEP) en lien avec les pratiques pédagogiques attendues après la formation. Pour cela, nous avons construit une échelle de mesure propre à la formation comprenant 15 items. Cette échelle a été proposée suivant les principes exposés par Bandura (2006) dans son *Guide for constructing self-efficacy scales*.[83]

> *Question : En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez votre degré de confiance actuel pour réaliser les actions suivantes : (Réponses possibles : Pas du tout confiant.e/ Moyennement confiant.e/ Assez confiant.e/ Confiant.e/Très confiant.e)*

Figure 27. *Confiance des participants pour appliquer les différentes pratiques pédagogiques*

	Item	**Réponse[84]**
1	Faire évoluer vos pratiques pédagogiques pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage	Très confiant.e : 39 % Confiant.e : 55 %
2	Intégrer la pédagogie active et participative dans vos pratiques professionnelle	Très confiant.e : 41 % Confiant.e : 49 %
3	Mettre en place des activités en groupes	Très confiant.e : 59 % Confiant.e : 30 %

[82] Selon les auteurs
[83] Guide pour construire des échelles d'auto-éfficacité
[84] Ces pourcentages ont été arrondis à l'entier le plus proche.

4	Aider mes élèves à valoriser leur apprentissage	Très confiant.e : 59 % Confiant.e : 37 %
5	Utiliser d'autres méthodes d'enseignement autre que l'exposé magistral	Très confiant.e : 44 % Confiant.e : 41 %
6	Mettre en place des activités favorisant la participation active des élèves	Très confiant.e : 64 % Confiant.e : 32 %
7	Mettre en place des activités favorisant la collaboration entre les élèves	Très confiant.e : 62 % Confiant.e : 29 %
8	Mettre en place des activités favorisant la créativité de mes élèves	Très confiant.e : 49 % Confiant.e : 34 %
9	Construire une grille d'évaluation adaptée à vos attentes vis-à-vis de la performance des élèves et de vos critères d'évaluation	Très confiant.e : 29 % Confiant.e : 59 %
10	Favoriser l'évaluation formative	Très confiant.e : 51 % Confiant.e : 43 %
11	Utiliser des stratégies variées d'évaluation	Très confiant.e : 49 % Confiant.e : 48 %
12	Partager autour de vous les principes de la pédagogie active et participative	Très confiant.e : 57 % Confiant.e : 41 %
13	Accompagner d'autres collègues dans l'intégration de la pédagogie active et participative dans leurs pratiques pédagogiques	Très confiant.e : 61 % Confiant.e : 31 %
14	Augmenter l'impact de vos actions de formation	Très confiant.e : 57 % Confiant.e : 36 %
15	Animer à votre tour des formations en PAP	Très confiant.e : 50% Confiant.e : 39 %

Sur les premiers items (1-11), nous avons voulu évaluer le degré de confiance pour mettre en place des pratiques pédagogiques actives de manière individuelle, c'est-à-dire, les enseignants au sein de leur classe. Sur cette première tranche, nous voyons que les participants déclarent se sentir confiants voire très confiants pour faire évoluer leurs pratiques vers les méthodes actives. Néanmoins, quelques items ont reçu des degrés de confiance un peu moins importants tel que l'item 5 « Utiliser d'autres méthodes d'enseignement autre que l'exposé magistral », l'item 8 « Mettre en place des activités favorisant la créativité de mes élèves ».

Avec le deuxième type d'items (12-15), nous avons voulu connaître le degré de confiance des participants pour devenir des « ambassadeurs et ambassadrices » de la pédagogie active et participative au sein de leur établissement. A partir de leur réponse, nous pouvons conclure que ce groupe se sent confiant voire très confiant, notamment pour « Accompagner d'autres collègues dans l'intégration de la pédagogie active et participative dans leurs pratiques pédagogiques » Item 13. Maintenant, pour parler d'une intégration effective des méthodes actives, suffit-il de maîtriser les concepts et principes de celles-ci et se sentir confiant à le faire ? Suivant notre approche qui se veut systémique, nous avons souhaité connaître les apports pressentis par les participants de cette

intégration qui pourraient les motiver à passer à l'acte (Question 4) mais également les freins pressentis qui pourraient empêcher la mise en pratique des méthodes actives (Question 5).

Analyse des questions ouvertes concernant les apports et les limites de cette formation[85]

Cette analyse nous permet de collecter et classer les apports de la PAP pressentis par les participants, tout en prenant en compte les limites propres au contexte du système éducatif congolais. Du point de vue méthodologique pour le traitement des questions à réponses ouvertes, nous avons utilisé le traitement thématique partiel via le logiciel Modalisa. Nous avons établi une équipe de trois personnes pour procéder à l'analyse des réponses dans le but d'être le plus objectif possible. Nous avons effectué une première lecture des réponses ouvertes données par les personnes enquêtées dans l'objectif de constituer un « dictionnaire ». Ce dictionnaire rassemble les catégories analytiques propres aux questions abordées, suivant les réponses données par les participants : les apports pressentis de la formation (Question 4), les limites qui contraignent l'application de celle-ci (Question 5) ou les changements les plus significatifs pour ce qui concerne le questionnaire administré huit mois après la formation. Dans un processus itératif, ces dictionnaires ont été affinés après une seconde lecture et une première analyse thématique. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas de catégories prédéfinies mais de catégories établies après la lecture des réponses afin de les regrouper et les caractériser.

Question 4 : Analyse des apports de la formation

Tout de suite après la formation, les participants ont répondu à un questionnaire nous permettant de récolter leurs impressions « à chaud ». Deux questions nous intéressent particulièrement : « en quoi la formation vous sera utile ? » (Question 4.1), et « quels sont les apports de la PAP pour la formation des enseignants ? » (Question 4.2). En effet, les réponses

[85] Ce contenu a été rédigé à six mains (Margarita Lopez, Clara Vernet et Emma Leteinturier) et partagé avec les intéressés (le Fonds d'Innovation pour le Développement (FID) et le PNUD-Congo) en interne sans publication.

annoncent les apports pressentis de la formation, c'est-à-dire ceux que les participants ont spécifiquement identifiés à la fin de la dernière session.

Parmi les participants, trois sous-groupes sont distingués : les formateurs qui ont été les premières personnes formées et qui ont ensuite participé à la conception des formations animées auprès de leurs collègues, les enseignants du lycée technique et commercial 5 février et les enseignants du lycée d'enseignement général A A Neto B. Cette analyse par sous-population permet d'identifier si la formation est perçue de la même manière suivant le profil des répondants déterminés par le rôle ou le lieu de travail dans lequel le répondant évolue.

Le dictionnaire (Catégories) des apports de la PAP :

Les catégories du dictionnaire correspondent aux apports majeurs identifiés par les personnes enquêtées. Nous nous penchons sur l'appréciation de ces apports par la suite.

- **Évolution des pratiques pédagogiques :** les participants parlent d'évolution, de développement ou d'amélioration des pratiques d'enseignement, de découverte et d'acquisition de nouvelles techniques, d'innovation (chez l'enseignant/formateur), de prise de conscience sur la nécessité de s'adapter, de la diversité ou diversification des méthodes, du contraste avec la pédagogie traditionnelle et d'intégration d'outil informatique.
- **Meilleure gestion du temps et des classes pléthoriques :** les participant déclarent gagner du temps, mieux maîtriser les effectifs, les classes pléthoriques.
- **Le travail de groupe :** les répondants expliquent qu'ils mettent en place le travail de groupe comme méthode de travail.
- **Développement des compétences (du XXI siècle) :** les participants évoquent le développement des compétences (sans autre précision) ou des compétences telles que la créativité, l'esprit critique, la collaboration, la communication, l'innovation (chez l'apprenant).
- **Revoir les manières d'évaluer :** les bénéficiaires précisent des changements sur leur façon d'évaluer ou s'ils précisent simplement leur méthode d'évaluation.
- **Place plus importante donnée aux apprenants :** les participants parlent de se centrer sur l'apprenant, de privilégier l'activité de celui qui apprend et d'encourager sa participation.

Question 4.1 La formation vous sera-t-elle utile ? Si oui, en quoi ? Non, pourquoi ?

Figure 28. *Appréciation des différents apports de la formation par les participants.*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		35	53,0 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques		4	6,1 %
Le travail de groupe		5	7,6 %
Développement des compétences (du XXI siècle)		8	12,1 %
Revoir les manières d'évaluer		3	4,5 %
Place plus importante donnée aux apprenants		11	16,7 %
Total/ occurrences		66	100,0 %

Note. 86 enregistrements / 53 textes codifiés / 66 occurrences. Pourcentages calculés sur la base des occurrences

Pour cette première analyse générale, nous observons qu'une thématique se démarque nettement des autres : l'évolution des pratiques pédagogiques arrive en première position, à une fréquence de 53 %. La thématique revenant le moins souvent est le fait de revoir les manières d'évaluer avec une fréquence de 4,5 %.

Figure 29. *Appréciation des différents apports de la formation par les participants du Lycée 5 février*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		15	57,7 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques		2	7,7 %
Le travail de groupe		3	11,5 %
Développement des compétences (du XXI siècle)		2	7,7 %
Revoir les manières d'évaluer		1	3,8 %
Place plus importante donnée aux apprenants		3	11,5 %
Total/ occurrences		26	100,0 %

Note. Sous-population : Lycée 5 février 31 enregistrements / 23 textes codifiés / 26 occurrences

Concernant les enquêtés travaillant au Lycée 5 février, c'est aussi la thématique de l'évolution des pratiques pédagogiques qui arrive en première position avec 57,7 % de fréquence dans les réponses données. La formation a encouragé l'évolution des pratiques pédagogiques pour la grande majorité des interrogés. Au contraire, la thématique avec une occurrence plus faible est celle de revoir les manières d'évaluer, avec une fréquence de 3,8 %.

Figure 30. *Appréciation des différents apports de la formation par les participants du Lycée AA Neto B*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		14	48,3 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques			
Le travail de groupe		2	6,9 %
Développement des compétences (du XXI siècle)		6	20,7 %
Revoir les manières d'évaluer		1	3,4 %
Place plus importante donnée aux apprenants		6	20,7 %
Total/ occurrences		29	100,0 %

Note. 39 enregistrements / 22 textes codifiés / 29 occurrences

Ensuite, chez les enseignants du Lycée AA Neto B, la thématique la plus évoquée est aussi l'évolution des pratiques pédagogiques avec 48,3 % de fréquence. La meilleure gestion du temps/classe pléthoriques n'a pas du tout été citée, et le fait de revoir les manières d'évaluer n'a qu'une fréquence de 3,4 %. L'analyse montre donc que la formation a engendré un apport pressenti dans l'évolution des pratiques pédagogiques pour la grande majorité des interrogés et qu'au contraire le fait de revoir les manières d'évaluer n'est pas le premier apport pressenti de la formation.

Figure 31. *Appréciation des différents apports de la formation par les formateurs.*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		6	54,5 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques		2	18,2 %
Le travail de groupe			
Développement des compétences (du XXI siècle)			
Revoir les manières d'évaluer		1	9,1 %
Place plus importante donnée aux apprenants		2	18,2 %
Total/ occurrences		11	100,0 %

Note. 16 enregistrements / 8 textes codifiés / 11 occurrences

Enfin, au sujet des formateurs, l'évolution des pratiques pédagogiques est la réponse la plus fréquemment donnée (54,5 %). A l'inverse, le travail de groupe et le développement des compétences n'ont été répertoriés aucune fois dans les réponses des formateurs. L'analyse démontre que la formation a engendré un apport dans les évolutions des pratiques pédagogiques pour la grande majorité des interrogés. Mais selon les formateurs le travail de groupe et le développement des compétences du XXI siècle sont des apports moins relevés.

Question 4.2 A votre avis, quels sont les apports concrets de la pédagogie active et participative à la formation des enseignants ?

Figure 32. *Apports pressentis de la formation en PAP sur la formation d'enseignants identifiés par les répondants*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		36	37,9 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques		5	5,3 %
Le travail de groupe		7	7,4 %
Développement des compétences (du XXI siècle)		10	10,5 %
Revoir les manières d'évaluer		9	9,5 %
Place plus importante donnée aux apprenants		28	29,5 %
Total/ occurrences		95	100,0 %

Note. 86 enregistrements / 65 textes codifiés / 95 occurrences

Pour cette deuxième analyse générale, nous constatons que deux thématiques se démarquent. L'évolution des pratiques pédagogiques arrive en première position avec une fréquence de 37,9 % et la deuxième est la place plus importante données aux apprenants avec une fréquence de 29,5 %. Ce sont donc les apports les plus importants de cette formation selon les bénéficiaires. La thématique revenant le moins souvent est la meilleure gestion du temps/classe pléthorique avec une fréquence de 5,3 % dans les réponses.

Figure 33. *Apports pressentis de la formation en PAP sur la formation d'enseignants identifiés par les répondants du Lycée AA Neto B.*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		16	42,1 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques			
Le travail de groupe		4	10,5 %
Développement des compétences (du XXI siècle)		2	5,3 %
Revoir les manières d'évaluer		4	10,5 %
Place plus importante donnée aux apprenants		12	31,6 %
Total/ occurrences		38	100,0 %

Note. 39 enregistrements / 28 textes codifiés / 38 occurrences

Au sujet des réponses des enseignants du Lycée AA Neto B, la thématique avec la plus grande fréquence est l'évolution des pratiques pédagogiques avec une fréquence de 42,1 %. Le deuxième apport le plus récurrent est la place plus importante donnée aux apprenants avec une fréquence de 31,6 %. Ce sont les deux principaux apports concrets selon les enseignants du Lycée AA Neto B. Au contraire, l'apport concernant la meilleure gestion du temps et des classes pléthoriques n'a été mis en avant par aucune enseignante de ce lycée.

Figure 34. *Apports pressentis de la formation en PAP sur la formation d'enseignants identifiés par les répondants du Lycée 5 février*

	Occurrences	Fréquence
Evolution des pratiques pédagogiques	10	22,7 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques	4	9,1 %
Le travail de groupe	3	6,8 %
Développement des compétences (du XXI siècle)	7	15,9 %
Revoir les manières d'évaluer	5	11,4 %
Place plus importante données aux apprenants	15	34,1 %
Total/ occurrences	44	100,0 %

Note. 31 enregistrements / 27 textes codifiés / 44 occurrences

Chez les enseignants du Lycée 5 février, la thématique avec la plus grande récurrence est la place plus importante donnée aux apprenants, avec une fréquence de 34,1 %, ensuite nous retrouvons l'évolution des pratiques pédagogiques avec une fréquence de 22,7 % dans les réponses des bénéficiaires. Ce sont donc les deux apports majoritairement identifiés. A contrario, la thématique du travail de groupe est la thématique revenant le moins souvent dans les réponses avec une fréquence de 6,8 %.

Figure 35. *Apports pressentis de la formation en PAP sur la formation d'enseignants identifiés par les formateurs.*

		Occurrences	Fréquence
Évolution des pratiques pédagogiques		10	76,9 %
Meilleure gestion du temps/classe pléthoriques		1	7,7 %
Le travail de groupe			
Développement des compétences (du XXI siècle)		1	7,7 %
Revoir les manières d'évaluer			
Place plus importante donnée aux apprenants		1	7,7 %
Total/ occurrences		13	100,0 %

Note. Sous-population : Formateurs. 16 enregistrements / 10 textes codifiés / 13 occurrences

Enfin, chez les formateurs, l'évolution des pratiques pédagogiques est l'apport le plus fréquemment cité (76,9 %). Au contraire, le travail de groupe et le fait de revoir les manières d'évaluer n'ont été répertorié aucune fois dans les réponses des bénéficiaires.

Question 5. Analyse des limites de la formation

De la même manière, il a été demandé aux participants d'identifier les limites qui, à leur avis, pouvaient entraver l'application des méthodes de la PAP.

Dictionnaire des limites pour l'analyse de réponses[86] :

- **Infrastructures** : les bénéficiaires évoquent des limites au niveau des infrastructures (lorsque les infrastructures ne sont pas adaptées ou insuffisantes).
- **Matériel didactique :** les manques au niveau du matériel didactique (pas adapté, ou pas assez d'outils, y compris les bibliothèques).
- **Matériel informatique :** les manques au niveau du matériel informatique (pas adapté, problème au niveau du fonctionnement, ou pas assez d'outils).

[86] Pour rappel, ce dictionnaire constitue une liste de catégories analytiques identifiées grâce aux réponses données par les participants. Il ne s'agit donc pas de catégories prédéfinies mais de catégories établies après la lecture des réponses ouvertes des participants afin de les regrouper et les caractériser.

- **Manque de temps :** les participants indiquent être limités parce qu'ils n'ont pas assez de temps pour utiliser les techniques, ou pas assez de temps pour les formations.
- **Système éducatif (pouvoirs publics) :** les participants indiquent se sentir limités à cause des pouvoirs publics, du système éducatif inadapté… Ils évoquent les ministères, les administrations des écoles, parlent d'autorisations et de base juridique, et enfin pointent la mentalité/résistance au changement de la part des enseignants.
- **Classes pléthoriques :** classes trop chargées. Les bénéficiaires expliquent les difficultés à appliquer les nouvelles méthodes apprises en formation à cause du trop grand nombre d'élèves dans les classes.
- **Élèves (niveau, implications...) :** les élèves sont désignés comme un frein pour la mise en place des nouvelles méthodes à cause de leur niveau faible niveau académique ou de leur absence d'implication, par exemple.
- **Parents (implications, suivis...) :** les parents sont désignés comme un frein pour la mise en place des nouvelles méthodes à cause de leur manque d'implication dans suivi du de l'éducation de leurs enfants.

Question 5. A votre avis quelles sont les limites de la pédagogie active et participative sur le terrain ?

Figure 36. *Limites pressenties par les répondants vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe.*

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		15	14,2 %
Matériel didactique		27	25,5 %
Matériel informatique		22	20,8 %
Manque de temps		11	10,4 %
Système éducatif (pouvoir public)		7	6,6 %
Classes pléthoriques		18	17,0 %
Élèves (niveau, implication)		5	4,7 %
Parents (implications, suivis)		1	0,9 %
Total/ occurrences		106	100,0 %

Note. 86 enregistrements / 59 textes codifiés / 106 occurrences

Pour cette analyse générale des limites de la formation, nous observons que le manque de matériel didactique est la première limite citée avec une fréquence de 25 ,5 % dans les réponses. Puis, vient le manque de matériel informatique (20,8 %) et enfin les classes pléthoriques (17 %). Ainsi, ce sont les trois limites de cette formation selon les enquêtés. L'implication, le suivi des parents n'est pas une limite significative selon les répondants (0,9 %).

Figure 37. *Limites pressenties par les répondants du Lycée 5 février vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe.*

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		8	17,8 %
Matériel didactique		12	26,7 %
Matériel informatique		10	22,2 %
Manque de temps		2	4,4 %
Système éducatif (pouvoir public)		4	8,9 %
Classes pléthoriques		6	13,3 %
Élèves (niveau, implication)		2	4,4 %
Parents (implications, suivis)		1	2,2 %
Total/ occurrences		45	100,0 %

Note. Sous-population : Lycée 5 février. 31 enregistrements / 25 textes codifiés / 45 occurrences

Chez les enseignants du Lycée 5 février, les principales limites évoquées sont : le manque de matériel didactique (26,7 %), le manque de matériel informatique (22,2 %) et les infrastructures (17,8 %). Là encore la limite la moins significative est le suivi des parents (2,2 %).

Figure 38. *Limites pressenties par les répondants du Lycée AA Neto B vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe.*

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		4	9,8 %
Matériel didactique		10	24,4 %
Matériel informatique		9	22,0 %
Manque de temps		6	14,6 %
Système éducatif (pouvoir public)		2	4,9 %
Classes pléthoriques		8	19,5 %
Élèves (niveau, implication)		2	4,9 %
Parents (implications, suivis)			
Total/ occurrences		41	100,0 %

Note. 39 enregistrements / 25 textes codifiés / 41 occurrences

Du côté des enseignants du Lycée AA Neto B, les principales limites évoquées sont : le manque de matériel didactique (26,7 %), le manque de matériel informatique (22,2 %) et les infrastructures (17,8 %). Là encore la limite la moins significative est le suivi des parents (2,2 %).

Figure 39. *Limites pressenties par les formateurs vis-à-vis de l'intégration de la PAP dans les salles de classe.*

		Occurrences	Fréquence
Infrastructures		3	15,0 %
Matériel didactique		5	25,0 %
Matériel informatique		3	15,0 %
Manque de temps		3	15,0 %
Système éducatif (pouvoir public)		1	5,0 %
Classes pléthoriques		4	20,0 %
Élèves (niveau, implication)		1	5,0 %
Parents (implications, suivis)			
Total/ occurrences		20	100,0 %

Note. Sous-population : Formateurs. 16 enregistrements / 9 textes codifiés / 20 occurrences

Enfin, les réponses des formateurs sont similaires : la limite ayant la plus grande fréquence est le manque de matériel (25 %). Là encore la limite qui n'apparaît jamais dans les réponses est l'implication des parents.

Nous venons d'analyser les réponses collectées via un questionnaire administré le dernier jour de formation. Il s'agissait donc des appréciations sur les apports et limites pressentis, par opposition aux apports et limites réellement expérimentés/constatés. A présent, nous nous analysons dans la partie (b) d'une part la nature des changements expérimentés par les participants dans un essaie d'intégration des méthodes actives à la suite de la formation et d'autre part à identifier quels sont les apports constatés par ces enseignants à la suite de l'intégration de ces nouvelles pratiques ainsi que les limites rencontrées sur le chemin.

b) Analyse du questionnaire « the Most Significant Change », 6 mois après la formation

Six mois après la formation en PAP, les participants ont répondu à un autre questionnaire leur demandant d'identifier les cinq changements significatifs opérés après la formation. La photographie que nous obtenons est ainsi prise avec plus de recul que pour les apports pressentis : cette période de six mois a pu être l'occasion de mettre en pratique ou d'éprouver certains des apports évoqués précédemment.

De la même manière que pour le premier questionnaire, nous avons analysé les données récoltées afin de comprendre quels sont les apports et les limites de cette formation identifiés par les bénéficiaires. Avec la même équipe, nous avons procédé à une première lecture des questionnaires contenant les réponses des bénéficiaires de la formation dans le but de construire un dictionnaire des thématiques revenant le plus souvent dans les réponses. A l'aide de ce dictionnaire qui liste les catégories de changement, nous avons répertorié les différents éléments mis en exergue dans les questionnaires.

Nous avons utilisé cette méthode en nous inspirant de la technique d'évaluation d'impact et de suivi appelée en anglais « *The most significant change* » de Rick Davies and Jess Dart (2005). Il s'agit d'une méthode participative consistant à recueillir par écrit le récit des bénéficiaires d'un programme sur les changements les plus significatifs expérimentés à la suite de l'intervention.

Ensuite une équipe les lit, les classe, les analyse et identifie les changements les plus significatifs parmi tous les changements cités pour définir ainsi l'impact du programme.

Dictionnaire pour l'analyse MSC-PAP :

- **Le travail de groupe** : les répondants expliquent qu'ils mettent en place le travail de groupe comme méthode de travail.
- **Le rapport entre enseignant et apprenant** : les bénéficiaires évoquent la relation entre l'élève et l'apprenant
- **Mieux connaître les élèves** : précision sur le fait qu'ils connaissent mieux les apprenants et leurs difficultés, ou au contraire leurs aptitudes et besoins. Rapport lié plutôt au suivi scolaire, y compris l'assiduité
- **La manière d'évaluer** : les bénéficiaires précisent des changements sur leur façon d'évaluer ou ils précisent simplement leur méthode d'évaluation.
- **La diversification des techniques et des méthodes** : ils évoquent ou exposent les différentes méthodes de travail qu'ils utilisent (y compris questions-réponses, jeux de rôle, TICE).
- **La manière de préparer les cours** : les bénéficiaires précisent comment ils préparent leurs cours, comment ils ont fait (en amont du cours et disposition de la salle de classe).
- **Le rôle de l'enseignant** : les bénéficiaires parlent de leur rôle, comment ils sont en cours, ce qui a changé dans leur posture.
- **Le rôle de l'élève** : les bénéficiaires parlent du rôle des élèves, ce qu'ils font lors des cours, de leurs comportements, de leur implication et niveau de participation.

Grâce au logiciel « Modalisa » nous avons analysé les questions suivantes **:**

Question : *Depuis le mois d'avril 2021, où vous avez participé à une formation en pédagogie active et participative, quels sont, à votre avis, les changements les plus significatifs dans vos pratiques pédagogiques ? Ces changements peuvent concerner la relation avec vos élèves, le type d'activités réalisées en cours, le type de devoirs, le type d'évaluation, la dynamique de travail en groupe, le suivi des apprenants, le niveau d'implication et de participation de la part des élèves, votre manière de préparer le cours, un projet entrepris seul.e ou avec vos collègues, un nouveau projet*

ou une nouvelle activité réalisée avec vos élèves, des initiatives proposées à la direction de votre établissement, réutilisation d'une activité faite pendant la formation, etc.

Merci de noter les changements qui vous paraissent les plus significatifs (description) et de nous expliquer pourquoi ils vous semblent les plus pertinents (justification). Dans la description, merci d'expliquer le contexte dans lequel la situation s'est présentée (Quoi, quand, où, auprès de qui, comment…). Réponse ouverte.

Changement et justification 1 :

Figure 40. *Premier changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par la totalité des répondants.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		19	22,4 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		17	20,0 %
Mieux connaître les élèves		5	5,9 %
La manière d'évaluer		4	4,7 %
La diversification des techniques et des méthodes		12	14,1 %
La manière de préparer les cours		4	4,7 %
Le rôle de l'enseignant		11	12,9 %
Le rôle de l'élève		13	15,3 %
Total/ occurrences		85	100,0 %

Note. 40 enregistrements / 40 textes codifiés / 85 occurrences

Pour cette première analyse générale, nous pouvons voir que la thématique revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires est le travail de groupe en première position, une pratique absente de la plupart des écoles visitées au Congo par notre équipe. Puis vient le rapport entre enseignant et apprenant, ensuite le rôle de l'élève. Nous pouvons donc déduire que le premier changement qui marque les bénéficiaires est le travail de groupe, il s'agit donc d'un changement important qu'il y a eu à la suite de cette formation. Au contraire, nous pouvons conclure que la manière d'évaluer et la manière de préparer les cours sont des effets positifs de la formation mais de manière moins marquée.

Figure 41. *Premier changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée AA Neto B*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		8	19,0 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		10	23,8 %
Mieux connaître les élèves		2	4,8 %
La manière d'évaluer			
La diversification des techniques et des méthodes		5	11,9 %
La manière de préparer les cours			
Le rôle de l'enseignant		7	16,7 %
Le rôle de l'élève		10	23,8 %
Total/ occurrences		42	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 20 textes codifiés / 42 occurrences

Cette analyse prend seulement en compte les répondants enseignant au Lycée AA Neto B. Nous pouvons observer que les thématiques revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires sont le rapport entre enseignant et apprenant et le rôle de l'élève. En effet, une personne a déclaré « La relation avec nos élèves. La plupart des élèves ne se donnaient pas à fond, ils avaient peur de répondre aux différentes questions. Nous les avons mis en confiance et créé une relation élèves-enseignant ». Nous pouvons donc en déduire que dans ce lycée, ces changements sont ceux qui sont les plus importants. A la différence de la manière d'évaluer et la manière de préparer le cours qui ne sont pas du tout citées.

Figure 42. *Premier changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée 5 février*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		11	25,6 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		7	16,3 %
Mieux connaître les élèves		3	7,0 %
La manière d'évaluer		4	9,3 %
La diversification des techniques et des méthodes		7	16,3 %
La manière de préparer les cours		4	9,3 %
Le rôle de l'enseignant		4	9,3 %
Le rôle de l'élève		3	7,0 %
Total/ occurrences		43	100,0 %

Note. Sous-population : Lycée technique commercial 5 février 20 enregistrements / 20 textes codifiés / 43 occurrences

Cette analyse prend seulement en compte les répondants enseignant au Lycée technique et commercial 5 février. Nous constatons que la thématique qui revient en premier est le travail de groupe, puis le rapport entre enseignant et apprenant, puis la diversification des techniques et des méthodes d'enseignement. Au Lycée 5 février, le travail en groupe est le changement le plus important mis en avant par les enseignants. A l'inverse, les thématiques concernant le rôle de l'élève et le fait de mieux connaître les élèves sont moins importantes.

Changement et justification 2 :

Figure 43. *Deuxième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		18	26,9 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		3	4,5 %
Mieux connaître les élèves		6	9,0 %
La manière d'évaluer		7	10,4 %
La diversification des techniques et des méthodes		13	19,4 %
La manière de préparer les cours		6	9,0 %
Le rôle de l'enseignant		3	4,5 %
Le rôle de l'élève		11	16,4 %
Total/ occurrences		67	100,0 %

Note. 40 enregistrements / 40 textes codifiés / 67 occurrences

Pour cette deuxième analyse générale, nous notons que la thématique revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires est le travail de groupe en première position, puis la

diversification des techniques et des méthodes, et en troisième position le rôle de l'élève. Un des enquêtés a déclaré « Le type d'activités réalisées en cours. La dynamique de travail en groupe. Le niveau de participation et d'implication de la part des élèves. Le type d'évaluation. Pour enseigner, il faut savoir le type de cours, rendre l'apprentissage pratique et le travail en groupe est très dynamique et fait à ce que qu'il y ait la participation de tous **».** Nous pouvons remarquer que ce sont des réponses similaires au premier changement. De nouveau, le travail de groupe est le changement le plus présent pour ce changement numéro 2.

Figure 44. *Deuxième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée AA Neto B.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		11	32,4 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		1	2,9 %
Mieux connaître les élèves		4	11,8 %
La manière d'évaluer		3	8,8 %
La diversification des techniques et des méthodes		7	20,6 %
La manière de préparer les cours		2	5,9 %
Le rôle de l'enseignant		3	8,8 %
Le rôle de l'élève		3	8,8 %
Total/ occurrences		34	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 20 textes codifiés / 34 occurrences

Cette analyse prend seulement en compte les répondants enseignant du Lycée AA Neto B. Nous pouvons remarquer que les thématiques revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires sont le travail de groupe et la diversification des techniques et des méthodes. Une personne explique en quoi le travail de groupe est le changement le plus significatif : « La dynamique de travail en groupe : cet exercice de travail nous a permis de déceler les points forts et faibles de chaque élève ». Le rapport entre enseignant et apprenant, la manière de préparer les cours, sont les éléments les moins cités par les enseignants du Lycée AA Neto B.

Figure 45. *Deuxième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée 5 février.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		7	21,2 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		2	6,1 %
Mieux connaître les élèves		2	6,1 %
La manière d'évaluer		4	12,1 %
La diversification des techniques et des méthodes		6	18,2 %
La manière de préparer les cours		4	12,1 %
Le rôle de l'enseignant			
Le rôle de l'élève		8	24,2 %
Total/ occurrences		33	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 20 textes codifiés / 33 occurrences

Cette analyse s'applique seulement au Lycée technique et commercial 5 février. Nous observons que les thématiques revenant en premier lieu sont le rôle de l'élève et le travail de groupe. Une personne a déclaré « Le deuxième changement constaté se fait savoir au niveau des types d'activités en groupe, notamment dans la préparation d'un exposé sanctionnant la fin d'un trimestre scolaire. Cette démarche a permis à tous les élèves de s'exprimer, même les taciturnes ». Alors, dans ce lycée, le rôle de l'élève et le travail de groupe sont les changements les plus significatifs pour les enseignants. A contrario, l'élément concernant le rôle de l'enseignant est le changement le moins répété d'après les enseignants du lycée.

Changement et justification 3 :

Figure 46. *Troisième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		9	18,0 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		6	12,0 %
Mieux connaître les élèves		11	22,0 %
La manière d'évaluer		5	10,0 %
La diversification des techniques et des méthodes		5	10,0 %
La manière de préparer les cours		6	12,0 %
Le rôle de l'enseignant		1	2,0 %
Le rôle de l'élève		7	14,0 %
Total/ occurrences		50	100,0 %

Note. 40 enregistrements / 37 textes codifiés / 50 occurrences

Pour cette troisième analyse générale, nous remarquons que la thématique revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires est le fait de mieux connaître les élèves, puis le rôle de l'élève. Nous pouvons prendre un exemple : « Mieux connaître l'élève civilement, sanitairement et sociologiquement, car l'enseignant saura gérer l'élève de manière différente. Ainsi, il comprend les lacunes et leur origine. Tout cela contribuera à mettre en confiance l'élève et favorise par conséquent l'ouverture de son esprit plutôt que réprimander l'élève à tort pour le frustrer et semer en lui un doute hypothétique ». Une fois de plus, le travail de groupe est un changement récurrent dans les réponses. Au contraire, le rôle de l'enseignant n'est que très peu cité. Nous pouvons préciser que le rôle de l'enseignant n'était pas non plus la thématique la plus présente pour la deuxième analyse générale.

Figure 47. *Troisième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée AA Neto B.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		6	24,0 %

Le rapport entre enseignant et apprenant		3	12,0 %
Mieux connaître les élèves		5	20,0 %
La manière d'évaluer		2	8,0 %
La diversification des techniques et des méthodes		3	12,0 %
La manière de préparer les cours		2	8,0 %
Le rôle de l'enseignant			
Le rôle de l'élève		4	16,0 %
Total/ occurrences		25	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 19 textes codifiés / 25 occurrences

Nous observons que les thématiques les plus citées par les enseignants du Lycée AA Neto B sont le travail de groupe et le fait de mieux connaître les élèves. Une personne a déclaré « La manière de faire travailler les apprenants. Je privilégie plus maintenant le travail en groupe, cette méthode permet de faire travailler presque tous les élèves ». Nous pouvons en conclure que dans ce lycée, ces changements sont les plus importants. Au contraire du rôle de l'enseignant, qui n'est jamais cité.

Figure 48. *Troisième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée 5 février.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		3	12,0 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		3	12,0 %
Mieux connaître les élèves		6	24,0 %
La manière d'évaluer		3	12,0 %
La diversification des techniques et des méthodes		2	8,0 %
La manière de préparer les cours		4	16,0 %
Le rôle de l'enseignant		1	4,0 %
Le rôle de l'élève		3	12,0 %
Total/ occurrences		25	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 18 textes codifiés / 25 occurrences

Cette analyse considère seulement les répondants enseignant au Lycée technique et commercial 5 février. Nous remarquons que la thématique revenant en premier lieu est le fait de mieux connaître les élèves, de même que pour les enseignants d'AA Neto B. Pour illustrer ce fait, nous pouvons prendre la déclaration suivante : « Il faut impliquer les apprenants surtout dans le cours, les devoirs, les évaluations, et les faire participer. ». A contrario, la thématique concernant

le rôle de l'enseignant est le changement le moins présent dans les réponses des enseignants du lycée.

Changement et justification 4 :

Figure 49. *Quatrième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants*

	Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe	3	12,5 %
Le rapport entre enseignant et apprenant	4	16,7 %
Mieux connaitre les élèves	1	4,2 %
La manière d'évaluer	2	8,3 %
La diversification des techniques et des méthodes	5	20,8 %
La manière de préparer les cours	5	20,8 %
Le rôle de l'enseignant	2	8,3 %
Le rôle de l'élève	2	8,3 %
Total/ occurrences	24	100,0 %

Note. 40 enregistrements / 35 textes codifiés / 53 occurrences

Pour cette quatrième analyse générale, nous constatons que les thématiques les plus citées sont la diversification des techniques et des méthodes ainsi que la manière de préparer les cours (à égalité), les deux autres thématiques significatives sont la manière d'évaluer et le travail de groupe. Nous pouvons mettre en exergue la déclaration suivante : « La préparation des cours avec les collègues était un moment fort du partage de l'expérience avec le renforcement des capacités. C'est aussi un moment d'apprentissage et de complémentarité et des connaissances acquises de certaines idées ». Nous précisons que le fait de mieux connaître les élèves a été seulement évoqué deux fois.

Figure 50. *Quatrième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée AA Neto B.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		8	15,1 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		7	13,2 %
Mieux connaître les élèves		2	3,8 %
La manière d'évaluer		9	17,0 %

La diversification des techniques et des méthodes		10	18,9 %
La manière de préparer les cours		10	18,9 %
Le rôle de l'enseignant		3	5,7 %
Le rôle de l'élève		4	7,5 %
Total/ occurrences		53	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 18 textes codifiés / 24 occurrences

Au Lycée AA Neto B, nous observons que les thématiques revenant le plus souvent dans les réponses des bénéficiaires sont la manière de préparer les cours et la diversification des techniques et des méthodes. La déclaration suivante est un bon exemple : « La manière de préparer le cours : la situation s'est présentée lorsque j'ai commencé à appliquer la P.A.P dans certains chapitres de ma discipline. L'application de la P.A.P est centrée sur l'apprenant et lorsque j'applique la P.A.P mon cours est beaucoup plus focalisé sur les informations qui aideront les élèves à développer et à confirmer leurs propres connaissances ». Nous pouvons donc supposer que dans ce lycée, pour les enseignants ces changements sont ceux qui semblent les plus importants.

Figure 51. *Quatrième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée 5 février.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		5	17,2 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		3	10,3 %
Mieux connaître les élèves		1	3,4 %
La manière d'évaluer		7	24,1 %
La diversification des techniques et des méthodes		5	17,2 %
La manière de préparer les cours		5	17,2 %
Le rôle de l'enseignant		1	3,4 %
Le rôle de l'élève		2	6,9 %
Total/ occurrences		29	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 17 textes codifiés / 29 occurrences

Cette analyse prend seulement en compte les répondants enseignant au Lycée technique et commercial 5 février. Par exemple, un des enseignants a déclaré que « les types d'évaluation au début ou avant était traditionnelles mes devoirs se basent sur les aspects d'individualisme. Avec cette formation PAP, j'ai maintenant une autre façon d'évaluer mes élèves ». Nous voyons que la thématique revenant le plus souvent est la manière d'évaluer.

Changement et justification 5 :

Figure 52. *Cinquième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		8	19,0 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		3	7,1 %
Mieux connaître les élèves		6	14,3 %
La manière d'évaluer		5	11,9 %
La diversification des techniques et des méthodes		8	19,0 %
La manière de préparer les cours		4	9,5 %
Le rôle de l'enseignant		5	11,9 %
Le rôle de l'élève		3	7,1 %
Total/ occurrences		42	100,0 %

Note. 40 enregistrements / 31 textes codifiés / 42 occurrences

Dans cette cinquième analyse générale, nous observons que les thématiques les plus citées sont le travail de groupe et la diversification des techniques et des méthodes (à égalité). Nous pouvons illustrer avec la déclaration d'un.e enseignant.e « Le type de devoirs : plusieurs types de devoirs ont été réalisés : oraux, écrits et surtout en groupe ». Le rapport entre enseignant et apprenant, ainsi que le rôle de l'élève sont les changements les moins significatifs.

Figure 53. *Cinquième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée AA Neto B.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		5	23,8 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		1	4,8 %
Mieux connaître les élèves		4	19,0 %
La manière d'évaluer		3	14,3 %

La diversification des techniques et des méthodes		3	14,3 %
La manière de préparer les cours		2	9,5 %
Le rôle de l'enseignant		3	14,3 %
Le rôle de l'élève			
Total/ occurrences		21	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 16 textes codifiés / 21 occurrences

Au Lycée AA Neto B, la thématique revenant le plus souvent est le travail en groupe. Par exemple un.e enseignant.e. a déclaré « Le travail de groupe : cette dynamique de ce travail en groupe relève de plusieurs intérêts. Dans l'ensemble c'est un vœu d'épanouissement dans la vocation du sens de développement pour un travail agréable ». A contrario, le rôle de l'élève n'a été cité aucune fois par les enseignants de ce lycée. Cependant, pour cette question, il est plus difficile de mettre en avant les éléments les plus cités et les moins cités, puisque les nombres d'occurrences sont presque identiques.

Figure 54. *Cinquième changement dans les pratiques pédagogiques expérimenté et évoqué par les répondants du Lycée 5 février.*

		Occurrences	Fréquence
Le travail de groupe		3	14,3 %
Le rapport entre enseignant et apprenant		2	9,5 %
Mieux connaître les élèves		2	9,5 %
La manière d'évaluer		2	9,5 %
La diversification des techniques et des méthodes		5	23,8 %
La manière de préparer les cours		2	9,5 %
Le rôle de l'enseignant		2	9,5 %
Le rôle de l'élève		3	14,3 %
Total/ occurrences		21	100,0 %

Note. 20 enregistrements / 15 textes codifiés / 21 occurrences

Cette analyse prend seulement en compte les répondants enseignant au Lycée AA Neto B. Il est judicieux de préciser que les thématiques sont citées dans des proportions similaires. Cependant, la diversification des techniques et des méthodes est la plus citée. Concernant celles ayant le moins d'occurrences, beaucoup n'ont été que citée deux fois :

- Le rapport entre enseignant et apprenant
- Mieux connaître les élèves
- La manière d'évaluer
- La manière de préparer les cours
- Le rôle de l'enseignant

Toutefois, de la même manière que précédemment, il est plus difficile de mettre en avant les éléments les plus cités et les moins cités, puisque les nombres d'occurrences reste très similaire.

Le changement le plus significatif

Parmi les récits lus et analysés, un récit a particulièrement attiré notre attention. Dans un des questionnaires, un enseignant déclarait comme changement le plus significatif le fait d'avoir été inspiré par la formation à concrétiser le projet d'ouvrir une école privée dans un quartier d'une ville située au nord de Brazzaville. Il précise qu'il agissait d'un projet avorté, mais que la formation (dispensée en avril 2021) lui a fourni les outils nécessaires pour reprendre le projet et ouvrir l'école en septembre de la même année. Il affirme que la formation lui a donné une vision claire de ce qui pouvait apporter une plus-value à sa communauté et donner sens à son école, qui serait une école promotrice de la PAP. Nous avons voulu constater la réalité de ce projet. Une visite de cette école en décembre 2021 et un entretien début 2022 avec l'enseignant, devenu directeur d'école, nous ont permis de collecter des informations sur la manière dont le projet a été concrétisé en six mois. Ces échanges nous ont aussi permis de comprendre que le nouveau directeur d'école a réussi à fédérer autour du projet en constituant une équipe et en sensibilisant les différentes parties prenantes (équipe administrative de l'école, le corps enseignant nouvellement recruté, les élèves et les parents) aux nouvelles pratiques. Nous présentons ces informations dans la session suivante (c), consacrée aux entretiens.

c) <u>Focus groupes, entretiens collectifs et individuels :</u>

Huit mois après la formation en pédagogie active et participative, nous avons réuni un groupe d'environ dix enseignants formés de chaque lycée pilote, dans le but d'effectuer des entretiens collectifs qui nous permettraient de mieux appréhender le processus d'intégration des méthodes actives dans leur contexte. Ces entretiens collectifs ont trois objectifs principaux :

- Évaluer le degré d'intégration des principes appris en formation et l'évolution des pratiques pédagogiques dans chaque lycée pilote,
- Identifier les limites rencontrées, les stratégies pour les contourner ainsi que les préconisations pour favoriser l'intégration des méthodes actives dans leur contexte,
- Créer un espace de dialogue sur les possibilités de collaboration entre le corps administratif des établissements scolaires et le corps enseignant.

Nous avons réalisé un entretien collectif par lycée pilote. Celui-ci a été divisé en deux temps : un premier temps avec seulement les enseignants, consacré aux deux premiers objectifs et un deuxième temps pour atteindre le troisième en créant la rencontre entre le corps enseignant et l'administration du lycée pour définir, parmi les freins identifiés entravant l'intégration de la PAP au sein de ces établissements, ceux qui pourraient être contournés grâce à la collaboration avec l'administration.

Ainsi, les thématiques abordées lors de ces focus groupes ont été les suivantes : les apports, les initiatives d'application (quels changements dans les pratiques pédagogiques), les limites rencontrées et les préconisations ou pistes d'actions pour les surmonter.

Apports :

Les apports relevés lors des discussion groupales peuvent être regroupés selon deux catégories : les apports en lien avec les élèves et les apports en lien avec les enseignants. Concernant ces derniers, tel qu'évoqué lors de la formation lors des échanges sur les apports pressentis, les enseignants ont constaté sur le terrain les avantages que les méthodes actives peuvent contribuer à la gestion de la pléthore. Même si de prime abord, la pléthore peut constituer un frein important à l'intégration des méthodes actives, les enseignants constatent qu'au contraire le travail en groupe, lorsqu'il est bien mené, permet de mieux gérer les classes à effectif lourd. Selon les enseignants interviewés, grâce à la dynamique du travail de groupe, il y a une ambiance de travail

plus sereine, ce qui facilite la gestion de classe. De plus, d'après les enseignants, les nouvelles pratiques contribuent au développement d'une bonne communication et collaboration entre les élèves, et entre les enseignants et leurs apprenants. En outre, les participants déclarent que grâce à la diversification des méthodes, ils proposent des cours « plus animés » et capables de susciter l'engouement et la motivation des élèves. Les répondants citent également un allègement de leur charge de travail grâce au rôle plus actif de l'élève, notamment lors de la correction des sujets (évaluer moins pour évaluer mieux). Selon les répondants, avec la méthode traditionnelle, toute la charge physique et mentale retombe sur les enseignants qui doivent parler pendant toute la durée du cours dans des salles de classe où les conditions acoustiques sont loin d'être optimales. Avec les méthodes actives, les enseignants sentent que cette « charge » est partagée de manière équilibrée au profit de tous.

Dans le même sens, ils déclarent que grâce au travail de groupe, ils parviennent à mieux gérer leur temps et à mieux finir les programmes scolaires. Concernant le deuxième type d'apport des méthodes actives constaté sur le terrain vis-à-vis des élèves, le fait de responsabiliser les élèves dans leur processus d'apprentissage de manière active est souvent relevé. En effet, les enseignants déclarent que grâce à cette responsabilisation, les élèves deviennent autonomes, éveillés et développent leur esprit critique, de recherche et de construction de savoir. Ils sont également plus attentifs, concentrés et disposés au travail et l'apprentissage devient plus significatif. De même, les pratiques actives permettent aux élèves timides de se « révéler », de gagner confiance en eux et de montrer leur potentiel. Ainsi, ils voient en la PAP, une pédagogie qui peut « booster » le niveau des apprenants.

Concernant le deuxième type d'apport des méthodes actives constaté sur le terrain vis-à-vis des élèves, le fait de responsabiliser les élèves dans leur processus d'apprentissage de manière active est souvent relevé. En effet, les enseignants déclarent que grâce à cette responsabilisation, les élèves deviennent autonomes, éveillés et développent leur esprit critique, de recherche et de construction de savoir. Ils sont également plus attentifs, concentrés et disposés au travail et l'apprentissage devient plus significatif. De même, les pratiques actives permettent aux élèves timides de se « révéler », de gagner confiance en eux et de montrer leur potentiel. Ainsi, ils voient en la PAP, une pédagogie qui peut « booster » le niveau des apprenants.

Initiatives d'application :

Il était question de connaître le type de pratiques actives que les enseignants ont pu mettre en place après la formation. A ce sujet, presque 100 % des répondants parlent de leurs tentatives, d'abord échouées, ensuite réussies, de la mise en pratique du travail en groupe, que ce soit lors des cours, des évaluations, des travaux dirigés et même en ligne (sur Whatsapp). Plusieurs d'entre eux citent également le principe de la « classe inversée », les cours à la maison et les devoirs en cours. En effet, ils expliquent qu'après la formation, ils ont commencé à demander aux élèves d'effectuer des recherches sur la thématique à traiter afin qu'ils aient le plus d'information avant de venir en cours. Ensuite, ils discutent des résultats de leurs recherches et effectuent des exercices pratiques lors de la séance. D'autres techniques actives citées sont le brainstorming et le jeu de rôle. De plus, dans les deux écoles pilotes, les enseignants ont partagé des initiatives pour l'instant timides de constituer un collectif d'enseignants qui aurait pour but de réfléchir sur les modalités d'application de la PAP, les favoriser et mieux exploiter le matériel de la formation.

Limites :

Malgré la multiplicité d'initiatives, nous constatons qu'il s'agit d'exemples ponctuels et non d'une nouvelle pratique déjà ancrée et régulière. Face à ce constat, les enseignants ont partagé les limites auxquelles ils se sont heurtés lors du processus d'application de la PAP. Ces freins peuvent être répartis en trois catégories : freins matériels, institutionnels et humains. Au sujet des freins humains, pour les interviewés, la PAP est une pédagogie nouvelle et comme toute nouveauté, elle rencontre des obstacles, notamment la résistance au changement de la part des différentes parties prenantes (enseignants, élèves, corps administratifs des établissements, inspecteurs, entre autres). En effet, les enseignants témoignent avoir rencontré de la résistance en cours de la part de certains élèves à travailler en groupe et sortir de la dynamique du cours magistral. D'autres enseignants avouent résister au changement car la pédagogie active et participative demande beaucoup d'implication de la part de l'enseignant, notamment durant la phase de préparation des cours, tandis qu'avec la pédagogie traditionnelle, ils se permettent d'utiliser le même cours des années précédentes avec des modifications minimes d'une année à l'autre.

Parmi les freins humains, une sous-catégorie a émergé lors des échanges, d'ordre plutôt « pédagogique » en lien avec le travail de groupe. Plusieurs enseignants insistent sur la difficulté à établir une dynamique de groupe efficace qui puisse garantir, à la fois, l'engagement collectif mais aussi individuel, et qui puisse leur permettre d'évaluer et motiver l'engagement de chaque élève et éviter qu'un ou deux leaders effectuent le travail des autres, et ce dans un contexte où les classes dépassent souvent le nombre de cent élèves. Parmi les freins humains, une grande importance a été donnée au manque de compétences numériques de la part du personnel éducatif et des élèves car, pour effectuer des recherches ou bien préparer un cours, l'outil informatique devient incontournable.

Pour les freins matériels, les enseignants citent essentiellement trois difficultés : le matériel mobilier rigide qui entrave la constitution physique des groupes, le manque de matériel basique permettant de faire des activités autres que les exposés magistraux (papier, marqueurs, ruban adhésif, etc.) et le manque de photocopieuses pour multiplier les supports à mettre à la disposition des élèves.

> Ce sont les conditions de travail qui doivent être réunies pour qu'on le fasse à bon escient. Parce qu'avec la PAP, il faut photocopier les planches. Et l'argent va sortir de qui ? Est-ce que c'est l'argent de l'enseignant, de l'administration ? Alors il y a un problème, parce que l'enseignant, au niveau de son salaire, le budget est saturé. Donc aller photocopier et faire les planches, ça va poser des problèmes. Demander aux enfants des moyens, c'est interdit que les enseignants demandent de l'argent aux enfants pour produire des planches pour travailler dans le cas de la PAP. Donc ce sont là nos difficultés.

Concernant les freins institutionnels, les répondants affirment que l'innovation pédagogique n'est pas toujours bien reçue ni perçue, ce qui limite la motivation d'un enseignant à adopter de nouvelles pratiques à moins que ce soit encouragé officiellement par une note ministérielle ou un document ayant valeur de « mandat ». Le risque étant d'être évalué par un inspecteur non formé à la PAP et jugé de manière négative pour ne pas suivre les méthodes déjà validées par le gouvernement. Ainsi, plusieurs enseignants dont les initiatives pour intégrer la PAP ont été très timides, se justifient par le manque de soutien institutionnel du gouvernement mais aussi du corps administratif des établissements. Enfin, au Lycée AA Neto B où presque 95 % des enseignants ont un statut de « vacataires », les participants expliquent que leur statut qu'ils

qualifient de précaire les empêche d'exercer leur fonction pleinement et de bénéficier des conditions pour innover.

Préconisations, pistes d'action :

Face aux limites, les personnes interviewées ont été invitées à soumettre des pistes d'action pour surmonter ou contourner les difficultés évoquées. Pour la plupart des freins, la solution susceptible de répondre aux problématiques est l'engagement institutionnel pouvant assurer un accompagnement des enseignants à l'intégration de la PAP. Plus précisément, ils proposent une collaboration avec l'administration de leur établissement permettant de : sensibiliser les élèves, les collègues et les administrateurs afin de favoriser un esprit d'ouverture face aux nouvelles pratiques pédagogiques ; fournir le matériel nécessaire pour la réalisation d'activités et la multiplication des supports ; et réorganiser la disposition des table bancs pour favoriser le travail de groupe. Un suivi régulier et bienveillant de la part des inspecteurs est souhaité par les enseignants formés, à condition que ces inspecteurs soient formés à cet effet et que l'inspection générale puisse émettre une note qui « couvre » les enseignants qui voudraient passer aux nouvelles méthodes. A une plus large échelle, les enseignants préconisent l'étendue de la formation dans la totalité du territoire, tout en la complétant par une formation sur les compétences numériques. De plus, la révision des programmes est préconisée afin qu'il y ait une cohérence entre le contenu de ceux-ci et les pratiques de classe. Enfin, les enseignants souhaiteraient que l'État prenne conscience des conditions nécessaires pour une intégration optimale de la PAP et qu'ils puissent les garantir, notamment la réduction du nombre d'élèves par classe.

Entretien auprès de l'enseignant devenu directeur d'une école privée promotrice de la PAP :

Nous avons visité en décembre 2021 le « Groupe scolaire Moderne : le Tri-cordon », qui est l'école privée ouverte par un des participants aux formations en PAP de septembre 2021. Nous avons constaté que l'école privée avait bien été lancée et que les enseignants y font travailler les élèves selon les principes de la PAP, notamment en favorisant le travail de groupe et la production de livrables par les élèves. Nous précisons que par manque de temps, la visite ainsi que le passage dans les classes ont été rapides. En mars 2022, nous avons réalisé un entretien complémentaire visant à savoir a) en quoi la formation a pu contribuer à la concrétisation de ce projet, b) quel a été

le processus de création de l'école entre avril et septembre 2021 (étape par étape, les stratégies de mobilisation et de sensibilisation aux pratiques pédagogiques actives et participatives des différentes parties prenantes) et c), quels étaient les avancées et limites constatées sur le terrain après six mois de fonctionnement.

Figure 55. *Effectifs du groupe scolaire Tri-cordon pour l'année scolaire 2021-2022*

Effectifs du groupe scolaire Tri-cordon en l'année scolaire 2021-2022			
Effectifs élèves		Effectifs enseignants	Corps administratif
Préscolaire	37		1 directeur général 1 directeur d'études 1 gestionnaire 1 surveillant 1 responsable des affaires financières
Primaire	179	8	
Collège	94	14	
Lycée (seconde)	7	7	
Total	317	29	5

A la question sur l'influence de la formation en PAP sur la création de cet établissement scolaire, le directeur nous répond que la formation a contribué principalement sur deux volets. D'une part, la formation lui a fait comprendre qu'il était possible d'innover en éducation en mobilisant « les moyens du bord », et cette vision lui a fait prendre conscience de sa capacité d'agir auprès de sa communauté tout en apportant une plus-value par rapport à l'offre des autres écoles. D'autre part, le fait que nous ayons mis à la disposition des participants tous les supports pédagogiques et documents sources utilisés durant la formation lui a permis de mieux s'imprégner des contenus et de préparer son propre plan de formation auprès des nouveaux enseignants.

Concernant le processus de mobilisation et sensibilisation des parties prenantes, la première étape a été de constituer une équipe administrative et de la sensibiliser à la pertinence et viabilité du projet de faire de l'école une école promotrice de la PAP. L'étape suivante a été de recruter et former les enseignants. A ce sujet, il souligne le soin que son équipe a pris pour assurer une rencontre entre les pratiques pédagogiques courantes au Congo en mentionnant la pédagogie por objectifs et les nouvelles pratiques (PAP). Il explique que la sensibilisation a commencé dès le recrutement, un critère de sélection étant l'ouverture à d'autres pratiques pédagogiques, tout en respectant les grands principes de l'approche par objectifs. Une fois recrutés, les enseignants ont suivi un programme de formation à la PAP en septembre, inspiré du format suivi dans le cadre de

notre intervention. A noter que la formation dispensée n'a pas suivi le même ordre ni le même rythme que le format « original ».

Figure 56. *Plan de formation continue en PAP du corps enseignant de l'école Tri-cordon*

Moment de formation	Modules impartis
Septembre 2021 (en raison de 3 jours par semaine durant trois semaines)	Module 1 : PAP comme redynamisation des pratiques pédagogiques Module 2 : Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner Module 3 : Comment mieux connaître ses élèves
Premier trimestre de l'année scolaire	Module 6 : Préparation d'une leçon suivant les principes de la PAP
Deuxième trimestre	Module 7 : Le rôle des enseignants ou formateurs dans une dynamique de travail en groupe
Troisième trimestre	Module 10 : Évaluation (types d'évaluation, outils d'évaluation, utiliser l'évaluation formative comme un levier pour l'apprentissage)

La sensibilisation des parents des futurs élèves s'est faite en deux temps : le premier, lors du lancement des inscriptions avec une campagne de type « lancement d'un groupe scolaire moderne promoteur de la pédagogie active et participative ». De nombreux parents sont venus demander en quoi consistait concrètement cette approche. L'équipe administrative s'est préparée à répondre aux questions des parents. Ensuite, une semaine avant la rentrée, les parents ont été invités à une présentation plus détaillée de la PAP lors de laquelle une vidéo intitulée « Enseigner autrement » partagée lors de notre formation a été projetée aux parents. Une courte simulation a été faite auprès des parents qui, selon l'interviewé, en sont sortis enthousiastes et convaincus de la valeur ajoutée de cette pédagogie. Enfin, les élèves ont été sensibilisés à la rentrée scolaire. La sensibilisation a été effectuée principalement par l'équipe de la direction qui transmettait des messages de type :

> On dit qu'ici on ne travaille pas à la place de l'élève ? L'enseignant ne vient pas travailler à votre place et l'enseignant ne réfléchit pas à votre place. Quand vous venez

à l'école, c'est que vous avez du travail. A la fin des cours, vous devez sentir que vous avez travaillé et non qu'on a travaillé à votre place[87].

Figure 57. *Chronogramme de création du groupe scolaire Tri-cordon entre avril et octobre 2021*

Activité	Avril	Mai	Juin	Juillet	Aout	Septembre	Octobre
Partage de la vision de l'école à ouvrir							
Préparation du plan de formation en PAP							
Formation de l'équipe interne							
Appel à candidature pour le recrutement d'enseignants							
Lancement des inscription des élèves							
Entretien avec les enseignants retenus, finalisation du recrutement							
Formation à la PAP des nouveaux enseignants							
Sensibilisation des parents à la PAP							
Rentrée scolaire : accueil et sensibilisation des élèves à la PAP							

La troisième et dernière partie de l'entretien a porté sur les limites, les apports et les perspectives de ce projet. Une question spécifique a été posée concernant la résistance aux changements de la part des différentes parties prenantes. L'interviewé affirme qu'il n'a pas rencontré de résistance, car elle a été anticipée grâce au grand travail de sensibilisation effectué en amont. Au niveau des enseignants, le directeur déclare qu'il n'y a pas eu de résistance mais plutôt des difficultés, car ils n'étaient pas habitués à travailler à la maison pour préparer leurs cours. Ils étaient habitués à répéter le même cours d'année en année. Cependant, plusieurs enseignants ont démontré un réel engouement pour la PAP au point de vouloir avoir plus d'heures de travail au Tri-cordon afin de quitter leur emploi d'enseignants ailleurs pour s'épanouir plus dans cette nouvelle école grâce aux nouvelles méthodes. Enfin, les élèves qui ont un peu plus résisté sont ceux du collège et du lycée, car ils ont rencontré la même difficulté que leurs enseignants, c'est-à-dire, qu'ils se sont heurtés à la difficulté de devoir apprendre à travailler hors l'école. Un dispositif d'accompagnement a dû être mis en place afin de les aider à trouver une méthode de travail

[87] Transcription de l'entretien consultable en Annexes.

adéquate pour faire leurs devoirs. Comme dernière difficulté, le directeur affirme qu'il a constaté que s'il veut exploiter le potentiel de la PAP au maximum, il lui faut des outils numériques (ordinateurs, vidéoprojecteurs, son) et que jusqu'à présent, s'en procurer n'est pas à sa portée.

Pour ce qui est des apports, le directeur est très satisfait de ce que les nouvelles pratiques pédagogiques expérimentées ont produit chez les élèves, les enseignants et les parents. Il explique que des élèves qui étaient jugés « mauvais » dans d'autres écoles, arrivaient à avoir de bons résultats et parfois à être les premiers de la classe à l'école Tri-cordon. Les parents, quant à eux, satisfaits de ce qui se fait à l'école, des effets positifs dans l'attitude des élèves et du sérieux démontré dans la démarche entreprise par la direction, n'hésitent pas à partager leurs opinions sur la nouvelle école avec d'autres parents qui y inscrivent leurs enfants. L'interviewé rappelle aussi son rôle d'enseignant de français au Lycée A A Neto B où il exerce toujours et affirme avoir demandé à être affecté aux classes de seconde au lycée afin de pouvoir enseigner auprès d'un public dont la résistance serait moindre, car ce sont des élèves qui arrivent pour la première fois au lycée, donc sont ouverts à s'adapter au nouveau cycle. Il décrit également les changements entre ses cours avant la formation et après la formation :

> Je dois l'avouer, au début je faisais comme tout le monde, avec les cours déjà préparés. Mais cette fois-ci, les élèves ont produit. Avant c'était comme si j'enseignais l'histoire du français seulement. Mais quand j'ai appris cette pédagogie, et qu'il faut faire travailler les élèves et arriver, par exemple, à produire différents types des textes, alors je donne la possibilité aux élèves de produire également des textes, des textes narratifs, argumentatifs…

A la fin de l'entretien, l'interviewé a partagé les perspectives qui consistent à ouvrir deux autres établissements dont les missions seront également de former grâce aux méthodes actives et participatives.

Le suivi de cette initiative a été très enrichissant pour notre recherche sur les apports et les limites de la PAP dans le contexte des écoles au Congo ainsi que sur les manières de les contourner pour innover. Nous retenons notamment le modèle de mobilisation et sensibilisation des parties prenantes comme une pratique exemplaire. Ce enseignant/directeur d'école a su identifier en amont les possibles limites humaines à la PAP pour les anticiper et établir une stratégie lui permettant d'aller de l'avant face au défi du changement de pratiques lié à la résistance au changement. Nous

remarquons également que le lien d'interdépendance entre l'intégration de la PAP et l'intégration des TICE revient souvent dans les différentes données collectées, ce qui confirme notre hypothèse à ce sujet et la pertinence d'avoir choisi ces deux thématiques comme faisant partie d'un seul et même programme de formation.

d) Essai contrôlé randomisé (ECR) sur le SEP général des enseignants

Romano (1996, cité dans Coulibaly et al., 2013) considère que le sentiment d'auto-efficacité[88]est un indice clé de la réussite d'un programme de formation. Ainsi, nous nous interrogeons sur l'effet du dispositif sur le SEP des enseignants et partons de l'hypothèse que nos formations augmentent le SEP des participants. Pour vérifier ou contester cette hypothèse, nous avons mis en place un essai contrôlé randomisé (ECR) avec, d'une part, un groupe de traitement choisi au hasard en respectant deux critères : la parité (si possible) et avoir complété les cycles de formations et d'autre part, un groupe de comparaison ou de contrôle : enseignants issus de deux mêmes écoles pilotes n'ayant jamais participé à nos formations. Afin d'établir une conclusion la plus objective possible, nous avons préféré avoir recours à un outil de mesure du SEP général des enseignants existant et validé par d'autres chercheurs et non un outil construit par nous-même qui pourrait biaiser les résultats. Nous avons donc utilisé l'Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy.

Il s'agit d'une échelle à 24 items qui s'articulent autour de trois sous-échelles de 8 items chacune :

Sous-échelle SEP dans l'engagement des élèves (8 items) : 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Sous-échelle SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items) : 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Sous-échelle SEP dans la gestion de classe (8 items) : 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Chaque item est gradué de 1 à 9.

Pour notre étude, nous avons choisi un groupe traitement composé de 40 répondants, 20 par lycée pilote, et un groupe contrôle de 50 répondants issus de ces deux mêmes lycées.

[88] Aussi appelé sentiment d'efficacité personnelle (SEP) par Bandura (2007) et Sentiment d'efficacité professionnelle par Broussal & Marcel (2021) et sentiment de compétence professionnelle par (Coulibaly, Karsenti, Gervais, & Lepage, 2013). Nous utilisons ces termes indistinctement, en privilégiant le terme de Bandura tout de même.

Résultats :

Figure 58. *Sentiment d'efficacité personnelle des répondants*

SEP (sentiment d'efficacité personnelle)	**Groupe traitement**			**Groupe contrôle**		
	L. A A Neto B	**L. 5 février**	**Moyenne globale**	**L. A A Neto B**	**L. 5 février**	**Moyenne global**
Sous-échelle 1. SEP dans l'engagement des élèves (8 items)	60,10	57,83	58,97	59,46	59,46	59,46
Sous-échelle 2. SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items)	57,43	59	58,22	60	61,46	60,73
Sous-échelle 3. SEP dans la gestion de classe (8 items)	54,71	52,33	53,52	56,78	58	57,39
SEP général	**57,41**	**56,39**	**56,90**	**58,75**	**59,64**	**59,19**

Contrairement à l'hypothèse établie, la moyenne du sentiment d'efficacité personnelle est plus élevée au sein du groupe contrôle (59,19 sur 72 points max) que celle du groupe de traitement (56,90).

Comment expliquer ce phénomène inattendu ? Faut-il penser que la formation sur des nouvelles pratiques pédagogiques, au lieu d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle chez les participants le diminue, car elle met en déséquilibre les enseignants qui prennent conscience du fait que les pratiques utilisées depuis des années ne correspondent plus aux besoins du monde actuel, ce qui remet en cause leur sentiment d'efficacité à exercer leur métier et répondre aux nouvelles attentes dans un contexte peu favorable pour ? S'agit-il d'un sentiment d'illégitimité et de décalage avec, certes les nouveaux besoins, mais aussi avec le reste du corps enseignant, avec les élèves qui ne sont pas habitués à ces nouvelles pratiques et qui résistent parfois, avec le ministère, avec les infrastructures ? Car, si les pratiques enseignantes n'ont pas évolué en République du Congo, les conditions structurelles, elles non plus, voire ont empiré, depuis la dernière guerre civile et à cause de la croissance démographique qui oblige à l'école à recevoir de

plus en plus d'apprenants malgré la capacité d'accueil limitée. Le groupe contrôle quant à lui, n'ayant pas participé à ces formations, et n'ayant pas pris conscience des enjeux de l'éducation pour répondre aux exigences du XXIème siècle, se surévalue-t-il ? Cela semble être cohérent avec les conclusions de l'étude d'impact du dispositif TESSA, dont le principal objectif est l'intégration des méthodes actives en Afrique subsaharienne. En effet, cette étude indique que beaucoup d'enseignants et formateurs d'enseignants sont passés d'une posture « je sais tout » à une posture plutôt réflexive (Harley & Barasa, 2012). Une exception à cette tendance (SEP plus élevé chez le groupe contrôle que chez le groupe traitement) est observée sur la sous-échelle 1 où le SEP est légèrement plus élevé chez le groupe traitement que chez le groupe contrôle. Pour le *SEP dans l'engagement des élèves (8 items)* pour le lycée A A Neto B, le groupe de traitement obtient une moyenne de 60,10 points contre 59,46 points chez le groupe contrôle du même lycée, ce qui va dans le même sens que l'hypothèse (SEP plus élevé chez le groupe traitement que chez le groupe contrôle). Nous pouvons expliquer ceci par le fait que la formation en PAP s'est beaucoup concentrée sur comment favoriser l'autonomie et la participation active des élèves, autrement dit, leur engagement en cours.

e) Triangulation

Afin d'appréhender la formation d'enseignants de manière systémique pour mieux comprendre le contexte professionnel et social dans lequel évoluent les enseignants ainsi que les facteurs qui influencent le plus leurs pratiques pédagogiques, nous avons recours à différentes méthodes d'évaluation. Dans le processus de recherche, il est question, certes, de mesurer l'efficacité du dispositif de formation proposé, mais surtout de comprendre les défis de l'intégration des méthodes actives dans les écoles publiques de la République du Congo (caractérisées par : pédagogie traditionnelle fortement enracinée, classes surpeuplées, faible rémunération des enseignants, infrastructures insuffisantes et/ou en mauvais état, manque de flexibilité du système éducatif) pour ensuite évaluer dans quelle mesure la formation comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement a un impact sur l'émancipation professionnelle des participants et engendre une transformation des pratiques pédagogiques en dépit des conditions défavorables. Il s'agit également de comprendre la nature des changements dans les pratiques pédagogiques qui réussissent à s'installer malgré les difficultés rencontrées et de collecter les initiatives et les

stratégies entreprises par le personnel formé pour les contourner. Rassembler leurs préconisations et pistes d'action pour minimiser les freins permet de proposer une méthode d'accompagnement à l'intégration de la pédagogie active et participative au Congo qui puisse être adaptée aux contraintes humaines, matérielles et structurelles du système éducatif congolais, et de manière plus élargie en Afrique subsaharienne.

Concernant les apports pressentis et les changements réellement expérimentés malgré les freins évoqués, après l'analyse des questionnaires, nous pouvons conclure que la formation en Pédagogie Active et Participative de la phase pilote du projet REAL a des effets concrets après la formation et entraîne des changements significatifs dans les pratiques pédagogiques du personnel éducatif bénéficiaire malgré leurs conditions de travail difficiles. Si nous comparons les apports pressentis (Questionnaire à chaud) et les apports réellement expérimentés (Questionnaire 6 mois après la formation et les entretiens collectifs), nous observons qu'il ne s'agit pas des mêmes éléments. En effet, pour les apports pressentis, les répondants ont cité plus fréquemment l'évolution des pratiques pédagogiques et une place plus importante donnée aux élèves, quand un des apports pressentis les moins cités a été le travail en groupe. Néanmoins, parmi les changements expérimentés les plus cités, les répondants soulignent la mise en place de dynamiques de travail en groupe et les bénéfices identifiés par les enseignants : le développement d'une bonne communication et collaboration entre les élèves et entre les enseignants et leurs apprenants, une relation plus cordiale et bienveillante entre les enseignants et les élèves, la volonté de mieux les connaître, une meilleure ambiance d'apprentissage et une participation et un engagement plus accentués de la part des élèves.

Lors des discussion groupales (focus groupes) et des questionnaires sur les changements les plus significatifs, les enseignants déclarent avoir constaté les avantages que les méthodes actives peuvent apporter pour la gestion de la pléthore, contrairement à l'hypothèse avancée selon laquelle la pléthore constitue le premier frein à l'intégration des méthodes actives, notamment au travail en groupe. Dans le même sens, contrairement aux retours attendus, les enseignants expliquent à quel point les méthodes actives allègent leur charge mentale et physique en cours et lors de la correction des copies en comparaison avec les méthodes traditionnelles où l'action est concentrée, voire condensée, sur les enseignants et non sur les élèves. Néanmoins, les enquêtés citent l'augmentation considérable de l'investissement des enseignants lors de la préparation des cours qui peut constituer un frein non négligeable, frein aussi évoqué dans l'étude sur le projet TESSA.

Si nous comparons ces changements (effets de la formation) avec ceux identifiés par d'autres études à la suite d'interventions de formation en PAP, nous constatons que les résultats sont similaires, notamment ceux soulignant un changement important et presque immédiat, la nette amélioration de la relation entre les élèves et les enseignant après les formations. A ce sujet, nous nous permettons de citer à nouveau deux témoignages extraits des questionnaires à réponses ouvertes sur les changements les plus significatifs qui illustrent bien notre propos :

> « [J]'ai noté le changement sur la relation entre moi et mes apprenants. Avant je me présentais comme un véritable gendarme connaissant tout devant mes élèves, et ces derniers animés par la peur avaient même du mal à s'exprimer lors de mon cours. Certains veillent même aux minutes pour mon départ. » Enseignant A.

> « La relation avec les élèves. En général les élèves me considéraient comme le bourreau, la méchante, ils étaient timides et s'exprimaient de moins en moins pendant les cours quand bien même ils connaissent la bonne réponse » Enseignant B.

Restent à évaluer les effets positifs sur les résultats scolaires constatés par les autres études au Rwanda, en République démocratique du Congo et par l'initiative TESSA dans neuf pays subsahariens.

Malgré les changements positifs évoqués, nous constatons que ces changements sont loin d'être intégrés par la totalité des enseignants et encore moins de manière stable et régulière. Un suivi de la totalité sur la population ayant suivi et complété les formations serait nécessaire pour établir un pourcentage d'application concrète, mais nous avançons l'hypothèse selon laquelle ce pourcentage ne dépasse pas ou pas de manière considérable le pourcentage de 52,73 % obtenu par le dispositif de formation en RDC.

Face à cette situation, nous avons demandé lors des entretiens collectifs les pistes d'action d'amélioration du dispositif et les participants (enseignants et inspecteurs) s'accordent sur le frein le plus important à combattre : l'absence d'un accompagnement et un mandat clair et précis énonçant les attentes de la part de l'Etat vis-à-vis du personnel formé. En l'absence de ce suivi et cette sollicitation institutionnelle, les enseignants déjà découragés par les différents freins n'osent pas innover par peur ne de pas être cohérent avec les pratiques validées par le gouvernement.

Ainsi, un dispositif d'intégration de la pédagogie active et participative qui se veut efficace et pertinent se doit d'assurer l'investissement des décideurs et des services ministériels, et de

manière générale de mettre en place une dynamique d'accompagnent au changement avant, durant et surtout après la formation où les inspecteurs généraux, nationaux et départementaux participent activement. Cette implication de l'État à différentes échelles permettrait de surmonter les freins humains énumérés précédemment tels que la résistance au changement de la part des élèves, des enseignants et du corps administratif des établissements publics qui se sont montré comme les freins pesant de plus lourdement vis-à-vis de l'intégration de la pédagogie active et participative.

Nous avons soumis ces résultats aux autorités éducatives de la République du Congo, notamment le ministère de l'Enseignement technique et professionnel, et nous avons animé une séance de travail afin d'établir les bonnes pratiques de suivi et l'implication du ministère. Les propositions ont été les suivantes :

- Emettre une note ministérielle à la fin de la formation qui pourrait être signée par l'Inspection générale.
- A la fin de la formation, organiser une rencontre entre les inspecteurs et les enseignants formés afin de leur expliquer les attentes concrètes et le plan de suivi et d'accompagnement des premiers envers les derniers et partager les critères de la fiche d'évaluation.
- Concernant la fréquence du suivi, les inspecteurs ont préconisé un suivi soutenu de cinq fois sur une période de six mois et ensuite revenir l'année scolaire suivante pour s'assurer de la pérennité des changements.
- Inclure dans les prochaines formations, les enseignants mais aussi ceux qui les accompagnent au quotidien, à savoir, les chefs d'établissements, les inspecteurs, et les directeurs d'études. Ceci permettrait de mobiliser toute la communauté éducative dans un but commun.

Une nouvelle évaluation du dispositif devrait être menée après cette accompagnement post-formation afin d'évaluer l'impact de cette stratégie.

CHAPITRE 4 : INTEGRATION PEGAGOGIQUE DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

4.1. ENJEUX AUTOUR DE L'INTEGRATION PEDAGOGIQUE DES TIC EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Le XXIème siècle évoque généralement l'essor des technologies et du réseau internet, et toute la panoplie de nouvelles formes de communiquer, de produire et de diffuser de l'information qui l'ont accompagné. Ce phénomène a aussi généré un changement de paradigme : le citoyen d'aujourd'hui doit impérativement s'adapter à l'intégration de ces technologies dans son quotidien pour en faire un véritable levier de progrès à l'échelle individuelle et donc de développement, de croissance, de productivité et d'innovation à l'échelle de la société. C'est ce que l'on appelle la révolution numérique ou de manière plus modérée, la transition numérique. A l'ère de la digitalisation et de la mondialisation, de nouvelles exigences s'imposent au citoyen capable d'évoluer au sein de la société et de la faire évoluer. Ces exigences sont connues sous le nom de compétences du XXIème siècle[89]. Elles comprennent des compétences d'ordre cognitif et intrapersonnel comme la créativité, la capacité à résoudre des problèmes, la pensée critique, la capacité à construire son savoir ; des compétences interpersonnelles comme la collaboration, le leadership, la facilité à communiquer, qui sont regroupées sous le terme anglais de *soft skills* et enfin, des compétences liées à la maîtrise des TIC, comme la capacité à naviguer sur internet, à utiliser les médias, à utiliser la technologie (Compétences du 21ème siècle, s.d.). Autant de compétences que le citoyen du XXIème siècle est appelé à développer dans toutes les sphères dans lesquelles il évolue, y compris l'école.

Ainsi,

> [d]ans le monde entier, des leaders du milieu de l'éducation et des chefs d'entreprise, de même que beaucoup de jeunes, demandent de plus en plus aux systèmes d'éducation de

[89] Les compétences du XXIème sont ainsi identifiées et définies par l'OCDE (2013), l'UNESCO (Scott, 2015) ou encore le ministère de l'Education nationale en France (2018).

> préparer les élèves à acquérir les compétences du 21e siècle qui leur permettront de relever des défis de taille, aujourd'hui et dans l'avenir. Ces compétences – connaissances, habiletés et aptitudes, qui aident les enfants et les jeunes à réaliser tout leur potentiel – s'ajoutent aux compétences fondamentales dont ils ont besoin en matière de littératie et en mathématiques ainsi qu'aux apprentissages de base qu'ils ont à réaliser dans d'autres matières. (Ontario, Fonction publique, 2016, p. 5)

Les technologies et les compétences autour de la maîtrise des TIC jouent un rôle spécifique par rapport aux autres puisqu'elles sont aussi considérées comme le vecteur permettant de promouvoir le développement des autres compétences du XXIème siècle (SRI International, 2012). L'école se situe en première ligne de ce défi : elle doit préparer le citoyen de demain pour qu'il s'adapte et contribue à la transition numérique. Les préconisations sur les usages pédagogiques des technologies se sont multipliées au point que l'on pourrait penser que de nos jours, l'innovation numérique est au fondement de toute innovation pédagogique, mais cela peut être discutable.

Les usages pédagogiques des technologies sont connus sous le nom des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education[90] (TICE). Les TICE visent, comme toute technologie, à faciliter ou améliorer un processus, dans ce cas précis, le processus d'enseignement et d'apprentissage. Si elles existent formellement depuis le début du XXème siècle, leur usage se développe davantage dans les années 1960 avec l'essor et la popularisation de l'ordinateur (Educadis, 2018). Depuis, plusieurs termes ont émergé pour faire référence à l'introduction et à l'exploitation des technologies dans le domaine de l'éducation : les TICE, les « technologies éducatives », « les technologies informatisées pour l'éducation », le « numérique éducatif », la « pédagogie numérique », « l'intégration des TICE », « l'intégration pédagogique des TIC », « l'intégration pédagogique du numérique », la « Ticelogie » (Fonkoua, 2006), entre autres. Nous suivons l'acception de Georges Baron (2013) « TICE […] fera ici référence indifféremment à la technologie éducative et au numérique éducatif sous leurs différentes formes : en effet, les chercheurs sur l'un de ces thèmes interviennent le plus souvent sur les autres », (Baron, 2016, p. 13). Nous utilisons de manière indistincte TICE et technologies éducatives, et nous spécifions l'intégration pédagogique des TIC, pour la différencier de leur intégration physique, cette dernière

[90] Ou pour l'enseignement.

n'étant pas un centre d'intérêt principal pour notre étude. Nous l'abordons toutefois, car il s'agit d'un enjeu incontournable à prendre en compte dans la formation d'enseignants.

Face à l'essor des technologies éducatives, il est légitime de s'interroger sur les impacts concrets des TICE sur les pratiques en milieu scolaire. Deux visions s'opposent. D'un côté, nous retrouvons des discours insistant sur les bienfaits des TICE et de l'autre, des discours plus nuancés, qui préviennent des limites et des dangers des technologies, tel que celui prononcé par Shashi Tharoor (sous-secrétaire général des Nations unies) en 2004 (cité dans Béziat, 2019) : « Nous vivons à l'ère de la révolution de l'information. C'est une révolution qui offre beaucoup de liberté, un peu de fraternité et aucune égalité ». Ce point de vue illustre le débat autour des fractures causées par le numérique[91] et les nouveaux problèmes sociaux qui émergent en même temps que ces technologies. Ainsi, lorsque l'intégration des TIC dans la société, y compris en milieu scolaire, n'est pas réfléchie de manière systémique, le risque est d'accroître considérablement les inégalités de genre, les inégalités sociales et territoriales.

Malgré ces risques, la littérature mettant en lumière les effets positifs des technologies éducatives sur le processus d'apprentissage est abondante, nous ne nous attardons donc pas à les lister. Nous insistons néanmoins sur la capacité des technologies éducatives à répondre à des problématiques propres au contexte dans lequel elles sont mobilisées et sur la nécessité de les utiliser dans ce sens. L'utilisation et l'impact des TICE dans les pays du Nord ne sont pas forcément les mêmes que ceux dans les pays du Sud, puisque les réalités et les défis à relever qui motivent l'usage des technologies diffèrent. Par exemple, Wallet (2004) se concentre sur le milieu universitaire subsaharien et met en lumière le potentiel des TIC pour résoudre des problèmes propres à cette région. Il évoque notamment l'accès à la recherche documentaire sur internet qui aide à pallier le manque de livres ou l'absence de laboratoires dans les universités et l'incapacité financière des étudiants à les acquérir par leurs propres moyens. En outre, le développement des parcours universitaires en ligne permet aux universités africaines d'augmenter leur taux d'admission alors que la capacité d'accueil physique s'avère insuffisante face à la forte et constante croissance démographique. Une part croissante de la population complète le cycle secondaire et demande à accéder à l'éducation supérieure, ce qui engendre une massification continue des

[91] Fracture numérique mais également sociales avec des pratiques comme le cyberharcèlement, les addictions aux écrans, la large diffusion de fausses informations, entre autres.

effectifs. Dans le même sens, l'exploitation des TIC en Afrique subsaharienne, notamment la radio et la télévision, a permis d'atteindre des populations éloignées, et ce pour tous les niveaux scolaires. Les pays du Sud ont en effet tendance à concentrer les activités dans les zones urbanisées proches de la capitale, marginalisant ainsi et de manière drastique les zones rurales.

Or, malgré les multiples initiatives publiques et privées[92] dont l'objectif est de faire des technologies un levier pour l'éducation, il semble que les impacts et les initiatives véritablement innovantes promouvant une éducation de qualité et inclusive en Afrique subsaharienne sont encore timides. A ce sujet, Béziat (2015) affirme :

> alors que ces technologies semblent faire consensus au sein de la société, qu'elles envahissent nos pratiques sociales, l'école serait incapable de se les approprier de manière stable et significative. La recherche n'a de cesse d'illustrer cette réalité, d'un point de vue systémique, institutionnel, épistémique, praxéologique, instrumental… (p. 7).

Onguéne Essono et Fotsing semblent être du même avis et déclarent que « le plus grand perdant de cette évolution de la télé-densité demeure l'éducation où les initiatives percent difficilement. » (2016, p. 128). La question est de savoir quelles sont les raisons de ce paradoxe.

La recherche en science de l'éducation peut répondre à cela si elle s'inscrit dans une démarche de compréhension systémique de la problématique afin d'explorer plusieurs dimensions de ce phénomène. Sans avoir pour ambition de répondre à cette question de manière exhaustive, nous avançons principalement deux facteurs liés qui peuvent expliquer cette réalité. Le premier facteur est la fracture numérique dans toute sa complexité : les inégalités d'accès aux outils, à la connectivité mais aussi à l'électricité, une situation qui caractérise la plupart des écoles subsahariennes. Le terme de fracture numérique comprend aussi l'absence de compétences numériques de base (illectronisme) chez la plupart du personnel éducatif des établissements scolaires africains, y compris les enseignants, les inspecteurs et les équipes de maîtrise des écoles. Or, comme l'UNESCO le déclare en 2018, les enseignants doivent davantage être en mesure de se servir des TIC dans leur quotidien, notamment pour « aider les apprenants à développer les

[92] Nous en présentons quelques-unes dans les pages qui suivent.

aptitudes indispensables aux sociétés du savoir : pensée critique et innovante, résolution de problèmes complexes, capacité à collaborer et compétences socio-émotionnelle. » (2018b, p. 1).

Le second facteur est d'ordre pédagogique, car il ne s'agit pas d'un processus automatique où l'innovation numérique amène directement à une innovation pédagogique. Une utilisation efficace des TICE, susceptible d'apporter une plus-value à l'enseignement, présuppose le recours à une pédagogie constructiviste de la part de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant et celui des élèves changent, le premier se positionne en tant que guide ou tuteur face à des élèves qui doivent apprendre à apprendre, collecter, traiter et analyser de manière critique l'information et s'en servir à bon escient afin de résoudre des problèmes et d'atteindre ainsi un apprentissage en profondeur et transformateur (Onguéne Essono & Fotsing, 2016). Or, la réalité est toute autre. « Si les TIC sont de plus en plus courantes dans les salles de classe, elles sont souvent utilisées pour présenter ou consommer de l'information plutôt que pour transformer fondamentalement les expériences d'apprentissage » (SRI International, 2012, p. 23)[93]. Ce constat est encore plus valable pour les salles de classe en Afrique subsaharienne, notamment celle de pays francophones. Les pratiques pédagogiques dominantes dans les pays subsahariens relèvent du modèle transmissif (exposé au chapitre dédié à la pédagogie active et participative[94]). Les conclusions convergent : les TIC ne suffisent pas pour changer de paradigme et le passage des pratiques traditionnelles axées sur la transmission à des méthodes actives et constructivistes axées sur l'apprenant est une condition *sine qua non* pour une réelle intégration pédagogique des TICE. A ce sujet, Béziat (2012) affirme :

> []a recherche rend compte de cet écart, avec des déclarations de type constructiviste pour qualifier ce que les TICE apportent, avec parfois des pratiques très proches des modèles classiques d'enseignement (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005). Il n'y a pas de lien automatique entre une pédagogie constructiviste, forcément meilleure, et l'usage des TICE, par opposition à des pratiques classiques, historiques, magistrales.

[93] Traduction de la version originale en anglais : « *While ICT is becoming increasingly common in classrooms and learning environments, it is often used to present or consume information rather than to fundamentally transform learning experiences* ».
[94] *Cf.* Chapitre 3.

Ainsi, l'intégration des TICE en Afrique subsaharienne recouvre des enjeux socio-économiques, technologiques, culturels et pédagogiques. Ce constat est appuyé par le suivant :

> aujourd'hui, la quasi-totalité des pays africains expriment un intérêt pour les TICE, malgré d'importantes disparités de mise en œuvre. […] Malgré tout, des obstacles de nature pédagogique, économique, technique, et institutionnelle restent à dépasser pour faire des TICE un véritable levier de développement en Afrique subsaharienne. (AFD et al., 2015).

Pour parler d'une intégration réussie, il est donc indispensable d'accompagner le personnel éducatif sur tous ces plans. Dans ces contextes, il ne s'agit pas tant d'équiper les élèves de manière individuelle, comme plusieurs acteurs de solidarité internationale ont pu le préconiser. L'évaluation d'impact du projet « un ordinateur par enfant » (*one laptop per child*)[95] au Pérou a démontré que la simple dotation d'ordinateur n'a pas eu d'impact sur l'apprentissage des mathématiques ou des langues de la part des élèves (Cristia et al., 2017). Dans ces contextes, l'enjeu numérique est plutôt de former à grande échelle des enseignants à la fois pour acquérir les compétences numériques de base leur permettant de consulter et produire des supports pédagogiques et pour développer les usages pédagogiques susceptibles de repenser et enrichir les gestes professionnels (Béziat, 2012) afin de transformer positivement la manière d'enseigner. A terme, ces méthodes actives et participatives permettent d'optimiser, de diversifier et de multiplier les opportunités des élèves de développer les compétences du XXIème siècle.

Pour obtenir une meilleure compréhension des enjeux autour de l'intégration des TIC dans les pratiques de classe, nous réalisons dans les sections suivantes un tour d'horizon des initiatives d'intégration des technologies éducatives par la formation d'enseignants en Afrique subsaharienne, plus particulièrement dans les pays francophones. Nous abordons celles entreprises dans notre pays d'étude, la République du Congo, en dehors des actions de l'association Action Real qui font l'objet de cette recherche-intervention. Il s'agit de les décrire, tout en nous attardant sur la portée et les limites de leur impact. Ensuite, nous exposons l'intervention de formation en TICE auprès de 100 enseignants et le processus d'évaluation du projet REAL, en mettant en lumière l'interdépendance entre l'intervention et la recherche tout au long du processus et celle entre les interventions en PAP

[95] Ce projet a été implémenté dans au moins 36 pays et plus de deux millions d'ordinateurs ont été distribués.

et en TICE. Comme pour l'intervention en PAP, il s'agit de mesurer si notre accompagnement technique, pédagogique et institutionnel génère des changements dans les pratiques pédagogiques du personnel éducatif.

La formation des enseignants à l'initiation aux outils informatiques et en intégration pédagogique est essentielle mais insuffisante. Il est alors question d'analyser avant et après l'intervention, en plus des changements réels dans les pratiques pédagogiques des enseignants, les facteurs humains, institutionnels et matériels qui freinent l'intégration des TICE dans ces pratiques. Le but est d'identifier les initiatives, les changements et les freins, pour ensuite les caractériser et juger de leur poids ou portée dans le processus d'intégration des TICE. Enfin, grâce à la recherche documentaire et aux retours du terrain, nous établissons des préconisations permettant d'adopter une approche systémique de la formation en TICE dans les salles de classe en République du Congo, et par extrapolation en Afrique subsaharienne francophone.

4.2. LES TICE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE ET LA FORMATION D'ENSEIGNANTS

Pour comprendre les enjeux autour de la formation d'enseignants en TICE en Afrique subsaharienne, il est nécessaire de comprendre comment ces technologiques y sont mobilisées et utilisées depuis les années 1960. Cette rétrospective nous permet d'obtenir une vision claire du type de technologies de l'information et de la communication qui ont fait leurs preuves dans le contexte subsaharien et qui réussissent à s'ancrer dans les habitudes de la population pour pouvoir espérer qu'elles s'incrustent aussi dans les habitudes du personnel éducatif. Dans ce sens, dans un premier temps, nous décrivons la mobilisation des technologies éducatives en Afrique subsaharienne francophone de 1960 à nos jours. Bien que nos travaux se centrent sur les pays francophones, nous ne nous privons pas de citer quelques exemples tirés de pays anglophones pour illustrer nos propos. Nous constatons dans cette partie que, jusqu'à présent, que seules les technologies dites « nomades » et d'accès et d'utilisation faciles (téléphone portable, tablettes, radio) ont démontré leur capacité à s'adapter au contexte local.

Dans un deuxième temps, nous exposons une conclusion démontrée à plusieurs reprises par la recherche : les initiatives d'intégration des TIC centrées sur l'outil (en l'occurrence l'ordinateur) et non sur les usages ou sur la formation du personnel enseignant et administratif n'ont qu'un impact très faible. Ce constat nous renvoie au besoin latent de multiplier et pérenniser les actions visant la formation initiale et continue des enseignants avec une conduite de changement bien définie. Nous nous interrogeons donc sur le format, le contenu, les compétences, les acteurs, les outils, les changements de pratiques à cibler et privilégier pour favoriser une véritable intégration des TIC capable d'apporter une plus-value dans la poursuite d'une éducation de qualité et adaptée au XXIème siècle. Aussi, nous explorons des projets de formation d'enseignants en TICE et décrivons leur démarche, les résultats obtenus et les préconisations afin de tenter de répondre à ces interrogations.

4.2.1. Mobilisation des technologies éducatives en Afrique subsaharienne

Etudier l'intégration physique et la mobilisation des technologies éducatives en Afrique subsaharienne conduit souvent à dresser un bilan assez négatif, voire pessimiste. Les établissements

scolaires rencontrent des difficultés à obtenir et maintenir des salles informatiques bien équipées en ordinateurs et autres gadgets numériques, dotées de connexion internet de haut débit, d'électricité stable et d'une équipe responsable de la maintenance pour le fonctionnement des appareils sur le long terme. En effet, les défis techniques, matériels et technologiques en Afrique subsaharienne sont nombreux mais peut-être oublie-t-on que la radio, la télévision et le téléphone portable sont aussi des technologies de l'information et de la communication et que ces dernières se sont historiquement révélées de véritables leviers pour l'éducation. Elles ont montré leur capacité à s'adapter aux réalités du terrain, là où une salle informatique bien équipée s'avère simplement insuffisante, par exemple, face à des classes pléthoriques. Comment accueillir 100 élèves dans une salle informatique alors que les équipements et les moyens manquent ? D'autant plus que seulement 22 % de la population subsaharienne navigue sur le web, et les pays les moins connectés du monde sont Madagascar (10 %), la RDC et le Congo Brazzaville (9 %) (Cessou, 2019)[96].

Dans ce contexte, seules les technologies nomades continuent à faire leurs preuves : notamment le téléphone (téléphone basique et moyenne gamme, Smartphone), la tablette et les services associés à ces appareils, comme les échanges vocaux, les SMS, l'enregistrement et l'écoute de ressources via la radio/dictaphone ou le lecteur audio (MP3), le visionnage et la prise de vidéos et de photos, la lecture des informations ou d'ouvrages, l'accès à toutes sortes d'applications permettant d'échanger entre pairs (courriers électroniques, messagerie instantanée, appels vidéo, etc.). Des acteurs de développement comme l'UNESCO et l'AFD parient sur ces technologies pour être « les principaux vecteurs de transformation dans la sphère éducative » et citent en premier le téléphone portable en Afrique (AFD et al., 2015, p. 48). La première raison qui fait de cette technologie un vecteur incontestable de transformation : il s'agit d'un objet familier et d'utilisation aisée pour le personnel éducatif (enseignants, chefs d'établissement, élèves), ce qui n'est pas forcément le cas d'un ordinateur. Ensuite, la très large diffusion de l'appareil et du réseau téléphonique permet de toucher un public vaste et divers, notamment les populations habitant dans les zones rurales, les enfants en situation de handicap, les adultes n'ayant pas atteint un certain niveau d'alphabétisation et bien d'autres publics jusqu'ici exclus des systèmes d'éducation formelle. Enfin, l'autonomie énergétique et les prix accessibles achèvent de faire du téléphone un

[96] Selon les statistiques de la Banque mondiale 2017 (Cessou, 2019).

allié du changement. En 2013, 63 % de la population africaine possédait déjà un téléphone portable (International Telecommunication Union, 2013).

D'ailleurs, plus que des usages calqués sur ceux des pays du Nord, l'Afrique a su créer ses propres usages mobiles. Le téléphone constitue un levier de développement dans la vie quotidienne et professionnelle, même auprès d'un public faiblement scolarisé et aux revenus limités. Ce type de public a démontré pouvoir « rapidement s'approprier une technologie innovante […] comme […] des agriculteurs et des pécheurs (au Sénégal, au Kenya ou en Ouganda) qui, grâce à des services des type SMS, se sont du jour au lendemain retrouvés reliés au monde des affaires. » (Depover, 2016).

L'utilisation du téléphone au profit de l'éducation a même été baptisée du nom de *m-éducation* ou d'apprentissage mobile. Ce potentiel a été soutenu et mis en lumière par plusieurs organismes. L'UNESCO organise en 2011 la semaine de l'apprentissage mobile, l'agence états-unienne pour le développement international (USAID) crée en 2010 une alliance « *mobiles for education alliance* [97]». Le sujet central de nos travaux n'est pas en reste : pour la formation d'enseignants, de nombreux projets se sont appuyés sur les avantages qu'offre l'utilisation du portable à des fins pédagogiques tel que le projet IFADEM (Initiative francophone pour la formation des maîtres). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un projet de formation d'enseignants en TICE mais plutôt d'un programme de formations pédagogiques et disciplinaires de maîtres, il est intéressant de le citer pour illustrer le potentiel du téléphone dans l'enseignement et la formation en Afrique subsaharienne. Le projet IFADEM est déployé dans 15 pays du Sud[98]. A Madagascar par exemple, l'initiative coordonnée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), l'Institut national malgache de formation professionnelle (INFP), l'Agence Française de Développement (AFD) et Orange, a lancé le programme de formation à distance d'enseignants intitulé « Apprentissage assisté par mobile ». Dans le cadre de ce projet, 436 enseignants et 22 tuteurs ont été dotés de livrets de formation accompagnés de téléphones avec lecteur MP3 et des fichiers audio en lien avec les livrets. Les participants utilisent quotidiennement leur téléphone portable pour répondre à des QCM et recevoir la correction. Des chargeurs solaires pour les

[97] Site web : https://meducationalliance.org/

[98] Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, RDC, Sénégal, Tchad, Togo, Union des Comores, Haïti, Burundi, Liban, Madagascar, Niger et le Bénin (IFADEM, 2015).

téléphones sont fournis aux enseignants habitant dans des zones rurales. En plus des usages pédagogiques, le téléphone est utilisé à des fins logistiques, comme la communication entre les acteurs et le paiement des frais de déplacement et d'hébergement via un système de paiement mobile (Mobile Money). Ce projet illustre parfaitement l'exploitation adaptée au contexte des technologies éducatives. La stratégie de recourir à des technologies et des fonctionnalités déjà connues des participants et faciles d'accès a permis d'inclure les participants n'ayant pas des compétences avancées en TIC et/ou un accès au réseau d'électricité ou de connexion internet.

Au niveau mondial, loin d'être dépassé par l'apparition de l'ordinateur, « le marché de la m-éducation devrait […] augmenter de 50-55 % en Amérique latine, Asie Pacifique, Afrique ou au Moyen-Orient. » (AFD et al., 2015, p. 50).

Le téléphone n'est pas le seul vecteur de transformation de l'éducation dans les pays subsahariens. La radio et la télévision y jouent également un rôle capital dès les années 1970, soit dix ans après la vague des mouvements indépendantistes de cette partie du continent. Dans le contexte de la décolonisation, la radio et la télévision sont utilisées par les différents Etats pour mettre en place et diffuser des réformes éducatives de grande ampleur. L'objectif principal est d'ouvrir l'éducation à un maximum de personnes, de rompre avec le système élitiste établi lors de la colonisation et donc d'atteindre les objectifs de la scolarisation universelle. Ces deux outils ont joué un rôle capital dans la formation des maîtres, pour pallier leur nombre insuffisant et/ou leur manque de formation. Ainsi, une radio scolaire a permis de former plus de 2000 enseignants par an en Côte d'Ivoire dans les années 1970 (AFD et al., 2015, p. 57). Quant à la télévision éducative, le concept s'impose en Afrique dès les années 1960. Au Sénégal et au Niger, l'utilisation de la télévision à des fins éducatives a précédé la télévision nationale. Ensuite, en 1971, la Côte d'Ivoire est choisie comme pays pilote pour le Programme d'enseignement télévisuel (PETV) confié à l'UNESCO. Les résultats de cette initiative sont concluants tant au niveau de la couverture (les cinq premières années, le taux de scolarisation est passé de 20 % à plus de 60 % dans le pays) que de la qualité (les taux de redoublement sont descendus de 30 % à 10 % pendant la durée du projet et les élèves ont acquis une meilleure maîtrise orale du français (AFD et al., 2015)).

Si de nos jours, ces technologies peuvent sembler moins attrayantes que le téléphone intelligent ou l'ordinateur qui sont plus récents, elles sont toujours ancrées dans les habitudes des pays subsahariens. Elles disposent d'une capacité à répondre aux besoins de former à distance, éprouvée notamment pendant la crise sanitaire liée au Covid-19. Prenons le cas de la radio

éducative : l'audience demeure considérable, ce qui est un atout capital face à une population éducative en croissance constante. En 2006, par exemple, la radio communautaire Nakaseke Naseke Community d'Ouganda a lancé un programme éducatif en collaboration avec les enseignants du primaire des écoles privées et publiques pour améliorer les performances scolaires des élèves. Le nom du programme « Radio Quiz Competition » est assez explicite : un concours diffusé en direct tous les dimanches invite trois écoles pour répondre à une série de questions. Lorsque les élèves se trompent, les enseignants présents apportent les réponses complétées d'explications qui aident les auditeurs à mieux comprendre les concepts abordés. Entre 2011 et 2012, quelques provinces participant au projet IFADEM (L'initiative francophone pour la formation des maîtres) ont bénéficié d'émissions radio pour soutenir l'action de formation des maîtres et renforcer les leçons suivies grâce à l'utilisation du téléphone portable comme expliqué précédemment.

Plus récemment, pendant la crise sanitaire de COVID-19, plusieurs pays (dont le Congo Brazzaville et le Congo Kinshasa) se sont appuyés sur les atouts de la radio et de la télévision éducatives pour assurer la continuité pédagogique alors que les écoles sont fermées (UNICEF, s.d.)[99]. Au Congo Brazzaville, les élèves en fin de cycle primaire et secondaire reçoivent alors un enseignement à distance via des cours sur support papier et via les médias (télévision, radio et presse écrite). Le MEPPSA se dote d'une plateforme regroupant la radio et la télévision éducatives appelée Ecole à Domicile-TV (EAD-TV). Grâce à la mobilisation de ces TIC pendant la période de crise sanitaire, les élèves ont pu passer les examens d'état (certificat d'études primaires élémentaires, brevet d'études du 1er cycle et baccalauréat) (UNICEF, 2022). Aujourd'hui, l'UNESCO et l'UNICEF travaillent en collaboration avec les Etats pour faire de ces outils de véritables leviers pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs.

Nous l'avons exposé ci-dessus, l'utilisation de la radio et de la télévision en tant que technologies éducatives est essentiellement préconisée et portée par les Etats entre les années 1960 et 1980. C'est à partir des années 1990, avec l'arrivée de l'ordinateur et de l'informatique individuelle, que les Etats commencent à rencontrer des difficultés à définir une véritable stratégie d'introduction de ces technologies, et les initiatives privées prennent le relais de ces derniers sans

[99] Exemple de mobilisation des TIC en période de COVID en République démocratique du Congo (RDC) (UNICEF, s.d.).

aucune coordination. Ainsi, de nombreuses ONG lancent un mouvement de distribution massive de matériel informatique en direction des écoles des pays subsahariens entre 1990 et 2000, « parfois soutenues par des organismes de coopération ou des agences de développement comme l'USAID, la Banque africaine ou le ministère des Affaires étrangères français » (AFD et al., 2015, p. 60). Parmi ces initiatives, nous retrouvons *One laptop per child* (OLPC[100]), lancé dans plusieurs pays africains en 2005, dont l'objectif est d'équiper à bas coût les écoles en ordinateurs portables (prix maximum de 100 dollars). Plusieurs projets emboîtent le pas à OLPC (Classmate PC ou le projet CFSK au Kenya), puis de nouvelles actions reprennent le concept pour distribuer cette fois-ci des tablettes (*One Tablet per child*) (AFD et al., 2015). En 2012, le programme OLPC a été évalué au Pérou pour conclure que les initiatives d'intégration des TICE centrées sur l'outil (en l'occurrence, sur l'ordinateur) et non sur les usages et le contenu n'ont que très peu d'impact sur l'apprentissage des élèves (Cristia et al., 2012). De plus, les défis matériels limitent considérablement l'impact positif que ce type d'initiative peut avoir, notamment le fait que la maintenance du matériel devient très coûteuse pour les écoles à cause des conditions climatiques (poussière, humidité et forte chaleur), des virus informatiques qui se répandent rapidement, entre autres, ce qui entraîne la détérioration rapide des équipement informatiques gérés par les écoles (Karsenti, 2009).

L'étude menée par l'AFD, l'AUF, Orange et l'UNESCO (2015) liste les conditions de réussite des TICE en Afrique subsaharienne et affirme que « les projets ne doivent pas négliger la conduite du changement et la formation des acteurs », notamment des enseignants (p. 81), pourvu que le projet mise sur une technologie relativement diffusée au sein des populations visées.

> « Faut-il rappeler que la seule distribution de supports informatiques ne peut suffire à faire des TIC un levier d'amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne ? Encore une fois, il faut insister sur l'absolue nécessité de mettre en place des programmes qui ne laissent pas seuls les enseignants face aux TICE, que cela soit pour se former ou pour former leurs élèves ». (p. 83)

Cependant, dans cette multitude d'initiatives majoritairement privées et lancées sans stratégie générale, harmonisée et systémique, la formation des enseignants ne représente pas une cible prioritaire. Or, une bonne exploitation pédagogique des technologies requiert l'acquisition de

[100] Site web : http://one.laptop.org/

compétences informatiques et pédagogiques de la part du personnel éducatif, ce qui constitue donc une condition essentielle pour une véritable introduction des TIC en milieu scolaire.

A partir de ce constat, nous nous intéressons aux dispositifs qui ont su cibler les enseignants comme la pierre angulaire de l'intégration des TICE. Nous précisons que nous n'étudions pas les projets de formation d'enseignants sur une discipline précise utilisant les TIC (ex. IFADEM qui se centre sur la formation d'enseignants sur l'enseignement du français via les technologies éducatives). Dans le cadre de nos travaux, nous nous intéressons uniquement à des projets portant sur l'alphabétisation des enseignants aux outils numériques et surtout sur la formation à l'utilisation pédagogique de ces technologies.

4.2.2. Initiatives de formation d'enseignants en TICE en Afrique subsaharienne (portées, limites et préconisations)

De nombreuses études démontrent que l'introduction physique des TIC notamment via l'équipement des salles informatiques pose de grands problèmes d'infrastructures et de maintenance en Afrique subsaharienne, et que leur impact sur le processus d'apprentissage et d'enseignement est peu significatif. Des recherches soulignent également que l'aspect matériel constitue un enjeu d'incidence mineure en comparaison de la formation en TICE des ressources humaines. Cette formation demeure une étape incontournable pour une intégration efficace des technologies éducatives en mesure d'engendrer un impact positif et concret sur la qualité de l'éducation (Fonkoua, 2006; Fonkoua, 2009; ROCARE, 2008; Karsenti (dir.), 2009**).** Les résultats de la recherche-action mise en place par le ROCARE et l'Université de Montréal auprès plus de 80 écoles africaines permettent d'illustrer cela :

> L'étude nous a permis de constater que ce ne sont pas nécessairement les écoles où se trouvent le plus grand nombre d'ordinateurs qui sont les plus performantes, mais bien celles où l'engagement pour les TIC est le plus élevé de la part des différents acteurs de l'école, à savoir l'administration scolaire, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. Au Mali, par exemple, le Lycée Technique de Bamako ne possédant en 2004-2005 que 11 ordinateurs dont 8 pour l'administration et 3 non connectés pour la formation de plus de 500 élèves des classes de 11ème et terminales, a obtenu consécutivement en 2004 et 2005 le premier prix lors d'un concours national sur les TIC. A l'inverse, le Lycée Mahamane Alassane Haidara de Tombouctou (LMAHT) doté de

> 50 ordinateurs (pour 750 élèves) n'a pu développer une approche d'utilisation adaptée de l'outil informatique pour les apprenants, faute de présence de ressources humaines qualifiées. (Traoré, 2008)

Si les ressources qualifiées et engagées sont la clé d'une intégration effective des TICE, il est judicieux de s'interroger sur la manière de former et sur le contenu auquel former le personnel éducatif, de sorte qu'il se sente suffisamment outillé et aguerri pour expérimenter le changement de paradigme requis. Plusieurs auteurs ont tenté de répondre à cette question. D'un point de vue pédagogique, l'intégration des TIC fait appel non seulement à la maîtrise technique des technologies et de leurs usages pédagogiques mais aussi au passage des méthodes traditionnelles à des « mouvements d'éducation nouvelle à finalité plus socialisantes et visant l'acquisition de compétences », (Fonkoua, 2009, p. 15). D'après cet auteur, il est urgent d'agir sur cinq points pour que le personnel éducatif puisse mieux saisir cette complexité : a) l'alphabétisation aux TIC (sensibilisation et formation), b) la maîtrise du processus de l'intégration des TIC dans la situation pédagogique : comment, quand et à quelle fin utiliser les technologies éducatives auprès des apprenants, c) l'initiation à l'utilisation des TIC dans le cadre des différentes disciplines enseignées, d) l'initiation de l'enseignant à la construction des savoirs grâce aux TIC et e) l'initiation des autres acteurs de l'école à l'utilisation des TIC dans la gestion administrative des établissements. Autrement dit, des actions visant les quatre niveaux de compétences autour des TICE, à savoir : « les compétences techniques liées à la connaissance de l'environnement informatique, les compétences méthodologiques et pédagogiques, les compétences didactiques et les compétences de recherche » (p. 17).

D'autres auteurs ajoutent les compétences de recherche, conception et partage des ressources éducatives comme prérequis à l'intégration pédagogique des TIC. C'est le cas de Tchameni Ngamo (2009) qui met également l'accent sur l'importance de former les enseignants à l'exploitation des TIC dans des situations de communication et de collaboration avec leurs collègues pour enrichir leurs pratiques et diversifier leurs supports.

D'autres auteurs rappellent ce que devrait être le but ultime de la formation d'enseignants visant l'intégration pédagogique des TIC ainsi que les changements attendus chez le personnel éducatif formé. Pour Tchameni Ngamo (2009), la formation doit contribuer à une prise de conscience chez le personnel éducatif du fait que « la planification contextualisée [des TIC]

favorise chez les élèves le développement de qualités rares comme le talent, l'imagination, l'ingéniosité, la créativité, un apprentissage coopératif et transversal des plus signifiants » p. 81 et qu'il ne s'agit pas seulement d'une utilisation mécanique des technologies.

Dans le même sens, Touré (2009) insiste sur la nécessité de viser un niveau d'appropriation des TIC par les enseignants et non seulement la maîtrise de ces technologies, surtout dans le contexte subsaharien où les « systèmes éducatifs ont été importés et les ordinateurs parachutés par des multinationales dont la préoccupation première est celle de faire du profit et pas forcément celle de s'assurer qu'il y ait une utilisation effective des TIC »[101] (p. 95). Elle rappelle la différence entre utilisation et appropriation : « faire avec la technologie ce qui est évident et facile *versus* faire en sorte que la technologie puisse jouer un rôle dans l'accomplissement de vos propres objectifs en vous assurant que son utilisation reflète votre vision et votre culture[102]» p. 98. Enfin, Béziat (2019) recense parmi les leviers à portée de main lors des formations le travail à l'évolution des mentalités du personnel éducatif et soulève l'importance de l'accompagnement et de la valorisation des pratiques émergeantes relevant de l'innovation pédagogique.

En tenant compte de ces recommandations, nous exposons quelques projets de formation d'enseignants visant l'intégration pédagogique des TIC et nous les analysons afin de tirer des leçons. Ainsi, il est question de décrire l'initiative en termes d'objectifs et d'actions réalisées, les résultats de ces actions (portée et limites) et les préconisations établies pour des projets dont les objectifs sont similaires.

i. Projet de recherche-action de l'association ROCARE

Présentation de l'initiative

L'association à but scientifique ROCARE et l'Université de Montréal, avec le soutien financier du Centre de Recherche pour le Développement International du Canada (CRDI), ont mené conjointement un projet de recherche en lien avec l'intégration pédagogique des TIC. Ce projet se compose de deux phases : la première exécutée entre 2003 et 2005 et intitulée :

[101] Traduction originale à partir de la version originale : « educational system have been imported and computers have been parachuted in by multinationals that are more concerned with profits than ensuring effective use of ICT ».
[102] Traduction originale à partir de la version originale : « doing what is obvious and easy with the technology versus turning the technology to serve your own purposes, ensuring that it reflects your goals and culture ».

« Intégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre, étude d'écoles pionnières » concerne cinq pays subsahariens : le Bénin, le Cameroun, le Mali, le Sénégal et le Ghana. La deuxième phase (2006-2008) a pour thème : « Recherche-action formation des enseignants intégrant les TIC dans leurs pratiques pédagogiques » et concerne les mêmes pays à l'exception du Bénin.

Le projet répond aux résultats timides en innovation pédagogique en termes d'intégration des TICE dans les pratiques des enseignants des pays ciblés et entend « contribuer à l'élaboration et au renforcement des politiques et stratégies d'intégration des TIC à l'école en Afrique de l'Ouest et du Centre par l'amélioration de la formation des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques. » (ROCARE, 2008).

La première phase a pour but de mieux comprendre les conditions favorisant une intégration réussie des technologies de l'information et de la communication à l'école dans le contexte spécifique de la région. Plusieurs études de cas sont réalisées sur les écoles qui ont mis en place une stratégie d'intégration des TICE jugée réussie. Ces études doivent permettre d'« [i]dentifier les approches pédagogiques adaptées à l'utilisation des TIC à l'école en contexte africain; [d'é]valuer les effets de l'intégration des TIC; [d'i]dentifier les facteurs importants contribuant à la durabilité de l'intégration des TIC à l'école. » (ROCARE, 2008, p. 16).

La deuxième phase, sous la forme d'une recherche-action, vise à :

> 1. Identifier et évaluer les pratiques pédagogiques en cours intégrant les TIC; 2. Élaborer, tester et valider des stratégies et outils pédagogiques permettant une intégration plus efficace des TIC dans les pratiques des enseignants; 3. Formuler et faire valider des propositions de réforme des programmes de formation des enseignants prenant en compte l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques; 4. Produire et diffuser un guide sur les pratiques pédagogiques efficaces intégrant les TIC. (ROCARE, 2008, p.16)

Les données sont collectées selon diverses sources et méthodes : des entretiens filmés, photographiés, enregistrés et transcrits, des observations de classes également photographiées et filmées, la consultation de cahiers de recherche préalablement mis à la disposition des enseignants et remplis par ceux-ci et d'autres membres des établissements scolaires concernés, des comptes-rendus de réunions organisées dans le cadre du projet, des fiches pédagogiques des enseignants et enfin des productions des élèves.

Résultats

Les rapports des deux phases (ROCARE, 2008; Karsenti, 2009) montrent que les deux phases du projet mettent en exergue le rôle capital de la formation des enseignants comme la condition la plus importante pour une intégration réussie des TICE. « De l'analyse détaillée de l'ensemble des données recueillies, il est apparu clairement que la formation des enseignants est la clé de voûte de l'intégration réussie des TIC dans les écoles en Afrique. » (ROCARE, 2008, p. 16).

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques intégrant les TIC déclarées et observées, les équipes de recherche les classent en quatre catégories qu'ils nomment les cadrans A, B, C et D, allant du niveau d'intégration le plus basique au plus complet et complexe. Le cadran A correspond à la catégorie « enseigner les TIC » et décrit les pratiques des enseignants qui enseignent les TIC comme une discipline/objet d'apprentissage. Selon les observations, très souvent, il s'agit de cours fondés sur la théorie et déconnectés des technologies. Cette pratique est dénoncée par Karsenti (2009) qui affirme que :

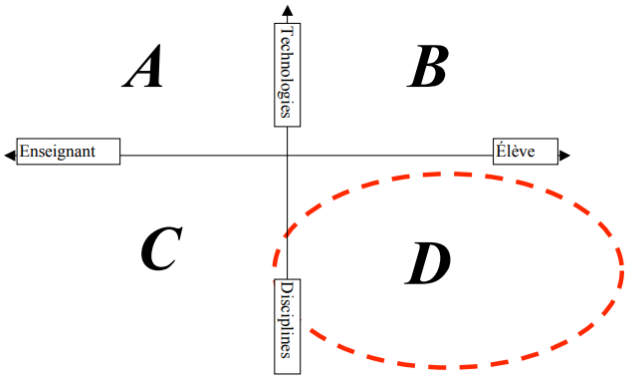
> Trop souvent, en Afrique, on ne voit dans les TIC qu'une discipline à enseigner, à « apprendre par cœur ». […] Alors pourquoi cet immense fossé en Afrique ? Non pas le fossé technologique, dont tout le monde parle, mais plutôt ce fossé pédagogique où les TIC sont enseignées aux élèves comme s'ils n'avaient jamais vu de cybercafés, comme s'ils ne connaissaient pas les téléphones portables, comme s'ils étaient nés à une autre époque. p. 9-10.

Selon l'étude, 50 % des établissements participant au programme se situent dans ce cadran.

Pour le cadran B, les TIC sont toujours objet d'apprentissage mais à la différence des pratiques du cadran A, les apprenants sont initiés aux compétences informatiques de base en les mobilisant de manière active. 30 % des écoles observées se trouvent dans cette catégorie. Ensuite, les pratiques relevant du cadran C, contrairement aux cadrans précédents, répondent à un autre paradigme centré sur des usages pédagogiques des TIC en tant qu'outils pour l'enseignement des disciplines scolaires. Ce type d'usage pédagogique des TIC n'a été observé que dans 11,3 % des établissements participants. Les pratiques restent centrées sur l'enseignant qui se sert des TIC notamment pour préparer ses cours et faire des démonstrations en classe grâce à des dispositifs de projection par exemple. Enfin, le cadrant D regroupe les usages pédagogiques des TIC pour

l'apprentissage où les technologies éducatives sont manipulées directement par les élèves. Seulement 5 % des écoles observées se situent dans ce cadran.

Figure 59. *Représentation graphique des différents contextes d'usage des TIC dans les classes observées*



Note. Tiré de *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (p.[62]), dirigé par T. Karsenti, 2009, CRDI.

L'étude de cas doit permettre d'identifier des approches pédagogiques adaptées à l'utilisation des TIC à l'école en contexte subsaharien. Pour ce projet, il a été constaté que les enseignants engagés dans le dispositif ont eu recours à des méthodes actives. Ainsi, ils ont pu encourager le travail en groupe des élèves centré sur la recherche documentaire autour d'une problématique ciblée en lien avec leur communauté, faisant appel à la pédagogie par projet et au socio-constructivisme. Les directeurs des écoles participant aux processus d'évaluation affirment que « Les TIC favorisent les méthodes actives et permettent aux élèves d'organiser eux-mêmes les leçons et l'enseignants est là pour les stimuler » (ROCARE, 2008, p. 25). L'évaluation auprès de l'équipe du Sénégal révèle que la transition des pratiques traditionnelles aux pratiques actives a pu être source de tension, car les usages préconisés des TIC mettent les enseignants face à un problème identitaire au sujet de la place qui leur est réservée dans les nouvelles pratiques.

Cette recherche a également permis d'identifier les apports de l'intégration des TICE tant pour les enseignants que pour les élèves. Les premiers déclarent apprécier l'accès à des ressources disciplinaires et pédagogiques facilité par les TIC dans un contexte de pénurie de documents. Ils soulignent également les apports des TIC pour la préparation des cours et l'élaboration de sujets

d'examen. Du côté des élèves, les apports constatés relèvent du domaine des compétences transversales du XXIème siècle : la collaboration et la communication sont davantage développées grâce au travail de groupe. De même, l'autonomie conduisant à la construction des connaissances est encouragée, notamment via des techniques de recherche documentaire, la découverte et l'appropriation de stratégies d'organisation et de planification du travail. Pour ce qui concerne la recherche documentaire, il a été constaté qu'une des compétences qui était encore à développer est l'esprit critique, jugé encore faible chez les élèves et chez les enseignants qui ont du mal à traiter, analyser et comparer l'information trouvée sur le net. Il ressort comme préconisation pour les formations en TICE des enseignants de mettre l'accent sur le développement de l'esprit critique et du traitement de l'information et d'accompagner le personnel éducatif dans le développement des stratégies et des outils lui permettant d'identifier et d'évaluer ce type de compétences.

Préconisations

L'objectif de l'étude est d'identifier les facteurs importants contribuant à la durabilité de l'intégration des TIC à l'école pour formuler des préconisations. Pour ce faire, l'équipe a d'abord procédé à l'identification des freins pour ensuite proposer des recommandations pertinentes afin de relever les défis vis-à-vis de l'intégration pédagogique des technologies éducatives dans un processus qui se veut efficace suivant une approche systémique. Les défis identifiés sont classés selon cinq catégories : ils sont liés à des facteurs politiques, économiques, technologiques, humains et culturels. Concernant les défis liés aux facteurs politiques, il s'agit de l'absence ou de la faiblesse de la prise en compte des TIC dans les politiques éducatives. Parmi les facteurs économiques, on retrouve les budgets insuffisants pour acheter de l'équipement et/ou renouveler les parcs informatiques ou encore, rémunérer une personne chargée de la maintenance des outils. On peut citer les coûts de la connexion à internet qui demeurent très élevés en Afrique subsaharienne par rapport au pouvoir d'achat des habitants et des écoles. Pour ce qui est de l'ordre technologique : les environnements technologiques sont déficients et il est difficile de trouver au sein du système éducatif du personnel assez compétent pour assurer la maintenance des équipements. Le manque de personnel éducatif qualifié en TIC fait écho aux défis liés aux facteurs humains et culturels (les facteurs sur lesquels se penchent nos propres travaux), à savoir : le faible engagement des différents acteurs, des partenaires de l'éducation et des équipes administratives des écoles qui ne priorisent pas les TICE dans leur plan d'action ; la résistance au changement d'une part plus ou moins

importante des enseignants qui se montrent réticents, non seulement à l'utilisation des TIC mais aux méthodes d'enseignement actives qui s'avèrent plus compatibles avec les TICE que les pratiques traditionnelles verticales ; l'absence des TICE dans la formation initiale et continue des enseignants ; le manque d'une stratégie de capitalisation et de pérennisation des nouvelles pratiques pédagogiques via la collaboration et la mutualisation entre collègues qui restent déficitaires et qui constituent pourtant une phase cruciale dans la durabilité des acquis et enfin, la très faible production des contenus disciplinaires et pédagogiques par l'Afrique pour l'Afrique.

Pour répondre à ces défis, les préconisations prônent une plus large mobilisation pour la formation et la sensibilisation du personnel éducatif. Cela nécessite d'impliquer non seulement les enseignants mais également le plus grand nombre d'acteurs qui gravitent autour de ceux-ci. Leur mobilisation permettrait de relever les défis de manque de personnel formé et de manque d'une stratégie systémique et cohérente. L'équipe suggère également de mettre l'accent lors de la formation sur l'accompagnement à la conception et au partage des contenus et supports pédagogiques conformes aux programmes scolaires. Enfin, une prise en compte des TIC dans la rédaction et l'actualisation des programmes scolaires est préconisée grâce à l'élaboration ou le renforcement d'une politique curriculaire allant dans ce sens.

ii. Projet PanAf (Agenda panafricain sur l'intégration pédagogique des TIC) [103]

Présentation de l'initiative

Afin de donner une continuité au travail de recherche effectué dans le cadre du projet mené par le ROCARE et l'université de Montréal entre 2003 et 2007, les mêmes partenaires[104] engagent un projet d'envergure majeure connu sous le nom de PanAf (Agenda panafricain sur l'intégration pédagogique des TIC). Il concerne 13 pays d'Afrique subsaharienne : le Ghana, la Gambie, le Sénégal, la République centrafricaine, l'Ouganda, le Mozambique, le Mali, le Kenya, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Cameroun, l'Afrique du Sud et la Zambie.

[103] Les informations présentées ici sont extraites principalement de trois sources : l'observatoire TIC conçu dans le cadre du projet PanAf (site web : http://observatoire-tic.org/) et deux études (Karsenti et al., 2012; Komis, 2016).
[104] Le ROCARE et le CRDI (centre de recherche pour le développement international) de l'Université de Montréal, ce dernier participant en tant que partenaire technique et financier.

Ce projet étudie les effets des TICE sur la qualité des enseignements et des apprentissages en Afrique subsaharienne. Il s'appuie sur une méthodologie de recherche mixte pour collecter des données sur les initiatives d'intégration des TIC en milieu éducatif qui ont émergé dans les écoles primaires, secondaires et de formation initiale d'enseignants de type écoles normales supérieures (ENS) ou écoles normales des instituteurs (ENI). Le projet s'est déroulé en deux phases. La phase 1 (2007-2009) collecte des données auprès de 120 écoles issues de 13 pays, dont 800 cadres scolaires, 9000 enseignants et 240000 élèves. La collecte s'effectue par des questionnaires, des entretiens individuels et collectifs et l'observation de cours. Cette phase a permis de rendre opérationnel l'Observatoire de l'intégration pédagogique des TIC.[105] L'Observatoire donne un accès libre aux données collectées et permet ainsi de réaliser des analyses comparatives entre les pays participants à partir de 180 indicateurs qui se réfèrent à six enjeux principaux : les politiques nationales en lien avec les TIC, l'accès aux TIC, la formation des enseignants, l'utilisation des TIC, l'impact sur l'apprentissage, la gestion scolaire et l'équité de genre. Ce dernier sujet permet d'analyser et d'identifier les éventuelles différences d'accès et d'appropriation des TICE entre enseignants et enseignantes et entre étudiants et étudiantes. Il s'agit d'un projet qui d'après la page de présentation du site web de l'Observatoire « a été grandement et mondialement reconnu pour l'audace et l'avant-gardisme »[106]. La phase 1 a également permis d'établir et de consolider des partenariats avec la Banque mondiale et l'Unesco et avec les établissements de recherche du niveau tertiaire chargés de la formation initiale des enseignants impliqués dans le projet. Ces établissements ont travaillé sous la coordination technique et scientifique du ROCARE et de l'Université de Montréal. Les 120 écoles associées au projet sont choisies selon des critères bien précis. Chaque pays a sélectionné au moins un établissement d'enseignement supérieur en charge de la formation initiale d'enseignants/instituteurs, un établissement d'enseignement de niveau primaire, un établissement d'enseignement situé dans un milieu non urbain, minimum deux établissements publics d'enseignement secondaire ; et de même pour des établissements mixtes d'enseignement secondaire. Toutes les écoles devaient posséder des ordinateurs fonctionnels.

L'objectif de la phase 2 (2009-2011) est d'analyser les données collectées pour répondre à la question suivante : « Comment, pour qui et dans quelles circonstances l'intégration pédagogique

[105] Site web de l'Observatoire : http://observatoire-tic.org/.
[106] http://observatoire-tic.org/default/presentation

des TIC peut-elle sensiblement améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'ensemble des niveaux et des échelles des systèmes éducatifs africains ? » (Observatoire de l'intégration pédagogique des Technologies de l'Information [Observatoire TIC], s.d.), question scindée en plusieurs sous-questions en lien avec les six enjeux. Les sous-questions ont été énoncées de la manière suivante :

> • Quelles sont les politiques relatives aux usages des TIC dans le contexte éducatif africain ? • Quel est l'état de la connectivité, de l'équipement, et de sa gestion dans les institutions scolaires d'Afrique ? • Comment sont formés les enseignant(e)s d'Afrique en matière d'utilisation pédagogique des TIC ? • Comment se présente le profil des usages TIC dans les structures éducatives ? • Quels sont les impacts des TIC dans les différents ordres d'enseignement/ apprentissage en Afrique ? • Quels rôles jouent les principaux administrateurs de l'école dans le processus d'intégration des TIC ? • Quelles stratégies permettent d'assurer, ou du moins, de favoriser l'équité du genre dans l'utilisation des TIC en contexte éducatif africain ?

Le projet s'est structuré en trois types d'activités, dans l'ordre chronologique : a) ateliers méthodologiques auprès des chercheurs en charge de la collecte de données ; b) collecte continue de données pour l'Observatoire pendant 20 mois ; c) dialogue politique.

Le projet PanAf repose sur la vision suivante :

> Les TIC en elles-mêmes ne favorisent pas nécessairement la capacité cognitive des apprenants et quel que soit le pouvoir des technologies, elles ont peu d'impact sur les résultats scolaires sans l'accompagnement des enseignants. La recherche de la phase 2 du projet PanAf a donc la responsabilité d'établir les meilleures pratiques en matière d'intégration pédagogique des TIC et de favoriser l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles africaines – un enjeu de développement de la plus haute importance (Observatoire TIC, s.d.)

Afin de remplir la mission sociale du projet, les équipes nationales sont chargées d'organiser des ateliers de dialogue politique au niveau national dans le but de partager les résultats de l'enquête auprès des acteurs concernés, et surtout d'émettre des recommandations concrètes en mesure d'orienter les politiques nationales en lien avec l'intégration des TIC en milieu scolaire et universitaire et établir ainsi, grâce à la recherche, une feuille de route pertinente au contexte. Des recommandations sont adressées à trois publics : aux chercheurs spécialistes en intégration

pédagogique des TIC, aux enseignants et directeurs des écoles et enfin aux décideurs politiques, formateurs d'enseignants et autres administrateurs de l'éducation.

Résultats

Les TIC dans les institutions de formation initiale des enseignants

Pour répondre à la sous-question : « Comment sont formé(e)s les enseignant(e)s d'Afrique en matière d'utilisation pédagogique des TIC ? », le projet cherche à savoir quelle est la place des TIC dans les écoles de formation initiale des enseignants et des instituteurs en termes d'équipement (indicateurs se basant principalement sur la possession d'ordinateurs et d'une connexion internet) et de formation en TIC (initiation) et en TICE (intégration pédagogique des technologies). Pour ce qui est de l'équipement, le Cameroun, le Kenya, et le Sénégal ont excellé parmi les 13 pays. Les écoles y sont dotées de parcs informatiques de plus de 100 ordinateurs connectés à internet. Dans ces mêmes établissements, on a observé des pratiques impliquant les TIC bien établies. Au Sénégal, à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), les enseignants-chercheurs disposent d'une plateforme en ligne sur laquelle héberger les cours pour former en ligne leurs collègues contractuels n'ayant pas reçu de formation pédagogique auparavant. Au Cameroun, presque la totalité des enseignants disposent d'un ordinateur portable. En bas du classement, nous retrouvons la République centrafricaine et la République du Congo, notre pays d'étude, qui obtiennent les scores les plus faibles avec des écoles chargées de la formation initiale d'enseignants pauvrement équipées et non reliées à internet.

Si l'on analyse les dispositifs de formation en TIC des enseignants-chercheurs, formateurs de futurs enseignants, on constate que le nombre d'enseignants-chercheurs formés aux TIC (initiation aux outils numériques) ne dépasse pas 25 % du personnel enseignant. Par ailleurs, plusieurs écoles n'accordent pas une la place importante aux TIC dans le curriculum de la formation initiale des enseignants. Elles ne prennent pas en compte les TIC(E) comme une matière à enseigner pour le développement des compétences techno-pédagogiques. Le Cameroun fait figure d'exception puisque le pays se distingue avec la création en 2007 d'un département chargé de la formation en informatique d'enseignants qui exerceront au sein des écoles primaires et secondaires. Le Cameroun est également un des seuls à intégrer les TIC à la fois comme une matière à enseigner et comme des outils au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Les TIC sont même introduites et promues comme une discipline transversale à suivre par tous les élèves-enseignants

intitulée « pédagogie générale et technologies approfondies ». Au niveau du personnel enseignant, 50 % des éducateurs et 20 % des éducatrices ont suivi une formation complète d'initiation aux outils numériques de plus de 50 heures. Le Kenya possède également dans son curriculum une matière de « *computer litteracy training* [107]».

A l'inverse, le Congo figure de nouveau comme le pays aux résultats les moins satisfaisants aux niveaux de l'équipement et des formations. Parmi les trois écoles congolaises de formation initiale d'enseignants participant au projet, l'école de formation des Instituteurs Sœur François Régis (école privée conventionnée) ne dispose que de 30 ordinateurs non connectés à internet, l'ENI de Dolisie (école publique) n'a aucun ordinateur au moment de l'étude et l'ENS (école publique) n'a que 18 ordinateurs sans connexion internet. Parmi les enseignants-chercheurs, seulement 4 sur 67 ont reçu une formation d'initiation aux outils informatiques de moins de 50 heures et 3 enseignants ont reçu une formation de plus de 50 heures, ce qui est considéré comme très insuffisant. Les TIC sont complètement absentes du curriculum. Il n'est pas prévu d'initier aux TIC ni les enseignants-chercheurs en poste ni les futurs enseignants, ce qui explique pourquoi les enseignants issus de ces écoles n'usent pas de pratiques pédagogiques intégrant les TIC, à l'exception des quelques-uns qui décident de se former par leurs propres moyens via des cours d'informatique privés. Cette prise d'initiative de la part de quelques enseignants n'est pas à négliger et illustre bien à quel point la volonté, la motivation des enseignants à intégrer les TIC dans leur pratique est un aspect à prendre en compte pour la réussite de cette intégration. C'est le cas de la plupart des enseignants enquêtés en Ouganda, où les enseignants se forment à leur propre initiative dans des contextes privés. A la différence de la plupart des pays participants, dans ce pays anglophone, les TIC sont aussi utilisées par les enseignants de mathématiques, biologie, chimie et géographie. Cette extension de l'usage des TIC au-delà du cours d'informatique révèle une intégration pédagogique des TIC à proprement parler, ce qui nous amène à une deuxième sous-question de la recherche menée dans le cadre du projet PanAf « Comment se présente le profil des usages TIC dans les structures éducatives ? ».

Compétences et usages des TIC chez les enseignants

[107] Traduction : Formation d'initiation aux outils numériques.

L'analyse des indicateurs portant sur les compétences et usages en TIC des enseignants de toutes les écoles du projet (écoles publiques, privées, urbaines, rurales, d'enseignement primaire, secondaire et les écoles de formation initiale d'enseignants) montre que les usages les plus courants relèvent de l'utilisation de Word (traitement de texte), Excel (tableurs) et Powerpoint (présentations) et la navigation sur le web pour certains. Les enseignants recourent aux technologies principalement pour effectuer des recherches dans le but d'approfondir des notions à enseigner et d'accéder à des supports pédagogiques. Enfin, le traitement des textes est utilisé pour la conception et la saisie des évaluations. Il est à noter que les enseignants déclarant leurs usages des TIC sont pour la plupart des enseignants chargés de l'enseignement de l'informatique comme discipline. C'est notamment le cas dans le secteur de l'enseignement technique où les programmes de plusieurs filières se fondent sur l'utilisation de l'ordinateur. Par exemple, les séries H de l'enseignement technique au Congo comprennent les options suivantes : « secrétariat bureautique (H1), programmation de gestion (H2), programmation, système et génie logiciel (H3), maintenance des équipements informatiques (H4) et télécommunications et réseaux informatiques (H5) » (Ibara, 2018). Il s'agissait d'un programme expérimental lancé en République du Congo en 2006. En ce qui concerne l'utilisation des TIC par le corps administratif, les établissements se servent des outils informatiques pour la gestion des notes, le suivi des frais d'administration payés par les élèves, la saisie des examens et le calcul des résultats des évaluations.

Apports des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage

De l'avis des participants à l'enquête, les TIC ont un impact réel et positif sur l'enseignement et l'apprentissage. Les apports recensés sont les suivants : plus grande motivation de la part des élèves qui s'engagent plus facilement dans les cours où les TICE sont utilisées, même lorsqu'il s'agit d'utilisations simples. Par exemple, les présentations Powerpoint permettent de mieux expliquer le cours grâce à la projection d'images et des démonstrations, ce qui conduit à des meilleurs résultats scolaires. Les enseignants affirment parvenir au terme des programmes de manière rapide et efficace grâce aux TIC. Les répondants expliquent également se mettre en réseau via les TIC pour créer des cercles de réflexion sur leurs pratiques de classes et de partage de contenus, ce qui peut améliorer la prestation des enseignants. A titre individuel, grâce aux TIC, il est plus facile de mettre à jour ses connaissances disciplinaires, ce qui, d'après eux, est nécessaire, car les programmes deviennent obsolètes. Pour ce qui est de l'impact des TIC sur la représentation

du métier, les enseignants utilisant les technologies développent de nouvelles attitudes. Ils prennent conscience du fait qu'avec les TIC, ils ne sont plus la seule source de savoir pour les élèves. Cette nouvelle compréhension de leur rôle améliore les relations avec leurs élèves. Les enseignants et le corps administratif des établissements apprécient le rôle facilitateur des technologies dans la gestion des évaluations et le calcul des notes. Les enseignants se disent aussi plus autonomes dans la conception et la transcription des sujets d'examen. Auparavant, ils dépendaient complètement du secrétariat de l'école pour saisir leurs sujets. Un apport non négligeable cité concerne l'enseignement technique, sous-secteur de l'éducation où les activités pratiques sont indispensables mais souvent impraticables à cause du manque de laboratoires. Les TIC servent de substitut au laboratoire grâce à des logiciels de conception et de représentation graphique qui permettent par exemple de simuler la fabrication de pièces.

Néanmoins, les enseignants font part des effets négatifs de l'introduction des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage, notamment la distraction des élèves qui n'utilisent pas toujours les ordinateurs connectés à internet selon les consignes données. De plus, les enseignants estiment se trouver face à de nouveaux défis difficiles à gérer, comme le plagiat. « L'enseignant se retrouve à la nouvelle tâche de démasquer les fraudeurs » (Karsenti et al., 2012, p. 55). Enfin, les enseignants déplorent le manque d'esprit critique des élèves, voire des collègues, qui font trop confiance au contenu trouvé sur internet.

La lecture des fiches descriptives de chaque école du projet PanAf publiées par Karsenti, Collin et Harper-Merrett (2012) et la consultation des fiches des mêmes écoles disponibles via l'Observatoire nous ont permis d'identifier quatre facteurs qui font la différence et qui permettent à des établissements, voire à des pays de se démarquer et de maximiser les apports des TIC listés ci-dessus. Le premier facteur au niveau local est l'implication des directeurs des écoles. Le projet PanAf a démontré à quel point l'implication et la volonté affirmée des directeurs est un facteur accélérateur de l'intégration des TIC, et de manière générale de l'innovation pédagogique. Nous pouvons citer deux exemples : l'école Notre Dame du Rosaire en République du Congo a introduit l'initiation à l'informatique à l'école primaire et le lycée Joss au Cameroun qui joue sur un autre levier et, pour encourager l'intégration des technologies dans les pratiques des enseignants, a rendu obligatoire la saisie à l'ordinateur des sujets d'évaluation. De plus, les enseignants doivent proposer pour chaque cours enseigné un répertoire de sites éducatifs afin de permettre aux élèves d'effectuer des recherches pour approfondir leur apprentissage. Le deuxième facteur est la coopération

internationale. En effet, une bonne partie des écoles qui excellent dans la plupart des indicateurs sont des écoles privées entretenant des liens avec des écoles d'autres pays et/ou des ONG qui ont participé à l'équipement informatique et au partage des initiatives promouvant l'utilisation des TICE. Le troisième est probablement le plus important : une vraie volonté politique nationale sur l'intégration des TIC dans la société et plus particulièrement en milieu scolaire. Nous pouvons évaluer l'impact de ce facteur de manière positive lorsque l'existence et l'exécution d'une volonté politique est un catalyseur de l'introduction des technologies dans l'enseignement (Kenya, Sénégal, Cameroun) et de manière négative lorsque l'absence de cette volonté freine considérablement le processus (Congo et Centrafrique).

Défis

Le projet PanAf a permis d'identifier les défis rencontrés par les écoles pour l'intégration pédagogique des TIC. Les écoles où les Etats ne participent pas de manière concrète déplorent l'absence de politiques publiques ou, lorsqu'elles existent, le décalage entre le texte et le terrain et l'absence d'une action planifiée, concertée et financée. De plus, les directeurs des écoles se plaignent du manque de soutien de la part des parents d'élèves qui pourraient, par leur apport financier, contribuer à l'acquisition d'équipement et sa maintenance. Les directeurs des écoles signalent que les parents ne voient pas forcément les avantages des TIC comme une priorité et préfèrent que leur contribution soit destinée aux besoins dits « premiers ». Pour la formation et l'accompagnement d'enseignants, trois défis sont soulevés. En premier, le manque de formation des enseignants et le manque de suivi de la part des inspecteurs pour les former, les conseiller et les orienter vers des pratiques pédagogiques qui puissent rimer avec les TICE. Deuxièmement, le manque de formation des chefs d'établissement et de leur équipe de maîtrise : en l'absence de formation, ils ont du mal à comprendre les enjeux à l'introduction physique et pédagogique des technologies et se sentent incapables d'établir une stratégie d'introduction auprès du personnel. Troisièmement, nous constatons, par la lecture des rapports de ce projet, que l'intégration des TIC en milieu scolaire est encore mal comprise. Elle est souvent cantonnée ou réduite à l'intégration physique ou, dans le meilleur des cas, à l'initiation à l'informatique. Cela limite les actions qui ciblent une utilisation des technologies éducatives permettant d'avoir un enseignement tourné vers un apprentissage en profondeur de la part des élèves. Cette compréhension erronée des TICE explique la place inexistante ou très réduite des TIC dans les programmes scolaires et marque la

différence entre les écoles techniques et celles d'enseignement général. En effet, dans les écoles subsahariennes d'enseignement général enquêtées, les TIC sont vues comme des « intruses » car, dans les représentations, les TICE sont le domaine des enseignants de l'enseignement technique ou des enseignants d'informatique et non celui des enseignants des disciplines telles que les langues, les mathématiques, les sciences sociales, entre autres.

Enfin, un défi qui doit retenir notre entière attention est l'utilisation très genrée du numérique constatée dans les écoles enquêtées. Les chercheurs concluent que

> la discrimination des filles ou la différenciation entre les sexes reste une sérieuse cause de préoccupation et un obstacle à l'intégration des TIC en éducation. Les disparités observées entre les filles et les garçons dans la maîtrise des TIC, dans tous les différents ordres d'enseignement amène à souligner le caractère sexospécifique de la société africaine. (Karsenti et al., 2012, p. 90)

Selon les données collectées, les TIC semblent considérées comme faisant partie du domaine masculin. A l'University of Education de Winneba au Ghana, l'usage moyen des TIC pour des raisons scolaires mesuré en heures par semaine est trois fois plus important chez les enseignants que chez les enseignantes. En outre, on observe que les enseignantes se font plus rares à mesure que le niveau scolaire augmente, les enseignantes étant très nombreuses en préscolaire et primaire et beaucoup moins en secondaire et milieu universitaire. Des tendances similaires se retrouvent chez les élèves. En République du Congo par exemple, la plupart des établissements d'enseignement industriel sont fréquentés majoritairement par les garçons (les filles ne représentent que 11 % des effectifs) tandis que les lycées commerciaux sont beaucoup plus fréquentés par les filles. Certaines séries commerciales, comme celle de secrétariat (Série H), sont presque entièrement féminisées (République du Congo, 2020). Ainsi, une stratégie efficace d'intégration des TIC en milieu scolaire doit prendre en compte ces disparités, et non seulement donner aux femmes les mêmes opportunités qu'aux hommes mais également les encourager à utiliser les TIC davantage afin de réduire l'écart existant.

Focus sur le Congo Brazzaville

Nous profitons du fait que le projet PanAf ait choisi la République du Congo parmi les pays de leur étude pour décrire l'état d'intégration des TIC dans le système éducatif congolais jusqu'en

2011, dernière année du projet. Comme le déclarent plusieurs chercheurs associés aux projets, notamment Hafkin (2012), le retard important du Congo vis-à-vis de l'intégration des TIC en milieu scolaire par rapport aux autres pays de l'Afrique subsaharienne est déconcertant au regard de son niveau de développement (pays à revenu intermédiaire).

> With regard to Observatory indicators, two countries figured regularly in the measures of the worst case situations: Republic of the Congo an Central Africain Republic. These two countries are not the poorest countries in the study in terms of GDP per capita, so other factors need to be examined for the lack of progress in integrating ICT in education. The case of the Congo is particularly striking with none of the schools surveyed having an Internet connexion. (Hafkin, 2012, p. 28)

Face à ce constat, nous regardons de près les résultats du Congo (d'après les indicateurs du projet) dans les domaines suivants : accès aux TIC, formation des enseignants, utilisation des TIC, impact sur l'apprentissage, gestion scolaire, politiques nationales en lien avec les TIC.

Comme décrit plus haut, le Congo présente les résultats les moins satisfaisants en termes d'équipement des écoles de formation initiale, de leur connectivité, de leurs ressources humaines formées et de leurs programmes curriculaires intégrant les TIC dans la formation des futurs enseignants, qui eux sont inexistants. Lorsque l'on compare les résultats de toutes les écoles privées et de toutes les écoles publiques participant au projet, le Congo occupe encore une fois la dernière place. Dans le public, sur les 67 écoles participantes de tous les pays, six n'ont aucun ordinateur mis à disposition pour l'apprentissage et l'enseignement, dont deux au Congo, y compris l'Ecole nationale d'instituteurs (ENI). A propos de cette école, Hafkin commente :

> This latter school is a very unfortunate case because it is a teacher training institute for it not to have computers means that the school is likely to graduate teachers who are not familiar with computers and who lack computer literacy. It will be very hard for them to use computers in teaching and impart computer literacy to their own students once they reach the classroom (2012, p.21-22).[108]

[108] Traduction : Cette dernière école est un cas très regrettable parce qu'il s'agit d'un institut de formation des enseignants. Le fait de ne pas avoir d'ordinateurs signifie que cette école est susceptible de former des enseignants qui ne sont pas familiers avec les ordinateurs et qui manquent de connaissances en informatique. Une fois qu'ils auront atteint la salle de classe, il leur sera très difficile d'utiliser les ordinateurs dans l'enseignement et de transmettre des connaissances informatiques à leurs propres élèves.

Toujours dans le public, le Congo a le ratio ordinateur/élève le plus bas des 120 écoles de l'étude : 1 ordinateur pour 648 élèves au lycée Savorgnan de Brazza, situé dans la capitale, alors que le ratio moyen en milieu urbain est de 1 ordinateur pour 41 élèves.

Lorsque l'on se penche sur les écoles privées, le bilan n'est pas meilleur. L'école Notre Dame de Rosario figure parmi les trois écoles ayant le ratio ordinateur/élève le plus bas des écoles privées (1ordinateur pour 103 élèves). Il est à préciser que cette école est l'une des écoles présentant les meilleurs scores en intégration des TIC parmi les écoles congolaises étudiées et a pris l'initiative d'intégrer l'initiation à l'informatique comme une matière au niveau primaire. Nous pouvons considérer ceci comme une initiative qui se démarque en comparaison aux autres écoles du Congo. Dès lors, comment expliquer ce succès vis-à-vis de l'intégration des TIC ? Selon le rapport sur cette école [p. 132-133], ceci semble être le fruit d'un engagement personnel du directeur de l'école qui

> n'a pas attendu que la tutelle fasse le travail à sa place. Le directeur a pris la responsabilité d'accélérer l'intégration pédagogique des TIC dans son établissement en commençant par équiper d'abord l'établissement et en formant ensuite les éducateurs. (Karsenti et al., 2012, p. 133).

Cette réflexion nous pousse à nous questionner sur la volonté politique du pays pour favoriser l'intégration physique et pédagogique des technologies éducatives. En effet, le manque de politique éducative peut éventuellement expliquer le retard significatif des écoles congolaises vis-à-vis des TIC. Pourtant, il existe trois documents publiés à ce sujet en 2004, 2006 et 2007 par le ministère des Postes et Télécommunications de l'Economie numérique, le MEPPSA et le METP respectivement. A propos du premier document de stratégie de développement des TIC au Congo, les chercheurs Okombi et Mawete (2012) affirment :

> Dans ce document, le Congo affirme sa volonté non seulement de faire de la population congolaise des « cybercitoyens », mais aussi de transformer son retard relatif en avantage décisif en s'engageant dans la voie de la maîtrise des TIC comme outil privilégié au service d'une stratégie ambitieuse de développement économique, de lutte contre la pauvreté et de promotion de la bonne gouvernance des TIC comme outil privilégié au service d'une stratégie ambitieuse de développement économique, de lutte contre la pauvreté et de promotion de la bonne gouvernance. (p. 128-129).

Nous ne pouvons donc pas expliquer le retard du Congo par le manque de volonté politique puisque les textes existent. Néanmoins, ces textes politiques très généraux ne sont pas accompagnés d'une feuille de route détaillant un plan d'action concret et cohérent avec les besoins du terrain, prenant en compte les recommandations des chercheurs spécialistes du domaine et appuyé par un financement permettant son exécution, ce qui constitue l'une des préoccupations du projet PanAf. La dernière activité du projet PanAf vise le dialogue politique autour du partage des résultats des enquêtes et des recommandations aux autorités éducatives afin d'exercer une influence positive sur les politiques nationales d'intégration des TIC. Sur les 13 pays participants, 11 ont réussi à organiser ce dialogue. Le Congo fait partie des deux pays qui n'ont pas réalisé cette étape importante du projet, ce qui tend à minimiser l'impact de celui-ci dans ce pays.

Apports du projet PanAf

Les apports du projet PanAf sont nombreux et d'une importance notable du fait de l'ampleur géographique du projet, du nombre d'écoles et aussi de la méthodologie utilisée, l'action pionnière de l'observation du genre et des livrables comme l'Observatoire. Les communautés scolaires et scientifiques impliquées dans le projet identifient principalement les apports suivants :

1. La prise de conscience de l'importance de la recherche scientifique sur les technologies en éducation dans les pays subsahariens. Ce sujet reste un domaine émergent.
2. Le changement du point de vue vis-à-vis de la place des technologies dans les écoles. Les chercheurs du projet déclarent que le projet a permis un glissement conceptuel de l'introduction des TIC dans l'éducation, passant d'une représentation disciplinaire (initiation à l'informatique) à une vision pédagogique des TIC au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Autrement dit, la prise de conscience de la différence entre les TIC et les TICE.
3. Le renforcement des compétences scientifiques et méthodologiques des chercheurs associés au projet.
4. Le soutien et la promotion de la productivité scientifique. En effet, le projet comprend l'importance de partager les résultats des recherches effectuées et soutient techniquement et financièrement la publication d'un grand nombre des productions des participants.

5. La formation scientifique de la relève, dans le sens où plusieurs chercheurs déclarent transmettre à leurs étudiants (futurs enseignants-chercheurs) les nouvelles connaissances scientifiques et méthodologiques acquises dans le cadre de leur participation au projet.
6. Le renforcement des capacités des chercheurs en matière de plaidoyer pour influencer les politiques sectorielles d'intégration des TIC. En Côte d'Ivoire, le dialogue politique et le plaidoyer organisés par les acteurs du projet ont conduit à une réaffirmation de la volonté politique pour favoriser l'intégration pédagogique des TIC par la mise en place d'un document complémentaire à valider en conseil de ministres pour la conduite de l'intégration pédagogique.
7. La richesse des données partagées en libre accès sur l'Observatoire, un instrument précieux pour la communauté scientifique qui permet d'évaluer le niveau d'intégration des TIC en éducation en Afrique subsaharienne à un instant T entre 2007 et 2011.
8. L'impulsion d'une dynamique panafricaine de concertation, de réflexion, de collaboration qui aurait certainement des effets très positifs dans la communauté des chercheurs africains même si « arrimer les actions des chercheurs, des praticiens et des politiques en un tout cohérent reste laborieux ». (Komis et al., 2016, p. 82).

Préconisations du projet PanAf

La suite logique à cette recherche de grande ampleur était d'émettre et de diffuser les préconisations formulées après trois ans de recherche collaborative. Les équipes ont travaillé sur des supports pour présenter de manière succincte les conclusions de leur travail. Ces recommandations sont regroupées dans trois livrets adressés chacun à un public spécifique et disponibles en anglais et en français[109] : un livret en direction des chercheurs voulant se spécialiser en TICE, un deuxième livret s'adressant aux enseignants et directeurs d'écoles et un troisième à l'intention des décideurs politiques, des formateurs d'enseignants et d'autres administrateurs de l'éducation. Nous citons quelques-unes des recommandations, celles qui paraissent les plus pertinentes au regard des défis identifiés pour la formation des enseignants (conception, mise en

[109] Livrets consultables sur le site web : http://africaict.org/.

œuvre) et l'intégration des TICE (à l'échelle d'un établissement et à l'échelle d'un pays). Les recommandations faites aux chercheurs ont informé le processus de cette recherche-intervention :

Recommandations à l'intention des chercheurs :

1. Renforcer le *monitoring*[110] et l'évaluation des projets portant sur l'intégration pédagogique des TIC.
2. Effectuer des recherches empiriques s'appuyant sur des observations concrètes et représentatives des milieux étudiés.
3. Accroître le nombre de publications, la production et diffusion scientifiques constituant un élément clé dans la compréhension des enjeux à prendre en compte. Pour cela, viser les revues scientifiques et professionnelles.
4. Partager les résultats avec les acteurs concernés (chefs d'établissement, enseignants, partenaires de l'éducation, ministères, etc) pour informer mais aussi orienter leurs actions et avoir un impact positif sur leurs conditions de travail et leur manière d'aborder l'intégration des TIC en milieu scolaire.
5. Adopter une approche systémique en apprenant à considérer divers facteurs sociaux-économiques (genre, contexte géographique, entre autres).

Recommandations à l'intention des enseignants et directeur des écoles :

1. Assurer l'équipement, la connexion internet et l'accès égal aux TIC aux enseignants et aux élèves filles et garçons.
2. Animer des formations de manière régulière et pertinente, suivant les besoins du personnel
3. Trouver des moyens innovants de motiver les enseignants à utiliser les TIC de manière collaborative.
4. Désigner un ou plusieurs enseignants ressources en TIC.
5. Utiliser les TIC pour faciliter l'organisation et la gestion administrative de l'établissement.

Recommandations à l'intention des décideurs politiques, des formateurs d'enseignants et d'autres administrateurs de l'éducation :

---

[110] Le *monitoring* peut se définir comme la collecte, l'analyse et l'utilisation permanente des données permettant ou facilitant la prise des décisions concernant les actions menées.

1. Développer une politique nationale de formation des futurs enseignants à l'intégration pédagogique de TIC.
2. Soutenir la formation continue du personnel éducatif.
3. Elaborer des banques de ressources techno-pédagogiques.
4. Etablir des programmes facilitant l'achat et incitant l'utilisation des TIC pour les enseignants et élèves tels que des promotions ou des crédits à faible intérêt pour le personnel éducatif.
5. Mettre en place des partenariats public-privé en faveur de l'intégration physique et pédagogique des TIC.

Autant de recommandations pertinentes qui permettent d'identifier le rôle à jouer par tout un chacun dans un processus colossal, qui en effet, requiert la mobilisation réfléchie et cohérente des acteurs à tous les niveaux du système éducatif y compris les chercheurs qui consacrent leurs travaux à ces enjeux. Ces recommandations illustrent également à quel point les actions des chercheurs, du personnel de terrain et des décideurs politiques sont liées entre elles et peuvent s'articuler pour promouvoir l'intégration pérenne et efficace des nouvelles pratiques pédagogiques, à l'occurrence, des TICE.

Le projet compare les performances des pays et classe la République du Congo, notre pays d'étude, comme l'un des deux pays les plus en retard en matière d'intégration physique et pédagogique des technologies éducatives. Etant donné que ce diagnostic du Congo concerne les années 2007-2011, afin d'évaluer l'évolution depuis, nous nous proposons d'étudier un projet à portée panafricaine également, le projet C-FIT/Unesco. Il est financé par le gouvernement chinois et mis en place dans dix pays africains entre 2012 et 2018. Ici, nous nous concentrons sur les actions au Congo pour évaluer la place actuelle des TICE dans la formation initiale et continue des enseignants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le rapport de l'évaluation d'impact réalisée quatre années après le lancement du projet et publié en juin 2019 (Loumouamou, 2019) et nous complétons avec des données collectées sur place dans le cadre de notre recherche.

4.3. LA PLACE DES TICE DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN REPUBLIQUE DU CONGO

Le projet C-FIT[111]/Unesco comprend deux phases : la première (2012-2016) concerne huit pays : la République du Congo, la Côte d'Ivoire, la RDC, l'Ethiopie, le Liberia, la Namibie, la Tanzanie et l'Ouganda. La deuxième (2017-2018) permet de finaliser les actions entreprises dans ces pays et d'en faire bénéficier deux nouveaux pays : le Togo et la Zambie.

L'objectif général de ce projet est de mettre à profit les technologies de l'information et de la communication pour améliorer la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Dans le cas du Congo, les actions se sont centrées principalement sur « a) le renforcement des capacités des organismes de formation initiale d'enseignants et sur b) l'organisation de la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire » (Loumouamou, 2019). En plus de la formation du personnel éducatif, le projet équipe huit salles informatiques appelées « centres C-FIT ». Ces salles sont principalement logées au sein des établissements de formation initiale des enseignants, notamment à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) située à Brazzaville et au sein des Ecoles normales d'instituteurs (ENI) situées à Dolisie, Owando et Brazzaville. Les quatre autres salles sont équipées dans des lycées à Pointe Noire et Ouesso.

De manière concrète, les activités et les objectifs spécifiques du projet sont les suivants :

- Former les formateurs des institutions de formation initiale d'enseignants à utiliser l'outil informatique pour la préparation et présentation de leur cours (30 bénéficiaires).
- Former des enseignants déjà sur le terrain exerçant leur métier au niveau primaire et secondaire (2000 bénéficiaires).
- Former des superviseurs pédagogiques en TIC (75 bénéficiaires).
- Equiper en salles informatiques les écoles normales du pays (ENI et ENS).

[111] China Funds-in-Trust (C-FIT).

- Concevoir une plateforme virtuelle pour la formation et le partage de bonnes pratiques autour de l'intégration des TIC (www.ressen.org[112]) ainsi que quelques ressources pédagogiques pour l'alimenter.

30 personnes issues des écoles normales sont formées : 11 issues de l'ENS de Brazzaville, 11 de l'ENI de la même ville, 4 de l'ENI de Dolisie et 4 de l'ENI d'Owando. Ces 30 bénéficiaires devaient être formés aux TICE et au tutorat en ligne. Une différence de contenu liée au profil des participants et de leur niveau de maîtrise des TIC a été observée entre les professionnels de l'ENS et ceux des ENI. Selon le rapport d'évaluation, les enseignants de l'ENS étaient à l'aise avec les outils informatiques du fait de leur profil d'enseignants-chercheurs, amenés à manipuler ces outils au quotidien. Ainsi, les formations CFIT adressées à ce public étaient orientées vers le renforcement en compétences TICE, la découverte et manipulation de quelques outils informatiques spécifiques comme OPAL SUP et Moodle[113] et les techniques de scénarisation d'un cours (Loumouamou, 2019). Ce n'était pas le cas des enseignants de l'ENI : leur niveau d'alphabétisation informatique a été jugé « problématique », raison pour laquelle leur formation en vue de leur intégration dans l'équipe pédagogique a dû intégrer un renforcement de capacités bien plus conséquent. Ceci peut donner une indication de la place donnée aux TICE dans les écoles normales d'instituteurs où le personnel enseignant chargé de former les futurs enseignants du primaire et du préscolaire ne dispose que de faibles compétences sur le sujet.

Résultats

L'évaluation des effets des formations sur les pratiques pédagogiques des bénéficiaires de l'ENI s'appuie sur des questionnaires. Les réponses indiquent un impact jugé positif sur la préparation des cours, notamment grâce aux compétences acquises en recherche documentaire en ligne (8 des 13 répondants l'affirment) et « 90 % des formateurs estiment avoir acquis plus de 50 % des compétences en plus de qu'ils possédaient initialement. » (Loumouamou, 2019, p. 26).

[112] La page web n'est plus disponible en ligne.
[113] Deux outils permettant la création de modules de formation à distance ou mixte : https://doc.scenari.software/Opale/fr/ et https://moodle.org/?lang=fr

Un impact beaucoup moins conséquent sur l'intégration des TIC dans la dispensation des cours est déclaré. 8 sur 13 affirment ne pas utiliser les TIC en cours et le peu qui l'utilise le fait pour projeter des diaporamas de manière frontale afin de faciliter la prise de notes pour les étudiants. Pour expliquer cette faible utilisation, les répondants soulignent les problèmes d'infrastructures et de matériel qui les empêchent d'utiliser les TIC en cours. Pour ce qui est de l'impact observé chez les bénéficiaires de l'ENS, seulement 5 ont répondu à l'enquête et leurs réponses ne sont pas partagées dans le rapport.

Pour mesurer l'impact du projet chez les 2000 enseignants en poste dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire, un échantillon de 124[114] enseignants a répondu aux questionnaires, dont 81 hommes et 33 femmes. L'échantillonnage a été réalisé de façon à représenter toutes les disciplines de l'enseignement général et la plupart de celles de l'enseignement technique.

L'analyse des questionnaires permet de conclure que, de la même manière que chez les bénéficiaires des écoles normales, les enseignants ont acquis des compétences dans la préparation de leurs cours notamment grâce l'usage d'internet à des fins pédagogiques, comme la recherche documentaire et à l'utilisation d'Excel pour le calcul des moyennes et la saisi des documents. Seulement 100 enseignants parmi les 2000 ont été formés aux logiciels Moodle et Opale. Ceux qui considèrent que le projet n'a pas eu de véritable impact sur les compétences techno-pédagogiques expliquent que cela est dû en partie à la durée de la formation jugée trop courte. D'ailleurs, il s'agit d'un retour récurrent, notamment aux questions interrogeant l'impact des formations sur les pratiques pédagogiques (dont la préparation des cours), le rapport des répondants à l'outil informatique et leur rapport à l'utilisation d'internet. Nous n'avons pas réussi à connaître la durée de la formation ni son contenu précis. En ce qui concerne l'impact généré par la plateforme en ligne et les ressources hébergées, seulement 35 % des enseignants ont fréquenté au moins une fois la plateforme après les formations en présentiel de C-FIT. Et pourtant, 78 % soulignent que les salles dotées en outils informatiques par le projet sont encore en état de marche et mises à leur disposition. Seulement 21 % des enseignants ont mentionné leur adresse e-mail lors des enquêtes,

[114] sur 200 ciblés

ce qui semble un résultat assez faible dans le cadre d'un projet portant sur les TICE. Les 18 répondants bénéficiaires des écoles normales (ENI et ENS) avaient, au moment de l'enquête, tous une adresse électronique, ce qui laisse supposer que l'impact du projet a été plus important chez ces derniers par rapport aux enseignants en poste du primaire et du secondaire (Loumouamou, 2019).

Des défis constituant un frein à la durabilité du projet sont recensés. Pour 71 % des enseignants, l'environnement de travail ne permet pas toujours d'utiliser les TIC, à cause des salles de cours non électrifiées et du manque d'outils informatiques (ordinateurs, vidéoprojecteurs). A ce sujet, le rapport précise que malgré la préconisation de l'utilisation des smartphones lors des différentes formations, l'ordinateur reste perçu comme l'outil indispensable pour l'intégration des TIC.

Cette évaluation doit mesurer la capacité du projet à avoir un impact sur le long terme (durabilité). Quatre indicateurs sont retenus pour en rendre compte, à savoir ;

a. L'attitude favorable à l'intégration des activités du projet dans celles des ministères en charge de l'éducation.
b. L'implication des cadres des ministères dans la supervision des activités.
c. L'implantation des centres C-FIT dans des structures pérennes qui sont les écoles de formation.
d. Les initiatives prises par les décideurs.

Le rapport penche pour un bilan assez positif et met en avant la collaboration pour la supervision et le pilotage du projet entre les différentes parties prenantes rattachées aux trois ministères de l'éducation : l'ENI au METP, l'ENS au Ministère d'enseignement supérieur (MES) et les écoles du primaire et du secondaire (MEPPSA et METP).

> Il faut noter que cet aspect de collaboration est très significatif dans le contexte du système éducatif congolais. Il n'y a pas de ministère de l'Éducation nationale mais trois Ministères distincts gèrent les trois sous-secteurs du système éducatif qui, en principe, doivent collaborer. Dans la pratique, et dans beaucoup situations concrètes de gestion des situations d'enseignement-apprentissage, cette collaboration est souvent difficile. (Loumouamou, 2019, p.32)

Concernant « l'attitude tendant à intégrer les activités du projet dans celles des ministères en charge de l'éducation », la déclaration ci-dessous démontre le potentiel du projet à s'inscrire dans les politiques éducatives de manière permanente.

> Aujourd'hui, Monsieur le Ministre de l'Enseignement supérieur, Président de la Commission Nationale Congolaise pour l'Unesco envisage d'étendre les résultats du CFIT à tout le système éducatif. Les modalités de cette extension sont en cours d'étude et la prochaine formation KOPANO qui aura lieu en septembre 2019 à Brazzaville permettra d'élargir notre vision sur cette question. (Propos d'un conseiller du MES, cité dans Loumouamou, 2009).

Toutefois, lors de l'enquête de terrain réalisée en 2022 dans le cadre du projet REAL, nous avons constaté que rien n'a été fait dans ce sens.

Préconisations

Le rapport d'évaluation finit par lister les préconisations suivantes :

1. Susciter l'implication à plusieurs niveaux des ministères chargés de l'éducation, notamment par l'intégration des TIC dans les politiques éducatives nationales.

Les politiques doivent être accompagnées d'une feuille de route concrète et réaliste qui statue clairement la manière dont les établissements s'approprieront l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques auprès des élèves et dans le cursus de formation initiale et continue des enseignants. Enfin, il a été préconisé que les ministères puissent accompagner les instituts de formation et d'enseignement à mobiliser les financements nécessaires.

2. Renforcer les capacités infrastructurelles et matérielles des ENS et ENI.

L'évaluateur recommande de mieux équiper les écoles normales, sans se limiter à l'équipement des salles informatiques et en apportant une solution aux salles de classe non électrifiées.

3. Renforcer les capacités des formateurs des ENS et ENI.

A ce sujet, l'évaluateur insiste sur le fait que 30 personnes formées pour quatre écoles normales est un nombre peu significatif. Si nous prenons l'exemple de l'ENS, seulement 10 formateurs sur les 90 enseignants que compte actuellement l'ENS ont bénéficié de la formation. Il rappelle

l'importance d'étendre la formation à l'ensemble des enseignants et de la rendre pérenne, pour que les innovations pédagogiques en TIC puissent émerger en suinte s'installer de manière pérenne.

4. Promouvoir la formation continue des enseignants en poste à travers les plateformes en e-learning.

Comme indiqué précédemment, lors de nos multiples visites de terrain entre 2019 et 2022, nous constatons que jusqu'à présent, rien n'a été fait dans ce sens. Il n'existe pas encore de politique concrète accompagnée d'une feuille de route visant l'intégration pédagogique des TIC au sein des actions de formation initiale et continue. Les programmes de l'ENI et de l'ENS n'ont pas été revus depuis au moins une quinzaine d'années.

Cependant, le curriculum des ENI comprend bien une matière d'initiation aux outils numériques pour les futurs enseignants, avec une approche axée sur la théorie au détriment de la pratique et de l'acquisition de vraies compétences. Pour ce qui est des méthodes actives et l'intégration pédagogique des TIC, il n'existe qu'un court chapitre théorique dans le cours de pédagogie générale, dont l'objectif général est : « Acquérir des connaissances sur les techniques d'enseignement actives » et dont les objectifs spécifiques sont les suivants :

Figure 60. *Extrait du programme d'études de pédagogie générale de l'ENI, Niveau : 2ème année (dernière année). Options : Primaire et arts ménagers.*

OBJECTIFS SPECIFIQUES (OS)	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
4.1 Définir les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), leur importance, leurs utilités et les problèmes posés	Définition des TICE, leur importance, leur utilité et les problèmes qu'elles posent • Définition • Importance • Différents TIC et leurs utilisations dans l'enseignement • Problèmes posés par les TICE
5.1 Définir l'école active	Définition de l'école active • Définition • Ecole active et école traditionnelle o Caractéristiques de l'école traditionnelle o Caractéristiques de l'école active • Objectifs de l'école active

Quant à l'ENS, nous n'avons pas pu collecter leurs programmes. Toutefois, au cours d'un entretien non-formalisé réalisé en janvier 2023, le directeur adjoint de cette école affirme que les méthodes actives et les TICE ne sont pas des pratiques répandues à l'ENS. Il énonce trois raisons pour cela : premièrement, le manque d'une stratégie globale impulsée par les autorités éducatives et faisant l'objet d'un suivi ; deuxièmement, le processus de recrutement des enseignants. Le recrutement se fait sur le seul critère de la maîtrise des connaissances disciplinaires et non sur les compétences pédagogiques. Beaucoup d'enseignants de l'ENS n'ont pas reçu de bagage pédagogique ni sur les méthodes actives ni sur l'intégration pédagogique des technologies. Troisièmement, le manque de formation continue des enseignants, ce qui pourrait pourtant résoudre la deuxième problématique. Il existe néanmoins un centre de pédagogie universitaire chargé de la formation continue des enseignants-chercheurs, non seulement de l'ENS mais de tous les dix départements qui constituent l'Université Marien Ngouabi. D'après l'enquêté, les actions de ce centre sont encore timides et insuffisantes pour résoudre ce problème pour le long terme.

En décembre 2022, nous nous entretenons avec le directeur de l'ENI. D'après ces échanges non formalisés, celui-ci partage les préoccupations de son collègue de l'ENS, à la différence que les établissements rattachés à l'enseignement technique comme l'ENI sont obligés de recruter du personnel non enseignant en qualité de vacataires ou de volontaires, car jusqu'à présent, il n'y a pas d'école de formation initiale des enseignants pour les parcours technique et professionnel. L'ENI forme les instituteurs des écoles primaires et préscolaires rattachés à l'enseignement général et l'ENS forme les enseignants des disciplines générales (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, langues, etc) des lycées et collèges d'enseignement général. Cela signifie que le MEPPSA est le ministère qui recrute les enseignants formés par les écoles de formation initiale et il n'y a aucune institution qui forme les futurs enseignants des établissements techniques et professionnels. La charge revient à l'inspection générale qui doit élargir son champ d'action pour pallier, dans la mesure du possible, le manque de formation initiale pour ses enseignants avec le handicap que très peu des inspecteurs maîtrisent les outils informatiques et que la plupart n'ont pas les compétences techno-pédagogiques nécessaires pour l'intégration des TICE et des méthodes actives dans les pratiques de classes.

Au regard de ces constats récents, les recommandations émises par le rapport d'évaluation du projet C-FIT demeurent d'actualité. C'est dans ce contexte que se déroule la recherche-intervention que nous présentons dans les pages qui suivent.

4.4. INTERVENTION : FORMATION EN INTEGRATION PEDAGOGIQUE DES TIC DANS LE CADRE DU PROJET REAL (RESEAU D'EDUCATION POUR UNE AFRIQUE LEADER) AU CONGO-BRAZZAVILLE, 2020-2022

4.4.1. Description de l'intervention

A la suite de la première intervention en PAP réalisée dans le cadre du projet REAL, notre mission est d'accompagner le processus de conception et d'animation d'une formation en TICE qui puisse correspondre au contexte et aux enjeux propres à la République du Congo. Il s'agit d'outiller les enseignants et inspecteurs sélectionnés parmi les trois ministères (METP, MEPPSA et MES) sur les compétences techniques, pédagogiques et citoyennes nécessaires à l'intégration pédagogique des TIC. Comme le souligne Béziat (2012) « [p]lus que de former « simplement »[115] à l'usage pédagogique d'outils numériques, il est indispensable de former à la complexité de leurs enjeux intellectuels et pratiques » (Béziat, 2012, p. 53).

Pour le volet recherche, il est question d'identifier d'une part, les changements de pratiques pédagogiques que la formation est capable de générer malgré les contraintes du terrain et d'autre part, d'identifier les enjeux et les limites empêchant la formation de générer les changements attendus. Pour ce faire, nous avons décidé de créer des espaces de discussion avec les enseignants et inspecteurs participant au projet sur les freins humains, institutionnels, pratiques et matériels à l'intégration des TICE rencontrés. Les discussions nous permettent de mieux identifier ces freins, de les caractériser et d'évaluer leur poids sur le processus d'intégration des TICE dans les salles de classe en République du Congo. Cette méthode doit permettre de formuler des préconisations pour adopter une approche systémique de la formation en TICE auprès des enseignants en Afrique subsaharienne.

Le format de l'intervention est similaire à celui pour la PAP : une formation de 30 heures, réparties en 10 modules de 3 heures chacun.

L'influence de la recherche sur la stratégie de l'intervention

[115] Les guillemets figurent dans la citation originale.

La littérature explorée a avant tout exercé une influence sur la définition du contenu pour la formation ainsi que sur notre méthodologie de suivi. Le suivi doit mesurer la portée et la nature des limites de l'intervention.

Pour définir notre démarche, nous avons pris en compte les recommandations de Charlier, Daele et Deschryver (2002), cités par Béziat (2012), qui donnent des directives pour la conception et la mise en place d'une formation inscrite dans une démarche systémique d'accompagnement au changement. Selon l'auteur, cette démarche doit marquer trois étapes « 1) articuler diagnostic institutionnel et construction participative du dispositif de formation ; 2) articuler des pratiques locales et de réseau ; 3) associer autonomie des enseignants et accompagnement par des formateurs » (p. 59). A ce propos, nous avons déjà évoqué la place que l'institution (les trois ministères de l'enseignement) a joué dans la mise en place du projet et dans sa gouvernance, ainsi que les modalités de co-construction du programme de formation et d'accompagnement des formateurs et des participants par les formateurs.[116]

Pour la définition des compétences qui doivent être ciblées par une formation en TICE, Karsenti (2007) se fonde sur les recherches d'auteurs comme Martinet, Raymond et Gauthier (2001) publiées dans un document ministériel portant sur l'orientation concernant la réforme de la formation initiale des enseignants au Québec. Pour ces auteurs, une formation en TICE doit se focaliser principalement sur quatre compétences afin de rendre le participant capable de a) disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les technologies éducatives offrent pour enrichir les pratiques pédagogiques, b) pouvoir les utiliser dans différentes activités professionnelles y compris les tâches administratives et le travail en réseau , c) être suffisamment à l'aise dans la maîtrise des technologies éducatives pour être capable de les transmettre à ses élèves et d) développer un esprit critique et nuancé face aux TICE. Notre équipe de travail s'est donné pour objectif de concevoir une formation dont le contenu puisse répondre à ces quatre dimensions.

Pour définir le contenu de la formation, nous avons également pris en compte les recommandations du référentiel des compétences TIC pour les enseignants de l'UNESCO (2018b). L'UNESCO a mis au point le Cadre de compétences des enseignants en matière de TIC, décrit comme un « outil destiné à donner des orientations pour la formation initiale et continue des

[116] Cf. chapitre 1, cadre méthodologique, notamment les sous-parties 1.2.1 *Le « pour » et la théorie de changement* et 1.2.2 *Le « avec », une démarche participative*.

enseignants à l'utilisation des TIC dans l'ensemble du système éducatif. » (UNESCO, Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (Version 3), 2018b, p. 71). Après deux premières versions (2008 et 2011), la version de 2018 s'articule autour de trois niveaux d'utilisation des TIC par les enseignants à des fins pédagogiques. Le premier niveau est celui de l'« acquisition de connaissances » (appelé dans les versions précédentes « alphabétisation technologique ») et décrit le niveau auquel le personnel éducatif acquiert les compétences numériques de base. Le deuxième niveau est celui de l'« approfondissement des connaissances », auquel les enseignants développent des compétences techno-pédagogiques leur permettant d'utiliser les technologies pour mettre en place des cadres d'apprentissage centrés sur l'élève, coopératifs et collaboratifs. Enfin, le troisième niveau « Création de connaissances », auquel les enseignants acquièrent des compétences servant « à instaurer des cadres d'apprentissage qui poussent les élèves à créer les nouvelles connaissances nécessaires pour bâtir des sociétés harmonieuses, gratifiantes et prospères. » (UNESCO, Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (Version 3), 2018b, p. 71). Puisque notre public participe pour la première fois à une formation aux technologies éducatives, notre intervention a seulement visé les deux premiers niveaux.

Etapes de l'intervention

i. Etape 1 : diagnostic

A l'aide d'un questionnaire, nous avons effectué un diagnostic pour connaître le profil et l'environnement numérique de nos populations cibles. Il est judicieux de préciser que ce premier diagnostic a été administré auprès d'une partie du personnel rattaché aux différents organismes participant au projet, mais qu'il ne s'agit pas exactement des mêmes participants aux interventions, la population répondant à ce premier questionnaire étant plus importante en nombre que celle participant aux formations. Au total, 185 participants issus des deux lycées pilotes, de l'ENS de Brazzaville, de l'Institut de recherche et action pédagogiques (INRAP), de l'inspection départementale et générale du METP et du MEPPSA. Ce diagnostic est réalisé en 2020. L'âge moyen de notre population est 42 ans et cette population est composée majoritairement d'hommes (67 % contre 33 % de femmes). Concernant l'équipement numérique, 24 % des répondants ne possèdent aucun équipement ni mobile ni fixe, y compris le téléphone, 49 % ont un smartphone et

55 % un ordinateur[117]. Seulement 51 % ont une adresse électronique et 80 % utilisent la messagerie instantanée (WhatsApp). 18 % d'entre eux disposent d'une connexion internet à leur domicile. Quant aux compétences numériques, seulement 53 % savent écrire un texte sur Word, 46 % déclarent savoir effectuer une recherche sur internet, 41 % déclarent savoir envoyer un mail, 21 % disent savoir réaliser une présentation Powerpoint ou accomplir une tâche sur Excel, 11 % savoir se connecter à un outil de visio-conférence. Il s'agit d'un public avec un faible niveau en compétences numériques de base[118] indispensables pour envisager de parler d'une réelle intégration pédagogique des TIC, notamment des usages connectés.

ii. Etape 2 : Connexion Congo-initiation aux outils informatiques[119]

La crise sanitaire retarde la mise en œuvre du projet, dont le lancement est initialement prévu en mars 2020 sur place, pour être finalement effectué en novembre 2020 à distance. Les restrictions imposent la virtualité comme le seul moyen de travailler avec les équipes locales et les bénéficiaires, qui, à l'époque, ne disposent ni des moyens matériels numériques ni des compétences de base pour maintenir le contact à distance, comme l'a constaté la phase diagnostic. En réponse à cette situation, nous lançons un projet complémentaire appelé *Connexion Congo*. Le projet vise à initier le personnel bénéficiaire du projet REAL aux outils numériques et à aménager et équiper trois salles informatiques au sein de nos lycées pilotes. Cette phase est assurée par un partenaire local privé : la Grande école numérique du Congo (GENC) et se déroule entre septembre et novembre 2020. Concernant les 100 enseignants issus des écoles pilotes, nous avons essayé d'établir une stratégie de formation par les pairs (des enseignants issus des mêmes écoles devaient, avec le soutien financier et logistique d'Action Real, former leurs collègues). Cette stratégie s'avère insuffisante à cause de la faible participation des enseignants apprenants et des enseignants formateurs. Nous avons donc fait appel à un deuxième partenaire local (l'association congolaise PRATIC) en mesure de former les enseignants de ces écoles pilotes et de leur garantir les prérequis de la formation en TICE.

---

[117] Plusieurs réponses possibles.
[118] L'organisme de certification ICDL définit les compétences numériques de base concernant l'ordinateur (ICDL, 2020a) et le web (ICDL, 2020b).
[119] Etape non prévue initialement.

iii. Etape 3 : Formation de formateurs et conception de la formation en TICE

Les processus de formation de formateurs et de conception de la formation en TICE et en PAP ont été très différents. Lors de cette étape, nous avons rencontré des difficultés au niveau des ressources humaines que nous n'avons pas rencontrées lors de la première intervention. En effet, pour pouvoir devenir formateur en TICE, il est nécessaire d'avoir au moins la maîtrise technique des TIC. Après tout, comment former au TICE sans être soi-même initié au numérique ? Nous avons constaté que malgré les différentes formations d'initiation aux outils numériques suivies par le personnel dans le cadre du présent projet, l'équipe de travail de départ (des inspecteurs pour la plupart) n'était pas apte à former aux TICE. Ainsi, nous avons été obligés de recruter une nouvelle équipe de futurs formateurs. En dépit des efforts des différents ministères impliqués dans la recherche de candidats remplissant les conditions, nous n'avons pas réussi à avoir une équipe suffisamment à l'aise avec les technologies éducatives et disposant des compétences et connaissances nécessaires pour proposer des contenus pour la conception de la formation[120]. Nous avons donc changé de dynamique de travail. Nous avons proposé à la nouvelle équipe de participer au recensement des besoins en TICE en termes de compétences et à, à partir des contenus proposés de notre part, de contribuer à la contextualisation de la formation. Le but de cette démarche était de proposer une formation innovante dont le but n'était pas d'introduire de nouvelles technologies, mais de donner de nouveaux usages à celles déjà connues et répondre à des besoins concrets touchant la population enseignante. Dans ce contexte, l'enjeu était d'éviter au maximum le sentiment d'inadéquation entre le contenu de la formation et la réalité du terrain, donc de miser sur les technologies éducatives les plus adaptées aux conditions de travail. Ce processus a été réalisé à distance durant des séances connectées avec le personnel local. Les séances ont été coanimées par Action Real et un membre de l'association Join a Town, association française partenaire qui a participé à la conception de la formation en se fondant sur les retours de l'équipe locale. La préparation des formateurs a été finalisée en présentiel à Brazzaville par Action Real.[121]

---

[120] A l'exception de quelques membres, notamment des enseignants issus des écoles pilotes qui ont été mobilisés pour compléter l'équipe initialement composée presque uniquement d'inspecteurs.
[121] Par l'auteure de cette thèse.

Contenu de la formation

Le but de cette formation est de répondre de manière systémique à plusieurs enjeux :

a) Pédagogique : former à l'intégration des TICE pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et favoriser le changement de paradigme des pratiques traditionnelles centrées sur l'enseignant à des pratiques actives et participatives centrées sur l'apprentissage. Il s'agit de faire le lien entre la formation en PAP, les TIC et les compétences du XXIe siècle.

b) Culturel : Lutter contre la résistance au changement dans un pays où l'enseignant a tendance à voir les TIC comme une menace pour son autorité devant les élèves, une perte de temps et qui se sent en décalage avec l'engouement des nouvelles générations. Elle doit également démontrer aux participants la manière dont l'utilisation des TIC, au lieu d'être une charge, peut alléger leur quotidien, notamment dans la réalisation des tâches administratives.

c) Technologique et matériel : la formation se doit d'être innovante puisqu'elle entend répondre à la question suivante : comment intégrer les TIC dans un contexte de classes pléthoriques et non électrifiées, dans des établissements pour la plupart dépourvus de salles multimédias ? Ainsi, la formation doit proposer un contenu capable de s'adapter au contexte. Il ne s'agit pas d'introduire davantage des « nouvelles » technologies, mais de faire découvrir de nouveaux usages des technologies déjà ancrées dans leur quotidien (comme le téléphone portable et la radio).

d) Citoyen : aborder les questions de la citoyenneté numérique (éthique, vie privée, droits d'auteur, lutte contre la diffusion de fausses informations, etc.). Le but est de sensibiliser les participants aux impacts négatifs ou aux dérives de ces technologies afin de leur donner une vue d'ensemble pour qu'ils puissent adopter une posture éclairée, critique et nuancée face aux technologies.

Figure 61. *Thème et objectifs du Module 1 de la formation TICE*

Module 1	Objectifs
Parcours historique des TICE en Afrique subsaharienne et au Congo	• Contextualiser l'arrivée des TICE en Afrique subsaharienne et plus particulièrement au Congo (savoir). • Faire un diagnostic des pratiques et usages numériques propres aux participants (savoir-faire).

Ce module s'appuie sur le parcours historique de l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne et au Congo pour déconstruire quelques préjugés sur les TIC. Le premier : qu'il s'agit d'une nouveauté, préjugé souvent véhiculé par le terme encore utilisé au Congo de « N-TIC », « N » correspondant à « nouvelles ». Le deuxième : s'il s'agit de « nouvelles » technologies, elles ne sont pas encore, ou très peu, mises au service de l'éducation en Afrique Subsaharienne. Le troisième : les TIC désignent seulement les ordinateurs et logiciels sophistiqués.

Le module met en évidence le fait que dans les pays subsahariens, l'utilisation des TIC au service de l'éducation est une réalité qui date des années 1960, mais que leur intégration suit un parcours propre au contexte en s'appuyant principalement sur la radio, la télévision et le téléphone, des technologies qui ont démontré leur capacité de diffusion de contenu pédagogique.

Figure 62. *Thème et objectifs du Module 2 de la formation TICE*

Module 2	Objectifs
Pratiques enrichies et *Mindset* : désirer et agir pour le changement	• Adopter une posture ouverte au changement et à l'innovation vis-à-vis de l'intégration pédagogique des TIC • Identifier des manières concrètes d'intégrer les TICE grâce à l'étude de cas d'expériences innovantes dans plusieurs pays du Sud

Lors de la phase d'intervention en PAP, nous avons été confrontés à la résistance au changement, qui représente un frein important à l'innovation pédagogique. Face à ce constat, et comme l'inclusion du *mindset* (état d'esprit) dans son nom l'indique, ce module a pour but de donner envie aux participants d'intégrer les TICE dans leurs pratiques et d'agir pour le changement des pratiques pédagogiques. Comme source de motivation, nous avons partagé des cas d'expériences innovantes d'intégration des TIC dans des contextes similaires de pays du Sud. Nous

avons également fait le lien entre les méthodes actives, le développement des compétences du XXIème et la place des TICE comme catalyseur de ces dernières.

Figure 63. *Thème et objectifs du Module 3 de la formation TICE*

Module 3	Objectifs
Les TICE pour faciliter le quotidien d'un.e enseignant.e	• Exploiter les technologies numériques pour faciliter le quotidien professionnel d'un enseignant (Savoir-faire) • Se servir du numérique pour mieux collaborer et communiquer avec leurs collègues (Savoir-faire) • Être force de proposition pour l'intégration des TIC dans la gestion administrative de son établissement (Savoir-être)

Dans la continuité des modules 1 et 2, et dans le but de déconstruire le préjugé que les TIC ne font qu'alourdir considérablement la charge de travail d'un enseignant, ce module fait découvrir aux participants les usages des TIC qui peuvent alléger leur charge administrative. Celle-ci est très importante dans un contexte comme celui du Congo, où la plupart des tâches de ce type se font manuellement.

Il s'agit également de pallier l'absence de registre d'appel que nous avons constaté durant la formation en PAP. Après plusieurs séances de collecte des besoins et des renseignements sur la manière actuelle de faire, nous avons produit une maquette de type tableur (Excel) permettant d'automatiser la gestion des notes, la création des listes d'élèves, la gestion d'absence et de présence, la production de statistiques permettant de faire un suivi régulier du taux d'absentéisme (problématique très récurrente dans les écoles visitées dans le cadre de ce projet), la gestion des notes par trimestre, par semestre et à l'année. Nous avons également effectué des exercices pratiques sur des outils favorisant la collaboration entre enseignants, le partage et l'archivage de documents, l'utilisation d'outils de visio-conférence et le partage de connexion internet depuis le portable vers d'autres dispositifs pour pallier le manque de connexion internet via un modem Wifi.

Figure 64. *Thème et objectifs du Module 4 de la formation TICE*

Module 4	Objectifs
Utiliser les ressources éducatives libres (REL) pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement	• Reconnaître une Ressource Educative Libre (REL) ainsi que ses conditions d'exploitation (savoir) • Utiliser les REL pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage selon le public ciblé (savoir-faire) • Concevoir des ressources éducatives en format numérique (savoir-faire)

L'UNESCO (2018) définit les ressources éducatives libres (REL) comme

> toutes les ressources éducatives (plans et supports de cours, manuels scolaires, vidéos accessibles sur Internet, applications multimédias, podcasts et tout autre support conçu à des fins pédagogiques et éducatives) auxquelles les enseignants et les élèves peuvent accéder librement sans devoir s'acquitter de droits d'auteur ou de frais de licence. (p. 16)

Parce qu'elles peuvent être facilement partagées sur la Toile, les REL sont susceptibles de favoriser l'amélioration de l'éducation. Cette caractéristique répond en partie aux problèmes souvent rencontrés par les pays du Sud pour accéder à du matériel pédagogique de qualité et actualisé. En conséquence, ce module est entièrement dédié à la découverte, la sélection et l'exploitation des REL.

Figure 65. *Thème et objectifs du Module 5 de la formation TICE*

Module 5	Objectifs
Intégrer les TICE grâce à la radio et le téléphone	• Faire rentrer l'actualité dans la salle de classe grâce à la conception et mise en place de séquences pédagogiques avec la radio • Se familiariser avec les stratégies de didactisation des documents sonores authentiques • Dégager et appliquer des usages pédagogiques du téléphone portable connecté et hors ligne

D'après l'UNESCO, « des stratégies et des mécanismes doivent être adoptés pour que les technologies mobiles trouvent leur place dans l'ensemble des équipements techniques utilisés par les enseignants et les apprenants. » (2018b, p. 16). Ainsi, l'enjeu de ce module est de faire face au faible équipement en salles informatiques des établissements scolaires et de proposer des

alternatives. Il s'agit de permettre une intégration pédagogique des TIC malgré les contraintes matérielles des classes au Congo, y compris la fracture électrique (absence d'électricité dans la plupart des salles de classe) grâce à l'utilisation d'outils autonomes en énergie et d'utilisation facile comme le téléphone portable et la radio (enceinte portable[122]).

Cette séance aborde des points pédagogiques, mais également des points techniques : Recherche d'un document sonore, téléchargement légal d'un document sonore, enregistrement (archivage) dans une clé USB, transfert à l'enceinte portable et activation du Bluetooth.

Figure 66. *Thème et objectifs du Module 6 de la formation TICE*

Module 6	Objectifs
Les TICE par discipline	• Faire un état de lieux des TICE par discipline dans les pratiques pédagogiques actuelles dans les lycées d'enseignement général et technique en République du Congo ; • Utiliser les TIC par discipline à des fins pédagogiques

Le premier objectif du Module 6 s'inscrit dans la continuité du module précédent : l'exploration de l'équipement, cette fois-ci pour constater que, selon la documentation disponible sur l'intégration physique des technologies dans les écoles au Congo, jusqu'à présent, l'équipement des salles informatiques a été ciblé principalement dans les établissements des séries H[123]. Dans le but de démontrer que l'intégration des TIC concerne toutes les disciplines confondues, et pas seulement les séries informatiques, le module 6 met les participants en situation pratique lors de laquelle il leur est demandé de proposer une activité suivant la discipline enseignée par chacun. Pour ce faire, ils doivent se servir des compétences techniques et pédagogiques apprises lors du module 5 portant sur la didactisation des documents sonores et/ou audiovisuels.

[122] Plus connue au Congo comme « boomer ».
[123] Série qui forme dans les métiers de l'informatique

Figure 67. *Thème et objectifs du Module 7 de la formation TICE*

Module 7	Objectifs
La citoyenneté numérique	• Reconnaître les enjeux liés à l'éducation à la citoyenneté numérique (Savoir) • Proposer des activités pédagogiques pour sensibiliser les apprenants autour de ces enjeux (Savoir-faire) • Adopter une posture critique et responsable face aux usages numériques (Savoir-être)

« Le développement de nouvelles TIC et leur mise au service de l'éducation et de l'humanité doivent s'accompagner d'une réaffirmation de l'approche centrée sur les valeurs humaines en matière d'utilisation des TIC dans l'éducation » (UNESCO, Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (Version 3), 2018b, p. 20). Ainsi, après avoir abordé quelques questions d'ordre pédagogique, technique (compétences) et matériel (équipement), le module 7 aborde la question de la citoyenneté numérique. Ce module vise à réfléchir aux questions suivantes : quelles compétences devons-nous développer en tant que citoyens et citoyennes dans un « monde qui a été transformé par des technologies numériques, permettant la connexion sans effort via les médias sociaux et l'accès à de vastes quantités d'informations » (Conseil de l'Europe, s.d.) ? et quels défis pour les éducateurs du XXIème siècle ? Les thématiques abordées sont : la protection des données personnelles ; le cyberharcèlement et les moyens de le prévenir et de le sanctionner, comment repérer les contenus dangereux (fausses informations, images violentes, etc.) et les arnaques sur internet et comprendre la notion de droit d'auteur. Lors de ce module, nous avons également donné comme tâche aux participants de préparer en groupe une simulation de 45 min auprès de leurs collègues lors de laquelle les participants animent une séance pédagogique en utilisant les TIC disponibles à leur niveau. Cette simulation est présentée durant le module 9.

Figure 68. *Thème et objectifs du Module 8 de la formation TICE*

Module 8	Objectifs
Les TICE pour favoriser l'esprit critique et la créativité	• Définir des stratégies concrètes permettant de favoriser la créativité et l'esprit critique des apprenants • Exploiter des outils numériques afin de construire des scénarios pédagogiques stimulant la créativité et l'esprit critique des apprenants

Le Module 8 revient sur le développement des compétences du XXIe siècle, plus particulièrement sur l'esprit critique, la créativité et le rôle des TIC et des méthodes actives dans le processus. Il fait le lien avec la citoyenneté numérique, notamment face au besoin de développer des bons réflexes sur le net concernant le repérage des fausses informations et la proposition des contenus.

Figure 69. *Thème et objectifs du Module 9 de la formation TICE*

Module 9	Objectifs
Simulation	Intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques (simulation auprès des collègues)

L'objectif du Module 9 est de vérifier les acquis de la formation de manière pratique et de donner une occasion aux participer de se lancer dans l'expérimentation dans un contexte sécurisant avant d'essayer devant les élèves.

Figure 70. *Thème et objectifs du Module 10 de la formation TICE*

Module 10	Objectifs
Agir pour le changement	• Renforcer les compétences numériques permettant de mieux collaborer et communiquer avec ses collègues, la création d'activités éducatives en ligne ainsi que la gestion des notes et présence des élèves (Savoir-faire) • Faire preuve de prise d'initiative afin promouvoir l'intégration du numérique dans ses pratiques professionnelles propres ainsi que dans son établissement (Savoir-être) • Evaluer la formation

Les objectifs du dernier module concernent à la fois le renforcement des compétences techniques (module 3) et la motivation et l'encouragement des participants à s'impliquer concrètement dans l'intégration pédagogique des TIC. La formation se clôture avec une réflexion autour de la question « envisagez-vous de vous investir pour l'intégration des TIC dans vos salles des classes à des fins pédagogiques ? Si oui, comment vous engagez-vous pour l'intégration des TICE au Congo ? Quels seront vos engagements individuels et collectifs ? Si non, qu'est-ce qui vous empêche de le faire ? ». Nous avons organisé un mur d'expression pour y répondre. Les

participants ont également répondu au questionnaire d'évaluation à chaud dont les résultats sont exposés dans les pages suivantes[124].

iv. Etape 4 : Formation des enseignants des lycées pilotes

Les huit personnes devenues formatrices ont animé dix séances de formation entre le 18 novembre et le 1er décembre 2021. Cette étape est l'occasion d'expérimenter le dispositif de formation en TICE conçu par les formateurs, et d'identifier avec un plus grand nombre de participants les facteurs qui peuvent favoriser ou entraver l'intégration pédagogique des TIC en République du Congo.

Contrairement à la formation en PAP qui ne concerne que les 100 enseignants des lycées pilotes, cette fois-ci les formations s'adressent aussi à 20 inspecteurs. Le nombre d'enseignants est réduit à 80 participants pour conserver la cible de 100 participants au total. Ce choix est motivé par le fait que l'évaluation de la formation en PAP a permis de constater que, pour garantir un suivi après la formation, il était nécessaire de former non seulement les inspecteurs formateurs, mais également les inspecteurs chargés de suivre les enseignants de ces deux écoles pilotes sur le terrain.

Sur les 100 participants attendus (40 de chaque lycée et 10 de chaque inspection), 87 se sont présentés et 70 ont complété la formation et reçu une attestation de participation. 44 % des participants sont issus du Lycée 5 février, 34 % du Lycée AA Neto B, 15 % de l'Inspection de l'enseignement technique et 7 % de l'Inspection de l'enseignement général. Il s'agit d'un groupe très hétérogène entre ceux qui avaient suivi une formation d'initiation aux outils numériques (48 %) et ceux qui ne l'avaient pas suivie (52 %), et entre ceux qui avaient suivi la formation en PAP (68 %) et ceux qui ne l'avaient pas suivie (32 %). Nous profitons de cette hétérogénéité pour réaliser des analyses croisées et évaluer l'impact de l'intervention suivant les différentes sous-population, afin d'établir des liens entre les différentes formations. Autrement dit, nous tâchons de savoir si l'impact de la formation en TICE est le même chez les personnes qui ont suivi la formation en PAP et celles qui ne l'ont pas suivie, de même pour celles qui ont suivi la formation d'initiation aux outils informatiques avant la formation en TICE et celles qui n'ont pas pu la suivre. Nous

[124] Dans la partie 4.4.2 « évaluation de l'intervention » sous-partie « analyse et résultats ».

partons de l'hypothèse selon laquelle il est plus facile d'intégrer les principes de l'intégration pédagogique des TIC pour celles et ceux ayant suivi une formation en PAP.

4.4.2. Evaluation de l'intervention

L'évaluation de cette intervention a deux visées : la visée praxéologique, autrement dit la visée du « pour » et la visée académique correspondant à la visée du « sur »[125]. Pour la visée du « pour » axée sur l'action humaine et les changements attendus/constatés, il s'agit de mesurer l'efficacité de l'intervention et sa capacité à créer un changement des pratiques pédagogiques chez les participants. Dans ce cas précis, il s'agit de savoir si, telle que conçue et mise en place, la formation permet aux participants d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour l'intégration pédagogique des TIC dans les salles de classe du Congo, tout en tenant compte du contexte matériel, culturel et institutionnel. L'organisation de la formation a-t-elle permis d'atteindre les objectifs et les résultats définis dans la théorie du changement ? Pour rappel, les résultats attendus sont les suivants :

Résultats immédiats

Le personnel éducatif formé se sent capable d'intégrer les TIC dans la classe au profit des méthodes d'enseignement actives et des compétences du XXIème siècle.

Résultats intermédiaires

Le personnel éducatif formé utilise des ressources/outils numériques pour préparer les cours et intègre des TIC dans la classe selon les moyens disponibles, au profit des méthodes actives et du développement des compétences du XXIème siècle.

[125] Nous reprenons la terminologie proposée par Jean François Marcel, dont les propos ont été développés au premier chapitre portant sur la méthodologie utilisée pour conduire nos travaux.

Concernant la visée du « sur » (visée académique), notre objectif est de déterminer quels sont les changements dans les pratiques pédagogiques des participants générés par la formation, quelle est leur nature, quels sont les apports ou effets positifs constatés chez les élèves et/ou les enseignants provoqués par ces changements. De la même manière, notre objectif est de recenser les freins rencontrés par les enseignants dans leur processus d'innovation pédagogique ainsi que les initiatives prises pour les contourner et les leçons à tirer. Enfin, à partir des résultats de l'évaluation, nous nous devons d'émettre quelques préconisations sur la manière d'optimiser l'impact des formations en TICE en République du Congo, en Afrique subsaharienne.

Méthodes

Afin d'évaluer la visée praxéologique et académique de l'intervention, nous appuyons sur plusieurs méthodes de collecte de données :

A) Questionnaire diagnostic juste avant la formation et questionnaire à chaud après la formation

86 répondants, trois sous-populations concernées, réparties ainsi : 44 % des répondants proviennent du lycée pilote 5 février (rattaché au METP), 36 % proviennent du lycée pilote A A Neto B (lycée rattaché au MEPPSA) et 20 % sont des inspecteurs des deux ministères.

Thématiques : Les connaissances et compétences acquises, le sentiment d'efficacité professionnelle en lien avec les attentes de la formation, les usages pédagogiques actuels des TICE, les représentations des participants concernant les technologies éducatives.

Questions à réponse ouverte : les apports pressentis de l'intégration des TICE, les limites pouvant empêcher la concrétisation des apports. Méthode : analyse thématique à l'aide du logiciel Modalisa.

B) Questionnaire un an après la formation (décembre 2022)

20 répondants issus du Lycée 5 février (rattaché au METP)[126].

Thématique : Questionnaire portant sur les usages des technologies éducatives adoptés sur le long terme afin de les comparer avec ceux qui ont été déclarés avant la formation et ceux qui ont été envisagés à la fin de la formation.

C) Observation participante de séances de travail de suivi des pratiques des classes des enseignants du Lycée 5 février

Observation participante effectuée lors d'une mission de terrain entre août et décembre 2022. Participation à des réunions avec les inspecteurs concernés par le suivi des enseignants formés, à des séances de travail et d'échanges de pratiques entre les enseignants formés et non formés du Lycée 5 février. Ces séances sont à l'initiative du chef d'établissement.

D) Triangulation

Croisement des résultats obtenus grâce aux méthodes A-C avec les questions et hypothèses de recherche.

Analyses et résultats

A présent, nous détaillons les types des données collectées tout au long de la recherche-intervention grâce à différentes méthodes qui nous permettent de tirer des leçons à partir de l'interprétation des résultats. Nous récapitulons ces leçons dans la partie dédiée à la triangulation.

A) Analyse des questionnaires administrés au jour 1 et jour 10 de la formation en TICE

Caractéristiques des répondants

[126] Du fait de la difficulté à obtenir des autorisations auprès du MEPPSA pour la poursuite des activités après la clôture de la phase pilote en décembre 2021, nous n'avons pu effectuer le suivi de la formation que dans un de deux lycées pilotes, celui rattaché au METP.

Il s'agit d'un groupe de 86 répondants au jour 1 de la formation et de 60 au jour 10 de la formation. Le premier groupe se compose de 64 % d'hommes et 36 % de femmes. Le groupe est constitué de trois sous-populations : 44 % issus du Lycée 5 février (METP), 36 % du lycée A A Neto B (MEPPSA) et une part de 20 % représentant les inspecteurs des deux ministères. Pour le deuxième groupe, sur 60 répondants, 47 % proviennent du lycée technique 5 février, 38 % du lycée A A Neto B et 15 % sont des inspecteurs.

La population totale des répondants est âgée en moyenne de 44 ans. De ce groupe, 68 % ont suivi la formation en PAP[127] et 48 % ont suivi la formation aux outils numériques animée par l'association partenaire PRATIC dans le cadre du projet Connexion Congo. Enfin, 27 % indiquent avoir suivi des formations portant spécifiquement sur l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication au cours de leur formation en tant qu'enseignant.

Equipement en outils numériques

Concernant l'équipement personnel en outils informatiques, 66 % des répondants déclarent posséder un smartphone, 44 % un ordinateur à leur domicile et 34 % un ordinateur portable. 34 % des répondants ont accès internet à leur domicile et 28 % ont une enceinte portable. Pour ce qui est de l'équipement des établissements où les répondant travaillent, seulement 18 % indiquent avoir un ordinateur à disposition, 8 % un vidéoprojecteur. 14 % affirment avoir accès à internet depuis leur lieu de travail et 64 % travaillent dans des salles de classe n'ayant pas accès à l'électricité. Nous pouvons conclure que, même si l'équipement personnel reste faible, il est beaucoup plus conséquent que l'équipement dans les salles de classe. La formation peut alors insister sur la mobilisation de l'équipement personnel pour s'initier à l'intégration pédagogique des technologiques pour compenser le faible taux d'équipement des établissements scolaires.

[127] Lors de la planification de l'intervention, il était prévu que tous les participants puissent suivre le cycle complet de formation (PAP, initiation aux outils numérique et TICE). La réalité a été autre : quelques participants ont changé entre les différentes formations, parce qu'ils ont été affectés à d'autres établissements ou par manque d'intérêt aux activités en l'absence d'une motivation financière, raison pour laquelle il a fallu les remplacer. De plus, lors de l'évaluation de la formation en PAP, nous avons constaté que le nombre d'inspecteurs formés était insuffisant pour suivre les enseignants après la formation. Pour pallier cela lors de la formation TICE, 15 inspecteurs ont rejoint la formation sans avoir participé aux deux premières formations.

Niveau d'alphabétisation numérique[128]

Ici, il est question de mesurer le niveau d'alphabétisation en termes de compétences numériques des participants avant la formation et celui d'acquisition au cours de la formation. Nous comparons les résultats de trois populations : a) la totalité des répondants ; et de deux sous-populations : b) les participants qui ont suivi la formation d'initiation aux outils numériques avant la formation TICE et c) ceux qui ne l'ont pas suivie. Les tableaux suivants illustrent cette procédure[129] :

Figure 71. *Niveau de maîtrise de « saisir un texte », population : a) Totalité des répondants*

Saisir un texte			
Niveau de maîtrise avant la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
12%	31%	42%	14%
Niveau de maîtrise après la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
3%	19%	56%	22%

Figure 72. *Niveau de maîtrise de « saisir un texte », sous-population : b) participants ayant suivi la formation d'initiation aux outils numériques*

Saisir un texte			
Niveau de maîtrise avant la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
0%	29%	58%	13%
Niveau de maîtrise après la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
0%	14%	68%	18%

[128] Autrement dit, le niveau de maîtrise des compétences numériques de base.
[129] Voire la totalité des tableaux en annexes.

Figure 73. *Niveau de maîtrise de « saisir un texte », sous-population : c) participants n'ayant pas suivi la formation d'initiation aux outils numériques*

Sasir un texte			
Niveau de maîtrise avant la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
27%	37%	24%	12%
Niveau de maîtrise après la formation			
Aucune maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
8%	29%	38%	25%

Pour connaître le niveau d'alphabétisation technologique des participants avant la formation, nous avons effectué deux calculs : un calcul global correspondant au taux de maîtrise moyen de la liste complète des compétences évaluées[130] et un calcul par item/compétence. Le calcul du taux de maîtrise correspond à la somme des points de pourcentage des répondants se situant entre « bonne maîtrise » et « très bonne maîtrise » pour chaque compétence visée par le questionnaire. Nous procédons de la même manière avec les deux sous-populations, pour conclure qu'avant la formation, le taux de maîtrise global des compétences numériques de base était de 37 % contre 50 % à la fin de la formation, soit 13 points de progression. Si nous comparons le niveau d'alphabétisation au début de la formation de la sous-population n'ayant pas suivi une formation d'initiation numérique (24 % : situation d'illectronisme) avec ceux ayant suivi cette dernière (49 %), nous constatons un écart de 25 points. Cette donnée nous permet d'évaluer l'impact conséquent de la formation d'initiation aux outils numériques et le caractère nécessaire de celle-ci avant de participer à une formation sur l'intégration des technologies éducatives, notamment dans un contexte où la plupart du personnel éducatif se trouve encore dans une situation de très faible maîtrise des compétences numériques de base. Concernant les compétences les moins maîtrisées à la fin de la formation, nous listons : « Faire une présentation visuelle pour illustrer les points clés d'un contenu de type *Powerpoint* » (Taux de maîtrise : 22 %) ; « stocker et partager des documents

[130] Liste des compétences concernées par les questionnaires : Saisir un texte, faire une présentation visuelle pour illustrer les points clés d'un contenu, faire un tableau Excel ou équivalent, organiser des fichiers et dossiers sur l'ordinateur ou tablette, reconnaître le format d'un fichier, utiliser une clé USB, partager un document via Bluetooth, chercher de l'information sur internet, partager la connexion internet depuis votre téléphone vers votre ordinateur, créer une boite mail, écrire et envoyer un courrier électronique, envoyer des fichier par mail, stocker et partager des documents en ligne, se connecter à une visioconférence, échanger via une messagerie instantanée.

en ligne » (Taux de maîtrise : 29 %) et « se connecter à une visio-conférence » (32 %). Pour optimiser l'impact de la formation sur le niveau d'alphabétisation technologique des futurs participants, nous préconisons de retravailler le contenu de la formation de façon à renforcer le travail sur ces trois compétences.

Usages pédagogiques des TIC

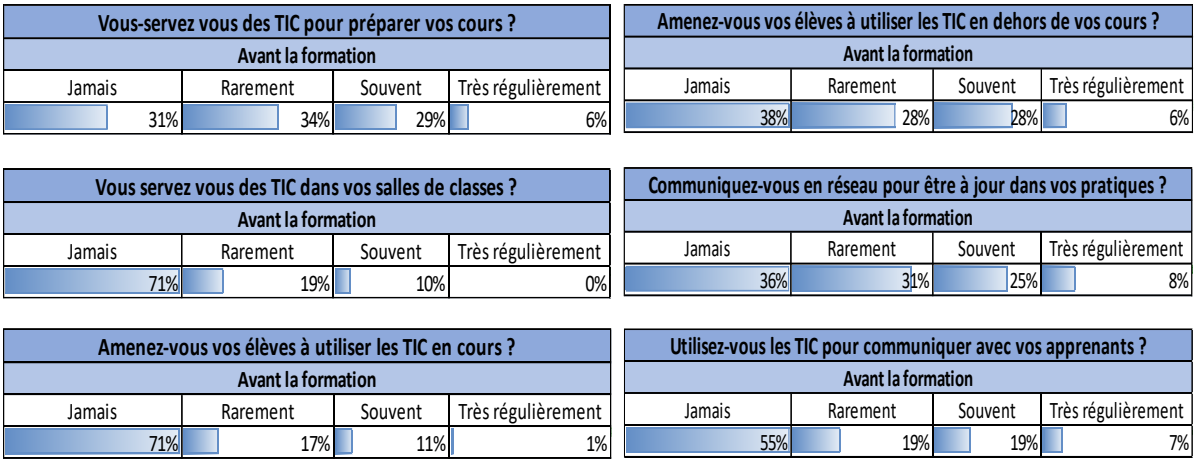
Etant donné que l'impact attendu de la formation est de favoriser et diversifier les usages pédagogiques que les enseignants font des technologies éducatives, nous avons recensé les usages via le même questionnaire avant la formation. Pour cela, nous avons posé la question suivante :

A quelle fréquence…

a) vous-servez-vous des TIC pour préparer vos cours ?
b) vous servez-vous des TIC dans vos salles de classe ?
c) amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC en cours ?
d) amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC en dehors du cours ?
e) utilisez-vous les TIC pour communiquer avec vos apprenants ?
f) communiquez-vous en réseau pour être à jour dans vos pratiques professionnelles ?

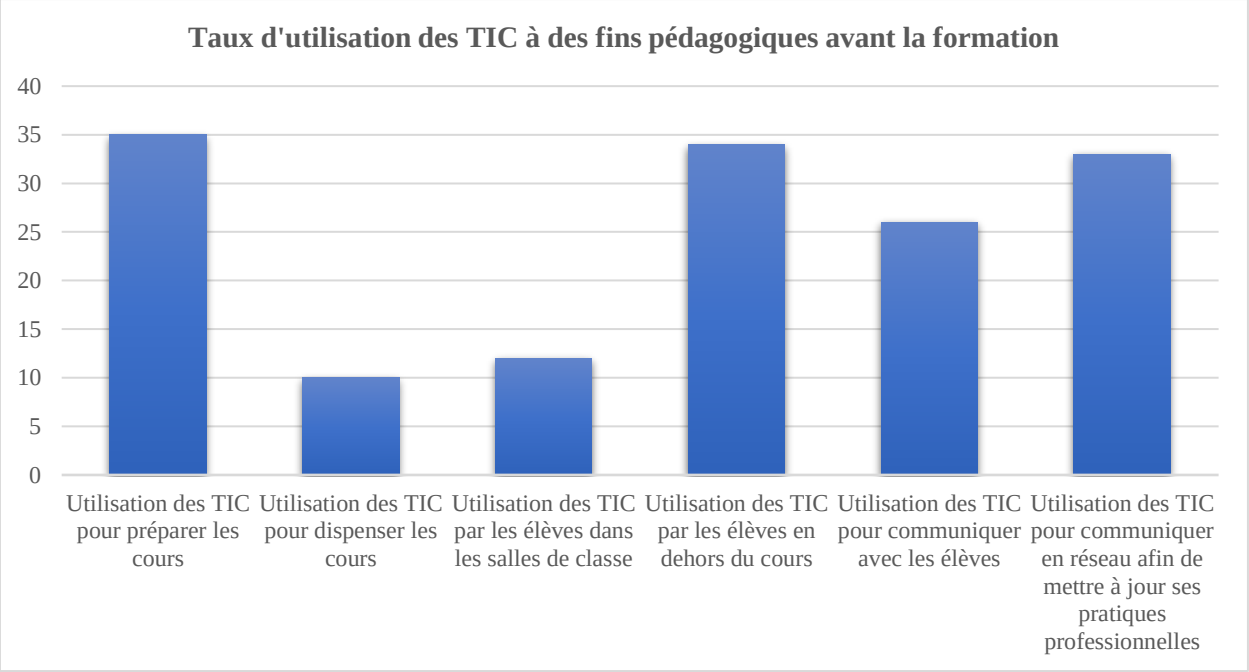
Réponses possibles : Jamais, rarement, souvent, très régulièrement.

Figure 74. *Résultats de la question portant sur les usages en TIC avant la formation*



Sans surprise, nous sommes face à un public enseignant qui ne s'est jamais ou rarement servi des TIC à des fins pédagogiques. Parmi les usages déclarés les plus courants, bien qu'avec un taux d'utilisation très timide, nous retrouvons l'utilisation des TIC pour la préparation des cours (35 %), le fait d'amener les élèves à utiliser les TIC en dehors du cours (34 %) et la communication entre collègues via les TIC pour des échanges sur les pratiques pédagogiques avec (33 %). Les deux usages les moins courants sont l'utilisation des TIC dans la salle de classe par l'enseignant (10 %) et le fait d'amener les élèves à utiliser les TIC en cours (12 %).

Figure 75. *Représentation graphique de l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques avant la formation*



L'évaluation à long terme doit mesurer à quel point du fait de la formation, les enseignants renforcent davantage les trois premiers usages (utilisation des TIC pour la préparation des cours, amener les élèves à utiliser les TIC en dehors du cours, la communication avec les élèves). Concernant les deux derniers usages (utilisation des TIC en cours par l'enseignants et utilisation des TIC en cours par les élèves), il s'agira de vérifier s'il y a une progression quelconque.

Afin de comparer les usages avant la formation avec les usages envisagés après la formation, à la fin de la formation, nous sommes revenus sur cette même question mais formulée différemment. Il s'agit d'une question ouverte liée à une autre question portant sur la probabilité d'introduire les TICE dans la pratique au cours des trois mois suivant la formation. Question : « pour ceux et celles qui ont répondu "Assez probable" ou "Très probable" expliquez comment vous comptez intégrer les TICE (à quel niveau : dans la préparation des cours, dans les activités en cours, quel type d'activités, grâce à quel type d'outil, etc). ». Nous analysons les réponses en nous servant de la méthode d'analyse thématique via le logiciel *Modalisa*. Cette question nous permet de recenser les usages pédagogiques des TIC envisagés après la formation.

Figure 76. *Usages des TIC envisagés après la formation*

Usages envisagés après la formation	Fréquence
Utilisation des TICE pour la préparation des cours	46 %
Intégration des TICE grâces aux technologies mobiles (téléphone et radio)	37 %
Utilisation des TIC pour la gestion des notes	6 %
Utilisation des TIC pour la recherche et l'exploitation des REL	2 %
Utilisation des TIC pour établir un canal de communication entre les collègues et avec les élèves	9 %
Total/ réponses	100 %

Note. Interrogés : 60, Pourcentages calculés sur la base des réponses

Nous précisons que, comme pour toute analyse thématique des réponses ouvertes dans le cadre de ces travaux, les catégories d'usages sont établies à posteriori, après la lecture des réponses ouvertes des participants. Elles reflètent donc les usages communiqués exclusivement par les participants et non des catégories prédéfinies. Ainsi, nous pouvons anticiper que selon leurs réponses, les usages pédagogiques des TIC seront majoritairement pour la préparation des cours et en salle de classe, grâce aux technologies mobiles comme le téléphone et la radio. Un troisième questionnaire a été administré un an après l'intervention pour comparer les usages envisagés juste après la formation et les usages qui se sont vraiment ancrés dans les pratiques (cf. sous-partie iii).

Identification des freins à l'intégration pédagogique des TIC

De la même manière que pour la formation en PAP, nous avons posé la question pour connaître le poids accordé aux possibles freins à l'intégration pédagogique des TIC, allant du manque d'équipement et de formation des enseignants jusqu'au manque d'électricité et de soutien institutionnel. L'objectif est d'une part d'analyser l'impact de la formation sur les freins identifiés en amont de la formation en évaluant si le poids qui leur est accordé évolue entre le début et la fin de la formation. D'autre part, les réponses apportées nous servent par la suite à anticiper les limites les plus significatives auxquelles les enseignants doivent faire face après la formation.

Nous avons listé une série de freins (cf. tableau ci-dessous) identifiés en amont avec les formateurs locaux (inspecteurs et enseignants) et avons demandé aux participants d'indiquer le taux d'importance accordé à chaque frein en se servant d'une échelle de type Liker avec les options « pas du tout », « un peu », « moyennement » et « beaucoup ». En annexe, il est possible de consulter le poids de chaque frein selon les différentes options listées précédemment. Afin de mesurer le poids de chaque frein, nous avons jugé pertinent de prendre en considération uniquement les réponses de l'option « beaucoup » et avons établi une analyse comparative entre les résultats avant et après la formation. La couleur des flèches indique l'importance accordée. La couleur verte indique un frein de poids important lorsque le pourcentage est égal ou supérieur à 50 ; l'orange indique un facteur à importance moyenne entre 35 % et 49 % et le rouge indique un facteur à importance faible en dessous de 35 %. Pour illustrer notre manière de procéder, prenons le premier frein du tableau ci-dessous « Manque de soutien institutionnel ». Avant la formation, à la question « De manière générale, indiquez dans quel degré les facteurs suivants empêchent-ils les enseignants d'intégrer les TIC dans les salles de classe au Congo ? » 70 % des répondants ont répondu « beaucoup » pour ce frein (frein de poids important), tandis qu'à la fin de la formation, la part des répondants ayant répondu « beaucoup » est de 29 % seulement (freins d'importance faible).

Figure 77. *Importance accordée par les participants aux différents freins à l'intégration des TICE*

Facteur	Avant	Après
Manque de soutien institutionnel	70%	29%
Manque d'équipements	66%	35%
Manque de formation sur l'intégration pédagogique des TIC	65%	44%
Manque de formation en informatique	55%	19%
Manque d'électricité	52%	25%
Classe pléthorique	51%	40%
Absence d'une valeur ajoutée des TIC	50%	14%
Résistance aux changement	35%	21%
Manque de temps	16%	9%

Les résultats obtenus nous permettent d'établir plusieurs constats. Premièrement : avant la formation, presque la totalité des freins sont considérés comme ayant un poids important (couleur verte), alors qu'après la formation, aucun frein ne reçoit une telle importance. Cette évolution démontre la capacité de la formation à montrer aux participants comment intégrer les technologies éducatives tout en faisant face aux contraintes du contexte. Elle est appuyée aussi par le fait que le manque d'électricité n'a qu'un score de 25 % après la formation, moins de la moitié par rapport à avant la formation. Cet impact a été possible grâce à l'identification, catégorisation et traitement des limites lors de la conception de la formation avec les agents locaux. Par exemple, cette étape nous a permis de concevoir un module sur les manières d'utiliser les technologies autonomes en énergie pour contourner la problématique de l'électricité.

Le deuxième constat concerne la nature des freins les plus importants. Avant la formation, le manque de soutien institutionnel est considéré comme le frein le plus important (avec un taux d'importance de 70 %) puis comme un frein faiblement important (29 %) à la fin de la formation. Ce changement démontre l'effet positif de la formation sur le sentiment d'émancipation professionnelle des participants qui, avant la formation, se sentent complètement dépendants de leur ministère et de l'organisation institutionnelle mais après la formation le citent moins comme frein. Les deux autres freins considérés comme les plus contraignants avant la formation sont le manque d'équipement et le manque de formation sur l'intégration pédagogique des TIC. Après la formation, bien que dans une moindre mesure par rapport à la première évaluation, nous trouvons aux trois premières places des freins les plus importants : le manque de formation sur l'intégration des technologies éducatives, puis les classes pléthoriques et enfin le manque de matériel. Pour une

analyse encore plus précise, il aurait été judicieux de scinder ce dernier frein en deux : le manque d'équipement personnel des enseignants et le manque d'équipement des établissements scolaires, afin d'identifier lequel des deux pèse le plus lourdement sur l'intégration des TICE.

Troisièmement, contrairement à l'hypothèse selon laquelle les enseignants manquent de temps pour l'apprentissage et l'intégration des technologies éducatives, qui sont souvent considérés chronophages ou comme une tâche supplémentaire, le manque de temps semble être le frein le moins contraignant, même avant la formation avec seulement 16 % et 9 % après la formation.

Quatrième et dernier constat : avant la formation, les participants jugent à 50 % (taux d'importance élevé) que les TIC manquent d'une valeur pédagogique ajoutée, raison pour laquelle il n'est pas question de se presser pour les intégrer dans les salles de classe. Après la formation, ce pourcentage est réduit drastiquement à 14 % (taux d'importance faible). Nous concluons que la formation a un impact sur la représentation des technologies et leur valeur en milieu scolaire. Au sujet de ce dernier constat, afin de compléter cette analyse et parvenir à une conclusion fondée sur des arguments complémentaires, nous avons posé des questions pour collecter des éléments sur l'impact de la formation sur les représentations des enseignants par rapport aux TICE.

Représentation des TICE

Etant donné que la résistance au changement constitue un frein culturel influent, nous jugeons judicieux de mesurer son poids, tout en sachant qu'il n'est pas évident que les participants déclarent d'eux-mêmes être résistants au changement. Nous avons collecté des éléments nous permettant de mieux comprendre la représentation des TIC chez les participants afin de déterminer si elle est plutôt positive ou négative, donc favorable ou défavorable à l'intégration des TIC.

La question posée est la suivante : « Sur une échelle de 1 à 5 (1 correspondant à pas du tout d'accord et 5 à tout à fait d'accord), indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à votre vision des TIC dans la salle de classe. »

Voici les énoncés présentés :

a) J'aime utiliser internet et les technologies.
b) J'ai horreur des TIC.

c) Selon, moi la connaissance d'internet et des technologies m'aide à mieux me préparer à mon métier.
d) L'emploi des outils numériques pour enseigner est inutile / sans intérêt.
e) L'emploi de ces outils favorise la motivation des apprenants.
f) Je n'utilise pas les TIC en cours car c'est un élément distracteur en cours.
g) J'ai l'impression de perdre mon temps en utilisant internet et les technologies.
h) Les outils numériques peuvent m'aider à alléger mes tâches administratives.
i) J'essaie de me prouver à moi-même que je suis capable d'apprendre avec internet et les technologies.
j) Je me sens en décalage avec l'engouement actuel pour les outils numériques.

Bien que les réponses révèlent un intérêt général pour les TIC (ils sont pratiquement tous d'accord sur le fait que les TIC sont utiles à l'apprentissage), avant la formation 21 % déclarent avoir horreur des TIC, 22 % disent ne pas utiliser les TIC en cours car c'est un élément distracteur et 52 % des répondants précisent qu'ils se sentent en décalage avec l'engouement concernant les outils numériques. Ce sentiment évolue : à la fin de la formation, les enquêtés répondent en grande majorité qu'ils ne se sentent pas ou plus en décalage avec l'engouement concernant les outils numériques, le pourcentage de ceux se sentant en décalage passant de 52 % avant la formation à 15 % après la formation, ce qui indique une progression importante. Des résultats similaires sont observés dans les deux autres items : le pourcentage des personnes déclarant avoir horreur des TIC passe de 21 % à 10 % et celui des personnes affirmant ne pas utiliser les TIC en cours car c'est un élément distracteur de 22 % à 5 %.

Nous pouvons conclure que l'objectif de la formation visant à avoir un impact positif sur la représentation des TIC auprès des participants est atteint. Maintenant, il est question de savoir si la formation en PAP a une influence positive sur la représentation des TIC. Nous comparons donc les réponses de ceux qui ont suivi la formation avec celles de ceux qui ne l'ont pas suivie.

Figure 78. *Représentations des TIC chez les participants*

	% des respondants ayant une **image positive** des technologies éducatives **avant la formation**	% des respondants ayant une **image positive** des technologies éducatives **après la formation**	% des respondants ayant **une image négative** des technologies éducatives **avant la formation**	% des respondants ayant une **image négative** des technologies éducatives **après la formation**
Population complète	86%	91%	27%	16%
Sous-population ayant suivi la formation en PAP	88%	95%	26%	13%
Sous-population n'ayant pas suivi la formation en PAP	80%	86%	27%	20%

Nous constatons que la formation en PAP a un effet positif sur les représentations des participants vis-à-vis des technologies éducatives au début et à la fin de la formation. Le pourcentage de personnes ayant suivi la formation en PAP dépasse le pourcentage de ceux qui n'ont pas suivi la formation en PAP de 9 points. Concernant la part de ceux ayant une image négative des TIC à la fin de la formation, nous observons qu'il s'agit de 20 % parmi ceux n'ayant pas suivi la formation en TIC et seulement 13 % pour ceux qui ont suivi la formation en PAP. Nous remarquons que si on additionne le pourcentage des répondants ayant une image positive des technologies avec le pourcentage de ceux qui en ont une image négative dépasse le 100 %. Par exemple : si on prend les résultats de la population complète avant la formation, 86 % ont une image positive des TIC et 27 % une image plutôt négative, ce qui ensemble donne 113 %. C'est n'est pas une erreur. Cela montre que certains répondants à quelques questions ont donné des réponses incohérentes entre elles ce qui est un reflet de leur hésitation face à leur position vis-à-vis des TIC.

Afin de compléter la compréhension de la représentation des participants sur les TICE à la fin de la formation, nous avons posé une question sur les apports pressentis de l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques des classes. Les participants ont listé les apports suivants. Nous distinguons ceux qui concernent les enseignants de ceux qui concernent les apprenants :

Figure 79. *Récapitulatif des apports des TIC pressentis à la fin de la formation*

Apports pressentis concernant les enseignants	Apports pressentis concernant les apprenants
Acquisition des nouvelles compétences sur les pratiques pédagogiques Possibilité pour l'enseignant d'enrichir les connaissances dans la discipline enseignée	Acquisition des nouvelles compétences Favoriser le travail de groupe et la motivation des apprenants
Mieux communiquer et collaborer avec les collègues	Amener les apprenants à effectuer des recherches pour compléter les informations des cours
Meilleure gestion des notes et contrôle de présence des apprenants	Partage avec des documents en ligne avec les apprenants
Plus d'idées sur des scénarios pédagogiques	Faire des débats en ligne avec les apprenants lorsque à cause des classes pléthoriques, ce n'est pas possible pendant le cours
Création des cours fondés sur des documents variés	Développement d'un esprit critique, créatif et d'innovation
Associer les TICE et les méthodes actives et participatives pour mettre l'apprenant au centre de son apprentissage	Développer les compétences du XXIème siècle
S'informer sur l'actualité	-

Sentiment d'efficacité professionnelle vis-à-vis de l'intégration pédagogique des TIC

Afin de mesurer le sentiment d'efficacité professionnelle des participants pour les tâches liées à l'intégration des technologies éducatives dans leurs pratiques pédagogiques, nous avons demandé aux répondants de juger sur une échelle allant de « Pas du tout confiant » à « très confiant » leur niveau de confiance pour exécuter les tâches suivantes :

1. Aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC.
2. Aider vos élèves lorsqu'ils effectuent des recherches sur internet.
3. Aider vos élèves à réaliser des projets mettant à profit des TIC.
4. Amener vos élèves à s'entraider pour résoudre des problèmes à l'aide des TIC.
5. Amener vos élèves à adopter une posture critique et responsable face aux usages numériques.
6. Utiliser des TIC pour favoriser la créativité de vos apprenants.
7. Résoudre des problèmes techniques qui sont liés à l'utilisation des ordinateurs.
8. Exploiter les technologies numériques pour la gestion des notes et des présences des apprenants.

9. Diversifier vos supports de cours grâce à des REL.
10. Concevoir des ressources éducatives numériques.
11. Utiliser la radio à des fins pédagogiques.
12. Utiliser le téléphone à des fins pédagogiques.
13. Utilisez-vous les TIC pour communiquer avec vos collègues à distance ?

Figure 80. *Niveau de confiance (sentiment d'efficacité professionnelle) des participants vis-à-vis des tâches liées à l'intégration des technologies éducatives*

	Population complète	Sous-population ayant suivi PAP	Sous-population non-ayant suivi PAP
Niveau de confiance avant formation	45%	46%	41%
% des répondants pas du tout confiants avant la formation	31%	27%	42%
Niveau de confiance après formation	84%	81%	87%

Avant la formation, plus de la moitié des participants (55 %) ne se sentent pas du tout confiants ou moyennement confiants pour les différentes tâches liées à l'intégration pédagogique des TIC. A la fin de la formation, nous constatons que le degré de confiance monte en flèche : il croît de 45 % à 84 %. Cette augmentation montre les effets positifs et immédiats de la formation sur le sentiment de confiance en soi des participants. A ce niveau, afin d'établir une relation entre la formation en TICE et celle en PAP, nous avons analysé le comportement face à la même question de deux sous-populations distinctes : celle ayant suivi la formation en PAP et celle ne l'ayant pas suivi. L'objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle les participants ayant suivi la formation en PAP ont plus de facilités à intégrer (efficacement) les technologies éducatives dans leurs pratiques de classe. Nous remarquons qu'en effet, le groupe ayant suivi la formation en méthodes actives démarre la formation avec un avantage considérable : 42 % des personnes n'ayant pas complété ou suivi la formation PAP ne sont pas du tout confiants face aux tâches listées ci-dessus contre seulement 27 % de la population qui a suivi la formation en PAP. Néanmoins, ce décalage

disparaît au fur et à mesure que la formation avance et à la fin le degré de confiance entre les deux sous-populations est presque identique, voire légèrement plus important chez ceux qui n'ont pas suivi la formation en PAP (87 % contre 81 %), ce qui nous a surprise au regard de notre hypothèse. Des résultats similaires sont obtenus à la question « Quelle est la probabilité que vous intégriez les TICE dans votre salle de classe/pratiques professionnelles dans les trois mois qui suivent ? ». Les participants répondent « assez probable » et « très probable » à 86 % (population complète), à 87 % (sous-population ayant suivi la formation en PAP), et à 90 % (sous-population n'ayant pas suivi la formation en PAP).

Figure 81. *Réponses à la question : Quelle est la probabilité que vous intégriez les TICE dans votre salle de classe ?*

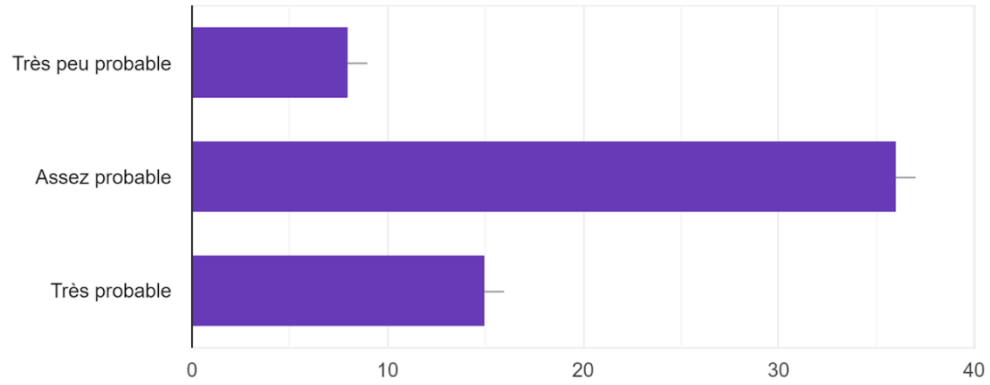


Figure 82. *Réponses à la question : Quelle est la probabilité que vous intégriez les TICE dans votre salle de classe ?*

Population complète des répondants			**Sous-population : PAP-OUI**			**Sous-population : PAP-NON**		
	Effectifs	Fréquence		Effectifs	Fréquence		Effectifs	Fréquence
Assez probable	36	61 %	Assez probable	25	66 %	Assez probable	10	53 %
Très peu probable	8	14 %	Très peu probable	5	13 %	Très peu probable	2	10 %
Très probable	15	25 %	Très probable	8	21 %	Très probable	7	37 %
Total	59	100,0 %	Total	38	100,0 %	Total	19	100,0 %
86 % : assez probable/très probable			87% : : assez probable/très probable			90 % : : assez probable/très probable		

Les tâches pour lesquelles les participants se sentent le moins confiant sont la conception des ressources éducatives numériques (55 %), le fait d'aider les élèves à réaliser des projets mettant à profit des TIC (58 %) et enfin l'exploitation des technologies numériques pour la gestion des notes et des présences des apprenants (60 %). Le développement ou renforcement de ces trois compétences pourrait être l'objectif d'une formation de recyclage/révision ou de niveau d'approfondissement six mois ou un an après la formation.

Enfin, les tâches pour lesquelles les enseignants se sentent le plus confiant (réponses « confiant » et « très confiant ») sont l'utilisation des TIC pour favoriser la créativité des apprenants (78 %), amener vos élèves à adopter une posture critique et responsable face aux usages numériques (78 %), des compétences directement en lien avec les compétences du XXIème siècle, et enfin, résoudre des problèmes techniques qui sont liés à l'utilisation des ordinateurs (78 %).

B) Questionnaire sur les usages pédagogiques des TIC un an après la formation (décembre 2022)

Afin d'évaluer la capacité de la formation à produire un changement dans les usages pédagogiques des TIC sur le long terme, nous avons de nouveau posé la question aux participants concernant la fréquence de certains usages des TIC. Pour rappel, avant la formation, le taux d'utilisation des TIC à des fins pédagogiques était assez faible : 35 % pour l'utilisation des TIC pour la préparation des cours, 34 % pour le fait d'amener les élèves à utiliser les TIC en dehors du cours, 33 % pour la communication avec les collègues via les TIC pour échanger sur les pratiques pédagogiques, 12 % pour le fait d'amener les élèves à utiliser les TIC en cours et 10 % pour l'utilisation des TIC dans la salle de classe par l'enseignant.

L'évaluation à long terme doit mesurer à quel point la formation amène les enseignants à renforcer davantage les trois premiers usages. Pour les deux derniers usages qui présentent un taux d'utilisation très faible, il s'agit de vérifier s'il y a une progression quelconque. Les données collectées nous ont permis de comparer les taux avant la formation et ceux d'un an après celle-ci, et ce pour chaque usage.

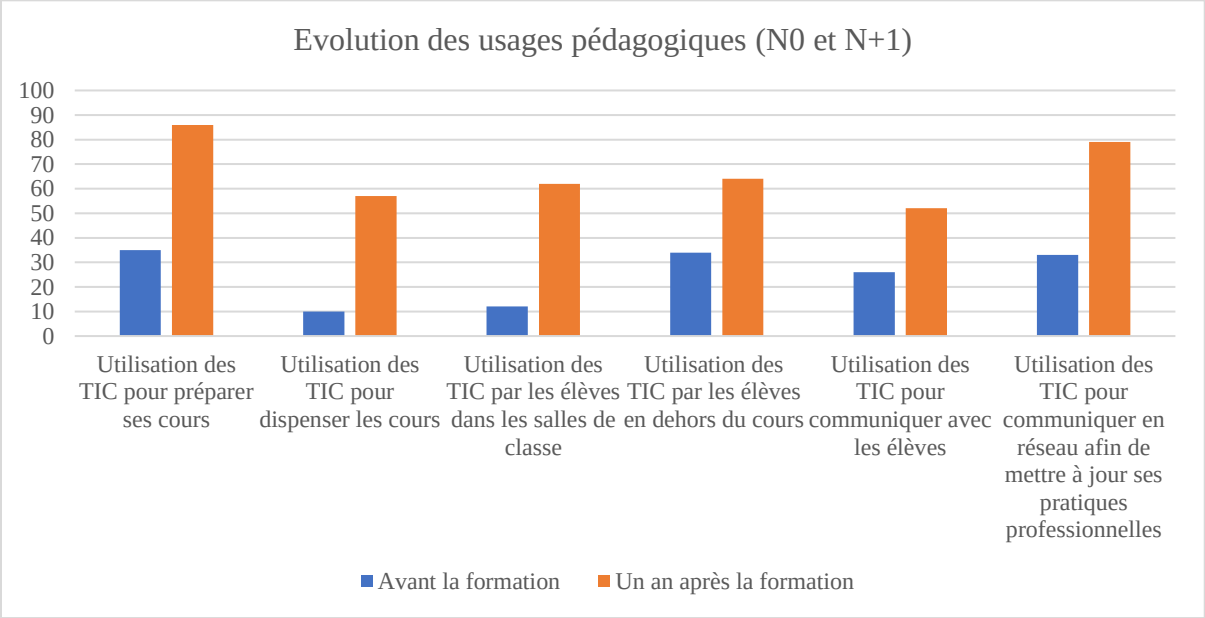
Figure 83. *Tableau comparatif du taux d'utilisation des TIC pour la préparation des cours avant et après la formation.*

Vous-servez vous des TIC pour préparer vos cours ?			
Avant la formation			
Jamais	Rarement	Souvent	Très régulièrement
31%	34%	29%	6%
Un an après la formation			
Jamais	Rarement	Souvent	Très régulièrement
	14%	53%	33%

Il est judicieux de préciser qu'un an après la formation, la collecte des questionnaires était difficile et la mobilisation des répondants a été très faible. Alors qu'avant la formation 80 personnes avaient répondu, un an après nous n'avons réussi à mobiliser que 21 répondants sur 50 attendus, dont seulement trois femmes. Sur cette population, 24 % sont issus du lycée d'enseignement général A A Neto B et 76 % du lycée technique et commercial 5 février. Concernant les formations suivies par les répondants, 100 % ont suivi la formation en TICE, 95 % suivi la formation en PAP et 72 % ont suivi la formation d'initiation aux outils numérique.

La comparaison des résultats avant la formation avec ceux un an plus tard nous permet de conclure que l'utilisation pédagogique des TIC a nettement augmenté d'une année à l'autre, et ce pour chaque usage listé, tel que l'illustre le tableau ci-dessous. Nous constatons une progression générale de 42 points.

Figure 84. *Evolution des usages pédagogiques entre le jour 0 de la formation et un an après celle-ci.*



L'usage dont la fréquence a le plus progressé est l'utilisation des TIC pour préparer les cours (progression de 51 points) suivi de l'utilisation des TIC par les élèves dans la salle de classe (progression de 50 points). Nous pouvons donc conclure que l'intervention a été capable de générer un impact positif et de long terme sur les usages des TIC à des fins pédagogiques, puisque ces usages sont davantage fréquents qu'à la situation de départ. Un effort doit encore être fait par les enseignants formés ainsi que par ceux qui les accompagnent pour favoriser les usages dans la classe qui sont plus timides que ceux mobilisés avant ou après le cours. Enfin, de tous les enseignants enquêtés, un seul déclare utiliser les outils numériques pour la gestion des notes et le contrôle de présence, ce qui reste un usage presque inexistant. Pourtant, lors de la formation, un accent a été mis sur cet aspect et les enseignants ont reçu une maquette Excel conçue spécifiquement pour leur cours en prenant en compte leur manière de calculer les notes et les exigences des établissements et des directions départementales des deux ministères.

Une deuxième question a été posée concernant les outils mobilisés pour ces usages. Parmi la liste proposée (ordinateur personnel, téléphone portable, ordinateur mis à disposition par l'établissement, salle informatique, radio/enceinte portable), l'outil le plus utilisé est le téléphone

portable pour préparer les cours, suivi de loin par l'ordinateur personnel, la salle informatique n'étant que très rarement exploitée par les enseignants. Face à ces résultats, nous pouvons avancer plusieurs explications hypothétiques : le téléphone portable est l'outil le plus populaire parmi les enseignants, car de facile utilisation et le prix semble abordable par rapport à celui d'autres outils. Les enseignants n'ont pas développé le réflexe de solliciter la salle informatique, car elle est souvent occupée par les enseignants d'informatique ou de secrétariat. Les lourds effectifs peuvent aussi expliquer cela ; la salle peut contenir un maximum de 30 élèves, ce qui ne correspond aux effectifs pléthoriques de la plupart. Enfin, la gestion simultanée des outils informatiques et de la discipline des élèves en salle informatique peut sembler insurmontable et donc décourageante.

Enfin, nous avons posé une dernière question sur les facteurs favorisant l'utilisation et l'appropriation des TICE dans les pratiques pédagogiques.

Question : A partir de votre expérience personnelle, **organisez les facteurs listés ci-dessous de 1 à 7 en fonction de l'impact qu'ils ont exercé sur vous pour favoriser l'intégration des TICE dans vos pratiques professionnelles, 1** étant le facteur ayant le plus favorisé votre appropriation des TICE et leur mise en pratiques auprès des élèves et **7** le facteur ayant le moins favorisé ce processus.

Note : Au facteur qui vous aura le plus aidé pour mettre en place les TICE dans vos pratiques pédagogiques, vous donnerez un 1, au deuxième un 2, au troisième en 3, et ainsi de suite jusqu'à 7)

Ma propre implication, volonté et prise d'initiative (____)

L'accompagnement de mon chef d'établissement et de l'équipe de maitrise (____)

L'accompagnement des inspecteurs (____)

L'accompagnement d'Action Real (____)

Le soutien entre collègues (____)

L'équipement des salles informatiques (____)

Le fait d'avoir suivi une formation en PAP (____)

Sur les 21 répondants au questionnaire, seulement 11 ont compris la consigne et correctement rempli le questionnaire. Sur ces 11 réponses, 7 (soit 64 %) ont signalé que le fait d'avoir reçu une formation en PAP était le facteur ayant le plus favorisé leur intégration des TICE. Ces résultats, bien que fondés sur un faible nombre des répondants, vont dans le sens de des conclusions de la littérature existante (Harley & Barasa, 2012; Karsenti et al., 2012) sur lesquelles repose notre hypothèse selon laquelle, il y a un lien accélérateur entre les méthodes actives et l'utilisation des TICE.

C) Observation participante lors de séances de travail concernant le suivi des pratiques des classes des enseignants du Lycée 5 février

L'observation participante est un dispositif de recherche qualitative. Dans l'ouvrage « Vocabulaire de psychosociologie », Lapassade (2016) retrace l'évolution historique de cette pratique et de sa théorisation, en commençant par le manuel de sociologie qualitative publié en 1975 et réédité en 1985 par Bogdan et Taylor. Ces auteurs définissent l'observation participante comme

> une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées […]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences. Lignes 2-6.

Les enjeux de l'observation participante ainsi que les rôles du chercheur varient en fonction de la situation et des objectifs de ce dernier. Les enjeux dépendent du rôle prépondérant de la personne qui se dispose à faire une observation participante. Si l'observateur est externe à la communauté qui fait l'objet de la recherche et que son rôle principal est celui de chercheur, l'enjeu principal sera de rentrer dans la communauté, de se faire accepter par celle-ci et d'adopter la posture de « participant ». Dans le cas où l'observateur est déjà reconnu par la communauté en tant qu'acteur, son enjeu principal est de réussir à adopter une posture de chercheur et de « conquérir une « distanciation » à partir d'une position initiale de « participation » complète,

d'immersion dans ce qui devient leur « terrain »[131] d'observation » (Lapassade, 2016, paragraphe 53). Nous nous trouvons dans le deuxième cas de figure et notre rôle a varié selon la situation. Nous nous servons de la catégorisation des formes d'observation participante définie par Ray Gold (1958) et ensuite reprise par Junker (1960), citées par Lapassade (2016).

Dans le cadre du suivi des enseignants de l'école pilote Lycée 5 février, nous avons participé à trois activités :

1) Réunion de bilan sur le premier suivi réalisé en avril 2022 par les inspecteurs, lors de laquelle nous avons adopté une posture de « participant complet », dont « les activités d'observation sont totalement cachées ».
2) Rencontre entre les inspecteurs et les enseignants formés du lycée technique commercial 5 février.
3) Séances de simulation entre les enseignants formés du Lycée 5 février (à l'initiative du chef d'établissement).

Lors de ces deux dernières activités, nous avons adopté une posture d'observatrice participante. Comme déclaré par Lapassade, (2016) : « Dans ce rôle, les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées… L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même à des secrets si l'on sait qu'il en respectera le caractère confidentiel »[132], cette posture nous a permis de collecter des informations dites « sensibles » qui peuvent difficilement être recueillies dans un questionnaire.

Nous précisons que les réunions et séances de travail concernaient le suivi des pratiques du personnel formé de manière générale (PAP, TICE et égalité de genre) et non seulement les pratiques liées aux TICE.

1) Réunion avec les inspecteurs sur le bilan des visites pédagogiques effectuées auprès des enseignants du lycée technique commercial 5 février effectué en avril 2022

[131] Les guillemets sur les mots « distanciation », « participation » et « terrain » figurent dans le texte original.
[132] Paragraphe 42

Cette réunion a permis de constater que seulement huit enseignants ont été inspectés au mois d'avril 2022 sur les 35 concernés, soit 22 % de la cible. Les raisons du non-achèvement de l'activité n'ont pas été données de la part de l'inspection. Néanmoins, dans le rapport de cette activité soumis à Action Real quelques mois auparavant, les inspecteurs évoquent comme frein à la réussite de l'activité, le fait qu'ils ont besoin d'une motivation financière pour se déplacer et réaliser le suivi. Nous nous interrogeons sur l'impact que notre statut peut avoir en tant qu'intervenante, chercheuse mais surtout représentante d'une association de solidarité internationale dans le processus de suivi post-formation. En effet, ce dernier statut soulève des attentes financières pour toute activité relevant des actions du projet. Lorsqu'il s'agit d'une activité propre au Ministère, les inspecteurs ne demandent pas cette rémunération, car il s'agit de leur travail habituel. Lorsqu'il s'agit du même travail mais inscrit dans le cadre du projet, et en dépit du fait que la demande provient de l'inspection générale via une note de service, une partie des inspecteurs a du mal à se mobiliser. La présence d'Action Real en tant qu'agent externe peut être dans ce sens bloquant ou du moins non-facilitateur.

Sur la base des prestations des huit enseignants suivis, les inspecteurs affirment que l'application de la PAP reste timide et celle des TICE presque absente, à l'exception d'un enseignant de mathématiques qui s'en sert régulièrement. Deux freins peuvent expliquer cette situation. En premier, le manque de communication et de partage d'attentes entre les enseignants formés et le Ministère, en l'occurrence l'Inspection générale. D'après les inspecteurs présents, les enseignants déclarent qu'il n'y a pas eu de mandat ou de note de service leur demandant d'appliquer la PAP et les TICE. Ils n'osent pas mettre en place ce qu'ils ont appris en formation par peur d'être suivis par des inspecteurs n'ayant pas participé aux formations d'Action Real et qui pourraient les pénaliser. Les participants à la rencontre ont proposé comme solution de rédiger une note ministérielle à la fin de la formation et à l'intention des enseignants formés explicitant les attentes quant à la mise en pratique des méthodes actives et des TICE. Les participants indiquent que cette note peut être éditée par l'inspection générale et qu'elle rendrait obligatoire l'expérimentation effective des nouvelles pratiques de classe. Une deuxième solution a été proposée en complémentarité avec la première. Les inspecteurs proposent qu'à la fin de la formation, une rencontre entre les inspecteurs et les enseignants soit organisée afin d'expliquer les attentes concrètes de la part du Ministère et le plan de suivi et d'accompagnement des premiers envers les derniers, ce qui a été fait par la suite (activité 2).

Le deuxième facteur pouvant expliquer la timide mise en pratique de la PAP et surtout des TICE est le temps trop long entre la fin de la formation et la première visite de suivi. En effet, les enseignants formés lors de la phase pilote n'ont pas été suivis par l'inspection entre avril 2021 (fin de la formation en PAP) et mai 2022 (cinq mois après la formation en TICE).[133]

Les inspecteurs proposent, pour les prochains suivis post-formations, d'organiser une réunion de rencontre inspecteurs-enseignants lors de laquelle ils communiqueraient aux enseignants le calendrier des visites, la première visite devant être organisée au plus tard un mois après la fin de la formation et par la suite, au moins une fois par trimestre.

L'importance d'adopter une posture d'accompagnement, de soutien et non de jugement a été soulevée, de même que le fait de profiter d'un moment de retours pour donner aux enseignants des pistes d'amélioration et un plan d'action. Ensuite, les inspecteurs ont établi une stratégie de suivi à mettre en place à partir d'octobre 2022, avec l'objectif de suivre régulièrement la totalité des enseignants formés en PAP et TICE lors de la phase pilote. Ce plan débute par la rencontre entre les inspecteurs et les enseignants du Lycée 5 février pour rappeler les attentes, partager le chronogramme de suivi, préparer ensemble la première visite, partager avec les enseignants la fiche d'évaluation afin qu'ils aient connaissance des attentes concrètes.

Figure 85. *Planning de suivi des enseignants formés pendant la phase pilote proposé par les inspecteurs présent à la réunion et validé par l'inspecteur pédagogique de l'inspection générale du METP.*

Premier trimestre (Octobre-décembre 2022)	Deuxième trimestre (Janvier-mars 2023)	Troisième trimestre (Avril-mai 2023)
1 rencontre - enseignants/inspecteurs 1 visite pédagogique par enseignant	2 visites par enseignant formé	1 visite par enseignant formé

Enfin, les inspecteurs ont exprimé un besoin à l'endroit d'Action Real afin que l'association puisse organiser la formation de dix inspecteurs supplémentaires dans l'objectif d'augmenter la capacité de suivi, car le nombre d'inspecteurs formés est jugé insuffisant pour couvrir tous les

[133] Seulement cinq ont été suivis par nous en décembre 2021.

enseignants. Cette demande tout à fait légitime nous renvoie à une préconisation générale pour les futures formations de ce type quant à la répartition des bénéficiaires. Le ratio enseignants/inspecteurs doit être pris en compte afin que la phase post-formation puisse compter avec les ressources humaines nécessaires. Action Real a répondu favorablement à cette demande et a organisé la formation d'une nouvelle cohorte d'inspecteurs.

2) Rencontre entre les inspecteurs et les enseignants du lycée technique commercial 5 février

En accord avec le planning établi à la réunion des inspecteurs chargés du suivi des enseignants formés, une rencontre enseignants/inspecteurs s'est tenue mi-octobre 2022. Lors de cette réunion, animée par trois inspecteurs associés au projet depuis son lancement et par l'inspecteur coordonnateur de l'inspection interdépartementale Brazzaville-Pool, les attentes de l'inspection générale du METP par rapport à la mise en application de la PAP et des TICE dans la pratique de classe ont été partagées avec les enseignants et l'équipe administrative. Lors de cette rencontre, un dialogue a été instauré et des préconisations ont été émises pour répondre aux préoccupations des enseignants, notamment sur le besoin de réfléchir aux manières de reconfigurer la salle de classe pour favoriser le travail de groupe, ce qui n'est pas encore évident à cause des tables-blancs lourds et encombrants. La deuxième préconisation porte sur le fait d'insister régulièrement auprès des bénéficiaires de la formation (inspecteurs et enseignants) sur leur rôle d'ambassadeurs de ces pratiques au sein des établissements. En tant qu'ambassadeurs, après la formation, il est attendu d'eux qu'ils organisent des échanges au sein de l'établissement entre les enseignants formés et ceux qui ne l'ont pas été afin qu'il y ait une diffusion rapide et efficace de la PAP et des TICE. Le proviseur du lycée présent à la rencontre et nouvellement affecté au lycée a manifesté son désir de s'impliquer davantage dans le processus de relance de l'application effective des pratiques apprises en formation par la mobilisation de son personnel, ce qui a donné lieu à la troisième et dernière activité 3) dans le cadre de l'accompagnement post-formation à laquelle nous avons assisté en tant qu'observatrice-participante.

3) Séances de simulation entre les enseignants du Lycée 5 février

A l'initiative du proviseur du Lycée 5 février, trois séances de simulation à la pratique de la PAP et des TIC ont été organisées au sein du lycée les 5, 12 et 19 novembre 2022. Le proviseur

a invité Action Real et l'inspection générale et interdépartementale à participer en tant qu'observateurs à même de juger la qualité des simulations.

Lors des deux premières rencontres, trois enseignants de trois matières différentes (anglais, mathématiques et opérations financières) ont animé des leçons d'essai auprès de leurs collègues (une dizaine à chaque rencontre). Pour la troisième séance, le proviseur a décidé de changer de stratégie et a demandé à trois autres enseignants volontaires d'animer leur cours auprès de leurs élèves et d'inviter leurs collègues à observer le déroulement des cours. Autrement dit, il a décidé de passer de la simulation à la démonstration, initiative qui a été bien accueillie par les enseignants.

Les pratiques observées lors de ces différentes séances conduisent à constater que les principes des méthodes actives et participatives et des TICE sont bien applicables dans les salles de classe au Congo malgré le manque d'électricité, l'effectif pléthorique et les tables-bancs encombrants. Ce constat met en avant le rôle de l'implication des acteurs plutôt que la dépendance aux conditions matérielles. Les enseignants ont eu recours au travail en groupe selon des consignes bien précises et des documents de travail mis à disposition. Quant aux TICE, les enseignants utilisent leur téléphone intelligent pour préparer le cours mais aussi pendant la séance pour projeter des vidéos explicatives. Etant donné que l'utilisation d'un vidéoprojecteur n'est pas possible par manque d'électricité, les enseignants utilisent les vidéos non comme un document audiovisuel mais comme un document sonore qu'ils amplifient grâce à une enceinte portable. Les élèves suivent l'enregistrement et répondent à des exercices préparés en amont par l'enseignant. Nous avons observé cette pratique notamment dans plusieurs cours de mathématiques et dans un cours d'anglais lors duquel l'enseignante a travaillé les différentes compétences linguistiques à partir d'une chanson (compréhension orale, analyse grammaticale, prononciation et maniement des TICE -enregistrement de la chanson par les élèves et écoute par la suite en comparant la version des élèves avec la version originale). Nous avons également observé que les enseignants demandent aux élèves qui ont un smartphone connecté à internet de l'utiliser pour effectuer des recherches pendant et en dehors des cours sur les concepts clés de la leçon à venir. Lors de quelques entretiens réalisés avec les élèves à la sortie du cours observé, une élève témoigne :

> Dès le début de l'année scolaire, j'étais surprise de voir cette méthodologie parce que je n'avais jamais vu ça auparavant, ça m'avait même étonnée, énervée en fait, parce que je voyais que c'était trop à faire pour les élèves, mais ensuite ça m'a ému de me voir partir à la maison et au lieu de me reposer, je mettais mon temps à faire des recherches, par ici par là pour voir quoi apporter à l'école, et ça vraiment ému, j'ai beaucoup apprécié car

> cela me permet de plus approfondir mes connaissances parce que le prof. ne donne pas tout et le prof aussi est un humain, il a aussi ses limites, quand on fait nos recherches à la maison, ça nous oblige à pousser nos connaissances. [134]

Autant de pratiques qui constituent une avancée non négligeable et qui montrent à quel point l'implication, la résilience, et la capacité d'adaptation des enseignants et des élèves face aux difficultés constituent la clé pour la réussite de l'intégration des TICE et des pratiques actives. Nous remarquons également que ces difficultés peuvent aussi être économiques et non seulement pédagogiques ou techniques. A la question sur les difficultés rencontrées pour la mise en pratique des méthodes actives et des TICE, une enseignante a répondu :

> Pour le moment je n'ai pas de difficultés pour appliquer la PAP et les TICE, la petite difficulté c'est que nous devons jouer avec la photocopie qui revient sur notre poche. Ça nous pèse un peu, parce que, rendez-vous compte, là vous avez assisté au cours d'une seule classe, mais si j'en ai dix, je vais photocopier pour dix classes, et ils [les élèves] sont à combien, donc ça pèse un peu sur ma poche[135].

Nous constatons que l'implication des enseignants n'est pas acquise d'emblée mais qu'elle est suscitée par l'accompagnement post-formation, qui a pour mission de rassurer les enseignants vis-à-vis de l'institution et de les encourager à passer à l'action, tout en restant à l'écoute de leurs préoccupations et prises d'initiative. A la suite de cette période d'observation participante, nous concluons que la formation seule n'est pas suffisante pour générer des changements dans les pratiques de classes des enseignants et qu'un accompagnement post-formation est indispensable.

Cette conclusion est aussi motivée par la visite d'une journée à la deuxième école pilote, le Lycée d'enseignement général A A Neto B (rattaché au MEPPSA) où aucune action d'accompagnement post-formation n'a été menée faute d'autorisation de la part du ministère après le changement de cabinet. En nous appuyant sur notre statut de présidente de l'association et coordonnatrice du projet, chargée de réaliser un reportage en collaboration avec l'INRAP, nous

---

[134] Témoignage consultable dans le reportage du projet publié sur le site de l'association Action Real sur le lien https://www.actionreal.org/index-carousel.html ainsi que sur Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=lxsXecfzseI&t=22s, minute 14:19.
[135] Témoignage consultable dans le même reportage, minute 8:50.

avons échangé librement avec quelques enseignants rencontrés lors de la visite. Nous avons collecté des informations qui nous ont permis d'apprécier plusieurs situations bloquantes qui auraient pu être résolues grâce à l'accompagnement du ministère, comme cela a été le cas pour le METP. Dans cette école, les freins ont été avant tout humains et institutionnels, voire politiques. Pour rappel, le Lycée A A Neto B est un lycée dont le personnel enseignant est vacataire à 90 %[136]. Dès les premières formations, les enseignants ont profité du cadre et de la visibilité du projet auprès des autorités pour pousser à leur demande à être titularisés. En effet, ces enseignants attendaient d'Action Real une intervention en leur faveur auprès du cabinet du ministère, ce qui n'a pas été possible pour l'association. Une partie des enseignants s'est organisée pour refuser d'appliquer ce qu'ils avaient appris en formation tant que le ministère ne prenait pas les mesures nécessaires pour changer leur statut, en arguant que les nouvelles pratiques exigeaient une trop grande implication par rapport aux salaires octroyés. Nous avons appris que ces mêmes enseignants mettent en pratique les méthodes apprises dans les écoles privées dont le cadre est plus favorable (les classes ne sont pas pléthoriques, les équipements sont plus nombreux et leur travail semble mieux apprécié). D'autres enseignants affirment appliquer les méthodes actives et qu'eux et leurs élèves s'y sentent à l'aise, mais que ce n'est pas encore le cas pour l'utilisation des technologies éducatives. L'une des raisons avancées est le fait que la salle informatique aménagée par Action Real et l'association partenaire PRATIC est restée fermée pendant un an : les six premiers mois à cause de la peur du proviseur de perdre le matériel sous sa responsabilité, les six autres parce que les enseignants n'ont pas sollicité son utilisation, à l'exception d'un enseignant de SVT qui a eu le déclic après la visite de ce jour-là et qui nous a invité à venir observer son cours. Il s'agit d'ailleurs du seul cours que nous avons vu jusqu'à présent animé dans une salle informatique, les autres initiatives se manifestant directement dans la salle de classe via l'enceinte portable et le smartphone. La faible utilisation de cette salle nous laisse supposer que l'aménagement d'une salle informatique dans le contexte du Congo n'est pas un facteur important dans l'intégration des nouvelles pratiques pédagogiques, sauf pour les enseignants impartissant une discipline en lien directe avec l'usage de l'ordinateur (informatique, secrétariat, par exemple) et que l'exploitation d'un tel équipement requiert un accompagnement spécifique.

[136] Le statut « non-fonctionnaire » est divers et recouvre plusieurs appellations (vacataire, prestataire, finaliste, bénévole, communautaire) avec parfois quelques nuances entre elles, mais qui réfèrent toutes à un statut jugé trop précaire.

D) Triangulation

Afin de réaliser la triangulation des résultats obtenus, il est nécessaire de rappeler nos questionnements et les hypothèses qui ont motivé la collecte de données et le choix de la méthodologie suivie.

Au niveau de la visée praxéologique, la visée du « pour », il s'agit d'évaluer l'efficacité du dispositif de formation en déterminant sa capacité à générer un changement des pratiques pédagogiques chez les participants pour l'intégration pédagogique des TIC. Concrètement, notre tâche est de déterminer si le contenu et les modalités de formation permettent d'atteindre les objectifs et résultats définis dans la théorie du changement du projet REAL. D'après la théorie du changement établie, des résultats immédiats et intermédiaires sont attendus. Pour les résultats immédiats, nous devons mesurer le SEP des participants vis-à-vis des tâches liées à l'intégration pédagogique des TICE, pour déterminer dans quelle mesure le personnel formé se sent capable d'intégrer les TIC dans les pratiques professionnelles au profit des méthodes actives et participatives et du développement des compétences du XXIème siècle juste après la formation, tout en tenant en compte du contexte matériel, culturel et institutionnel des enseignants formés. Dans ce sens, nous nous posons aussi la question sur l'effet immédiat de la formation sur les représentations des TICE et les freins pouvant empêcher l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques.

Le croisement des résultats obtenus permet de conclure que grâce aux formations (TICE et initiation aux outils numériques), les participants améliorent davantage leurs compétences numériques de base. Ils évoluent d'une situation d'illectronisme (taux de maîtrise des compétences en lien avec l'alphabétisation numérique évalué à 24 %) à une situation de maîtrise suffisante (taux de maîtrise de 50 % pour ceux ayant suivi le programme complet : formation en ICDL[137] et en TICE). Le très faible niveau d'alphabétisation numérique du personnel enseignant constaté avant

[137] Formation d'initiation aux outils numériques sur les bases sur l'ordinateurs et du web.

la formation et qui se veut représentatif du niveau du personnel de deux ministères nous amène à conclure qu'une formation d'initiation numérique est plus que nécessaire avant de lancer une formation en TICE, puisque la seconde requiert la maîtrise de compétences numériques de base. Ceci est encore plus nécessaire auprès des inspecteurs (formateurs d'enseignants), car cette population est encore plus éloignée des technologies. Paradoxalement, ce sont eux, par leur double rôle de formateurs et d'accompagnateurs, qui sont les garants de la redynamisation des pratiques de classe. Concernant le SEP pour l'exécution des tâches directement en lien avec l'intégration de technologies éducatives dans les pratiques enseignantes, les résultats témoignent de la capacité de la formation à avoir un impact positif et immédiat sur celui-ci. Nous avons observé une progression de 39 points dans le SEP : taux de confiance de 45 % avant la formation contre 84 % après la formation.

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle il est plus facile d'intégrer les TICE pour ceux qui ont d'abord suivi une formation en PAP. Cette hypothèse est confirmée lorsque nous comparons le taux de confiance vis-à-vis des TICE de ceux qui n'ont pas suivi la formation PAP avec celui de ceux qui l'ont suivi : au début de la formation, 42 % des participants n'ayant pas suivi la formation PAP ne sont pas du tout confiants face à l'intégration pédagogique des TICE contre 27 % des participants ayant suivi la formation PAP. A la fin de la formation, cet écart s'amenuise et les taux des deux populations sont similaires. Un an plus tard, nous avons souhaité mesurer la corrélation entre ces deux formations. A cet effet, nous avons interrogé quelques enseignants ayant complété le programme de formation à propos des facteurs favorisant l'intégration des TICE dans leurs pratiques. La plupart des répondants ayant compris le format de la réponse ont signalé le fait d'avoir suivi une formation en PAP comme le facteur le plus aidant à l'intégration des TICE. Nous prenons ce résultat avec prudence étant donné le faible nombre de répondants à cette question (11).

Nous avons également cherché à connaître l'effet immédiat de la formation sur la représentation des TIC chez les participants et sa capacité de réduire la résistance au changement grâce à l'adoption d'une vision plus positive. En général, la part de ceux qui se sentent en décalage avec les TIC passe de 52 % avant la formation à 15 % après, la part des personnes déclarant avoir horreur des TIC passe de 21 % à 10 % et celle des personnes affirmant ne pas utiliser les TIC en cours car c'est un élément distracteur de 22 % à 5 %, ce qui montre une progression importante. A noter que seulement 13 % de ceux qui ont suivi la formation en PAP ont une image négative des

TIC contre 20 % chez ceux qui ne l'ont pas suivie, ce qui confirme l'influence positive de la formation en PAP sur la représentation des TICE des participants.

Enfin, le SEP mesuré par le taux de confiance semble le plus élevés pour les tâches liées aux compétences du XXIème siècle telles que « utiliser des TIC pour favoriser la créativité de vos apprenants » (taux de confiance de 78 %) et « amener vos élèves à adopter une posture critique et responsable face aux usages numériques » (taux de confiance de 78 %).

La théorie du changement prévoit également des résultats intermédiaires. Pour évaluer ces effets attendus, il s'agissait de collecter les éléments nécessaires permettant de déterminer si les connaissances et compétences acquises lors de la formation permettaient au personnel formé d'intégrer les technologies éducatives dans ses pratiques professionnelles avant, pendant et après le cours. A ce sujet, nous observons l'augmentation de la fréquence d'utilisation des usages pédagogiques des technologies éducatives de 42 points. Les participants déclarent utiliser souvent ou régulièrement leur matériel personnel ainsi que celui des élèves, essentiellement leur téléphone portable, pour préparer les cours et dispenser les cours. Ils demandent souvent aux élèves d'utiliser les TIC pour la réalisation de leurs devoirs, notamment dans le cadre d'exercices de recherche documentaire. Ces pratiques pédagogiques s'ancrent en dépit des nombreux freins matériels, humains et institutionnels.

La visée académique de cette recherche-intervention porte sur la nature des changements générés par la formation dans les pratiques pédagogiques. Autrement dit, nous cherchons à savoir quelles sont les nouvelles pratiques de classes observées relatives à l'intégration pédagogique des TIC, quels sont les freins rencontrés par les enseignants dans leur processus d'innovation pédagogique et quelles sont les initiatives prises par les enseignants pour les contourner.

La principale nouvelle pratique observée lors des différentes visites des cours consistent en l'utilisation des téléphones portables (celui des enseignants et celui des élèves). Les enseignants les utilisent pendant le cours pour visionner des vidéos et amplifier le son à l'aide d'une enceinte portable. Puisque l'absence d'électricité dans les salles de classe ne permet de brancher d'appareils électroniques comme un vidéoprojecteur, ces vidéos sont utilisées comme des documents sonores et non comme du matériel audiovisuel. Les enseignants se servent des vidéos explicatives pour

proposer des exercices de compréhension orale en lien avec la thématique étudiée dans le but d'introduire un nouveau concept ou d'approfondir des notions déjà abordées grâce à des exercices de type vrai ou faux. Ces pratiques font appel aux compétences de didactisation de documents sonores acquises lors de la formation.

Les enseignants organisent les élèves en groupe pendant le cours en fonction de la disponibilité de portables dotés d'une connexion internet et leur demandent de faire en direct des recherches sur la signification d'un mot ou d'un concept. Les élèves peuvent avoir les mêmes consignes pour réaliser des devoirs en groupe en dehors de la classe. Ainsi, nous constatons que le matériel utilisé par les enseignants se limite à un téléphone portable, une enceinte portable USB/Bluetooth et des photocopies. Les enseignants demandent que ce soit l'administration de l'établissement qui puisse réaliser les photocopies. Dans le cas où cela n'est pas possible, le coût des copies (dépendant du nombre important d'apprenants par classe et par enseignant) peut constituer un frein assez dissuasif pour les enseignants. D'autant plus lorsque les salaires précaires limitent tout type de dépenses en matériel. De tous les enseignants enquêtés, un seul déclare utiliser les outils numériques pour la gestion des notes et le contrôle de présence. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants n'ont pas de pouvoir décisionnaire sur les modalités de gestion des notes, les consignes viennent directement de l'administration de l'établissement. De plus, jusqu'à présent, ce ne sont pas les enseignants qui suivent la présence des élèves mais l'équipe de surveillance. Une formation des équipes de l'administration de l'école à la gestion des notes et des présences grâce aux outils numériques pourrait faciliter l'intégration de ces usages.

La visée du « sur » porte également sur l'analyse des freins, de leur nature et leur poids sur la redynamisation des pratiques pédagogiques. Ces freins ont été identifié en amont grâce d'une part, à la littérature existante et d'autre part, au travail de réflexion mené avec les inspecteurs lors de la conception de la formation et à partir de l'expérience de la formation en PAP. Ces freins sont : le manque de soutien institutionnel, le manque d'équipements, le manque de formation sur l'intégration pédagogique des TIC, le manque de formation informatique, le manque d'électricité, les classes pléthoriques, la perception de l'absence d'une valeur ajoutée des TIC, la résistance au changement et le manque de temps. La formation a été conçue avec la pleine conscience de ces freins et des espaces de réflexion ont été ouverts pendant les séances pour outiller les enseignants

afin d'y faire face. Il est alors question d'identifier les freins qui continuent d'empêcher l'émancipation des participants vis-à-vis de l'intégration des TICE.

Nous avons évalué l'efficacité du dispositif de formation pour atténuer le poids accordé à chaque frein, pour conclure qu'avant la formation les enseignants ont tendance à se sentir confrontés à un mur de freins, car ils accordent une importance élevée à la totalité des freins énumérés ci-dessus. A la fin de la formation, les participants accordent une importance non élevée à presque tous les freins. Trois freins font exception : le manque de formation (pour ceux qui n'ont pas pris part aux formations), le manque d'équipement et les classes pléthoriques. Ces résultats nous permettent d'anticiper les limites les plus significatives auxquelles les enseignants doivent faire face à la suite de ce type de formation et d'identifier les pistes sur lesquelles axer l'accompagnement post-formation.

L'analyse d'un des freins en particulier retient notre attention. Le frein institutionnel prévu comme l'un des plus contraignants d'après notre compréhension du contexte des pays d'Afrique subsaharienne est d'abord effectivement jugé comme très important (70 %). Pourtant, après la formation, son taux d'importance n'est plus que de 29 %. Cette chute montre la capacité de la formation à avoir un impact sur le sentiment d'émancipation par rapport de l'institution. Comme nous l'avons décrit plus haut, cet obstacle peut être contourné via la mobilisation de l'équipement personnel.

Toutefois, l'observation participante nous pousse à conclure que pour contourner le frein institutionnel, la formation est essentielle mais pas suffisante. De la même manière que nous l'avons expérimenté pour la formation en PAP, le transfert de compétences et de connaissances s'avère insuffisant. En effet, les enseignants qui ne sont pas passés à l'action après la formation malgré le sentiment d'avoir les compétences nécessaires et les outils pour surmonter les principaux obstacles accusent le manque de soutien institutionnel comme le facteur principal qui a entravé leur démarche d'innovation. Le manque de soutien institutionnel peut se manifester d'un côté par le désengagement du processus d'innovation pédagogique ou du côté des enseignants par la crainte d'aller à l'encontre des pratiques déjà validées par l'institution. Les enseignants rappellent ainsi qu'une petite partie des inspecteurs seulement a été formée et sensibilisée aux nouvelles pratiques et que l'utilisation des téléphones portables est formellement interdite. Un accompagnement post-formation s'avère indispensable : il aurait pour mission de rendre explicites les attentes du ministère pour de la mise en place des pratiques apprises en formation et d'accompagner le

personnel éducatif dans ce processus. Les différentes rencontres sur le terrain nous ont permis de mesurer à quel point les inspecteurs sont des éléments-clés, par leur triple rôle de formateurs d'enseignants, de superviseurs des pratiques pédagogiques, et leur capacité à faciliter la collaboration entre les enseignants et le corps administratif. Nous préconisons de retravailler la posture des inspecteurs qui, jusqu'à présent est plus centrée sur le contrôle et moins sur le soutien et la bienveillance nécessaires pour ce type de changement, afin de leur faire comprendre que leur rôle post-formation n'est pas seulement de contrôler les documents obligatoires de la tenue d'une classe, mais surtout de rassurer les enseignants vis-à-vis de l'institution, les encourager à passer à l'action et rester à l'écoute face à leurs difficultés et initiatives.

Enfin, un frein humain/économique qui n'était pas évident à prévoir, mais que nous avons pu identifier une fois sur le terrain, est celui des attentes financières de la part des participants (enseignants et inspecteurs), notamment lorsqu'ils savent que le projet est co-porté par une organisation internationale. Les enseignants et les inspecteurs ont des difficultés à comprendre notre rôle d'accompagnement et une bonne partie du personnel voit dans ce processus, plus qu'une possibilité de monter en compétences, une possibilité de compléter leur salaire. Les enseignants réclament une allocation pour suivre la formation et les inspecteurs pour réaliser le suivi post-formation, et abandonnent le processus ou s'investissent au minimum si cette demande n'est pas prise en compte. Sur ce point nous tenons à remarquer que grâce à la sensibilisation, nous avons réussi à avoir un taux de participation quasi aussi important à la formation PAP non compensée qu'à la formation TICE indemnisée (même si faiblement indemnisée par rapport aux montant accordés par tous les autres organismes internationaux travaillant avec le personnel éducatif au Congo). Un travail de sensibilisation du personnel de la part du ministère est préconisé tout au long du processus.

Après avoir croisé les résultats de l'analyse des données collectées, dans le cadre de cette recherche, quelques éléments de préconisations émergent, susceptibles d'optimiser l'impact des formations visant l'intégration pédagogique des TIC en République du Congo dans le cadre de la formation continue des enseignants :

- Précéder les formations en TICE par des formations aux méthodes actives et participatives et par une formation d'initiation aux outils numériques.

- Retravailler le contenu de la formation de sorte à pouvoir mieux développer les trois compétences moins maîtrisées à la fin de la formation : Faire une présentation visuelle de type Powerpoint, Stocker et partager des documents en ligne, Se connecter à une visio-conférence
- S'appuyer sur de l'équipement portable (ordinateur, tablette, smartphone) mis à disposition des enseignants ou relevant de leur équipement personnel pour compenser le faible taux d'équipement des établissements scolaires. Et ce d'autant plus que les salles informatiques des quelques établissements équipés ne sont pas ou peu investies par les enseignants, car elles ne sont pas adaptées pas aux lourds effectifs des classes. De plus, le sentiment d'occuper toute une salle dotée de plusieurs postes informatiques peut être déstabilisant pour un enseignant qui débute dans l'intégration des TICE.
- Former les enseignants et les équipes administratives des établissements de manière conjointe sur la gestion des notes et de contrôle de présence des élèves afin de favoriser un usage de ce type plus conséquent en milieu scolaire.
- Instaurer un dispositif d'accompagnement post-formation ayant pour préalable le travail sur la posture et l'implication des inspecteurs, rassurer les enseignants vis-à-vis des attentes de l'institution et faciliter la collaboration entre les enseignants et les acteurs qui gravitent autour d'eux.
- Lors de l'étape d'accompagnement post-formation, viser l'augmentation de l'utilisation des TICE pendant les cours par les enseignants et par les élèves, car ces usages sont bien moins fréquents que l'utilisation des TIC en dehors des cours pour la préparation et la réalisation des devoirs.
- Concernant le volet recherche, plusieurs des questionnaires ont été administrés à distance via l'intermédiaire des chefs d'établissement ou des formateurs externes à la recherche. A plusieurs reprises, plusieurs questionnaires n'ont pas pu être pris en compte puisque les réponses montraient que certaines questions n'avaient pas été comprises. Pour améliorer les conditions d'administration des questionnaires et diminuer ce risque, nous préconisons de tester les questionnaires auprès d'un groupe au profil similaire à celui des répondants et ensuite d'administrer les questionnaires sur place, en accompagnant les répondants face aux difficultés de compréhension des questions posées.

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES

Les présents travaux sont réalisés dans le cadre d'une recherche-intervention associée au projet pilote REAL (Réseau d'Education pour une Afrique leader) porté par l'association de solidarité internationale Action Real en collaboration avec les autorités éducatives de la République du Congo. Le projet REAL a pour but de lancer et d'évaluer des initiatives susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs dans les pays d'Afrique subsaharienne, en l'occurrence, en République du Congo. Le pays présente depuis plus d'une décennie une baisse préoccupante des rendements scolaires. Ces faibles résultats sont associés en grande partie aux pratiques pédagogiques jugées inefficaces et inadaptées aux demandes sociales du XXIème siècle (République du Congo, 2015; République du Congo, 2020). De plus, le Congo présente un retard important vis-à-vis de l'intégration des TIC en milieu scolaire par rapport aux autres pays de l'Afrique subsaharienne de même niveau de développement (Hafkin, 2012).

Le projet REAL propose deux axes d'action principaux : un axe rédaction/révision des programmes scolaires et un axe formation d'enseignants visant la redynamisation des pratiques pédagogiques vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle (y compris les compétences numériques) avec une approche sensible au genre. Nos travaux concernent exclusivement l'axe formation et sur les trois thématiques prévues au programme (PAP, TICE, et égalité de genre en milieu scolaire), nous nous sommes centrée sur les deux premières. Les actions s'appuient sur l'hypothèse selon laquelle la formation des enseignants en PAP et TICE est capable de redynamiser les pratiques pédagogiques traditionnelles pour aller vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle[138], et ce malgré les conditions structurelles difficiles, qui sont très coûteuses à résoudre. Cette redynamisation est possible à condition de comprendre la formation comme un dispositif d'accompagnent au changement favorisant le dialogue et la réflexion avec les participants et non comme un espace de transmission de connaissances et de développement de compétences.

[138] Collaboration, travail d'équipe, communication, créativité, pensée critique ainsi que les compétences liées aux TIC.

Rappelons que la recherche-intervention constitue un moyen de contribuer au développement des connaissances par rapport à une problématique analysée et de poser des actions dans le contexte donné en vue de la résolution de cette problématique (Paillé, 2007). Aussi, l'inscription de cet axe du projet dans une démarche de recherche-intervention a un double objectif. Le premier est d'ordre académique, la visée du « sur »[139], cherchant à appréhender de manière systémique le contexte complexe dans lequel évoluent les enseignants en République du Congo, et de manière plus générale, en Afrique subsaharienne francophone. Il s'agit de comprendre les contraintes et contours du métier enseignant dans cette partie du continent afin de mieux identifier et d'aborder les obstacles qui freinent l'innovation pédagogique et qui favorisent la fossilisation des pratiques traditionnelles. A partir de l'expérimentation et de l'évaluation du dispositif de formation proposé dans le cadre du projet, nous nous sommes aussi donnée pour tâche de démontrer de manière empirique le lien d'interdépendance entre l'intégration pédagogique des TIC et l'intégration des méthodes actives soulevé par plusieurs auteurs (Béziat, 2012; Béziat, 2015; Depover, 1996; Kadi et al., 2019; Karsenti, 2007; Tchameni Ngamo, 2009). L'enjeu de cette démonstration est d'appuyer la littérature existante qui alerte sur les risques de l'intégration des unes sans les autres. En effet, deux situations indésirables sont possibles : d'une part, lorsque l'on intègre les TICE sans l'adoption d'une approche constructiviste propre aux méthodes actives, seul l'outil change et les pratiques traditionnelles sont perpétuées. D'autre part, si l'on intègre les méthodes actives sans prendre soin d'y associer les atouts offerts par les technologies éducatives, leur potentiel est amoindri, à cause du manque de moyens pour enrichir les supports et techniques d'enseignement/apprentissage et du difficile accès à une information pertinente et d'actualité.

Le deuxième objectif de cette recherche-intervention est d'ordre praxéologique (visée du « pour »). Il consiste à évaluer l'efficacité du dispositif expérimenté en mesurant sa capacité à agir positivement sur l'émancipation des participants vis-à-vis des freins identifiés en amont ou durant l'intervention et donc à générer les changements souhaités dans les pratiques pédagogiques. Il s'agit également d'identifier la nature des changements attendus et inattendus qui s'opèrent et de collecter les retours du terrain susceptibles de faire évoluer le dispositif pour optimiser son efficacité.

---

[139] Nous reprenons la terminologie de Jean-François Marcel : visée du « sur », du « pour », principe du « avec » et du « par ».

Dès lors, nous devons identifier et analyser les facteurs de résistance à l'intégration des méthodes actives et participatives et des TICE, identifier les conditions permettant une optimisation de l'intégration de celles-ci selon les retours des acteurs/participants pour ensuite cerner les modalités d'un accompagnement efficace vers les changements souhaités. Les différents résultats que nous nous disposons à présenter constituent une contribution non seulement à la littérature dans un domaine émergeant dans notre contexte géographique, compte tenu des rares recherches menées sur notre sujet, mais également une contribution pour les acteurs institutionnels et non gouvernementaux dont le rôle est d'inciter ou soutenir la redynamisation des pratiques pédagogiques et l'intégration des technologies en milieu scolaire. En effet, ces éléments peuvent faciliter la prise de décision lors de la définition de stratégies d'intervention visant l'innovation pédagogique pour permettre à l'école congolaise, voire subsaharienne et francophone, de répondre aux nouvelles demandes sociales dans un contexte de mondialisation et de numérisation.

5.1. DISCUSSION DES RESULTATS

Le passage des pédagogies traditionnelles encore fortement enracinées en République du Congo à une pédagogie active centrée sur l'apprenant exige de repenser non seulement les rôles de celui qui apprend et de celui qui enseigne mais aussi de repenser la place et la finalité que nous accordons aux technologies. Il s'agit d'un processus complexe, un véritable changement de paradigme, qui se heurte naturellement à de multiples obstacles humains, institutionnels, technologiques, voire économiques. Dans un tel contexte, et alors que nous agissons dans une dynamique d'accompagnement au changement, la redynamisation des pratiques pédagogiques nécessite d'identifier les différents facteurs contraignant ou facilitant du processus et de les prendre en compte dans la formation d'enseignants.

En effet, la formation d'enseignant a été reconnue comme indispensable pour susciter une innovation techno-pédagogique (Kadi et al., 2019) sans quoi les enseignants risquent, et nous le voyons déjà, de se conforter dans les pratiques magistrales assistées ou non par l'ordinateur. Nos travaux permettent de compléter ces résultats en démontrant que la formation permet en effet de générer les changements pédagogiques visés à condition que la formation soit comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement dont le but est, certes, la transmission des connaissances et le développement des compétences techno-pédagogiques, mais surtout et avant tout l'émancipation des acteurs vis-à-vis des principaux freins (visée du « par »). Cette démonstration contribue à la déconstruction de plusieurs préjugés selon lesquels, il est presque impossible d'intégrer des méthodes actives et les TICE en Afrique subsaharienne compte tenu des mauvaises conditions de travail et de la forte résistance au changement du personnel éducatif. Nos travaux illustrent de manière pragmatique le caractère infondé d'idées simplistes selon lesquelles il suffit de parachuter des outils numériques en nombre considérable pour résoudre tous les problèmes des enseignants (Depover, 1996). Les résultats présentés peuvent nourrir la prise de décision concernant les actions susceptibles d'avoir un impact dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et ce en prenant en compte le caractère interdépendant et amplificateur entre les méthodes actives et l'utilisation des technologies au service de l'enseignement/apprentissage que nous avons également démontré.

Commençons par le lien d'interdépendance et amplificateur entre les méthodes actives et participatives et les TICE relevé par la littérature et confirmé par nos travaux. Nous précisons qu'il s'agit d'un lien d'interdépendance mais pas automatique, tel que le soulignent Kadi, Ben Abid-Zarrouk et Coulibaly (2019) :

> Si on ne peut certes pas assimiler nouvelles technologies et nouvelles approches pédagogiques car les premières n'induisent pas nécessairement les secondes et vice et versa, on ne peut toutefois raisonnablement parler d'intégration des TIC en la séparant de l'innovation pédagogique puisque l'innovation pédagogique ne peut se priver des supports et des ressources constituées par les technologies. Paragraphe 26.

Ces propos font écho aux constats rapportés dans l'évaluation d'impact de l'initiative TESSA, le plus grand projet connu en Afrique subsaharienne visant la diffusion et appropriation des méthodes actives et participatives. Harley et Barasa (2012) évaluent l'impact du projet sur les pratiques pédagogiques grâce à la diffusion des ressources éducatives libres dans les programmes de formation continue et initiale d'enseignants et inspecteurs dans 13 pays subsahariens (anglophones et francophones). Les auteurs concluent que l'adoption des méthodes actives a été d'une portée considérable uniquement dans les contextes où l'accès aux TIC est stable, flexible et abordable. Dans les autres contextes, l'absence des TIC (équipement et compétences pour s'en servir) a largement limité l'accès au matériel pédagogique et la possibilité de les adapter et donc les effets positifs attendus. De la même manière, dans le cadre de nos travaux, les participants évoquent le manque d'équipement numérique et de compétences comme l'un des freins les plus importants aux avantages offerts par les méthodes actives et participatives. Des résultats similaires obtenus dans le cadre des projets ROCARE, PanAf, C-FIT au Congo mettent en lumière la difficulté des enseignants évoluant dans des contextes de fracture numérique à effectuer des recherches pour mettre à jour leurs connaissances et à se servir de logiciels pour trouver, adapter et concevoir des supports pédagogiques alors que les manuels manquent.

Si l'intégration effective de la PAP dépend du degré de maîtrise des compétences techniques et pédagogiques des TIC, l'inverse est aussi valable. Plusieurs chercheurs mettent en lumière le fait que la simple intégration des TIC n'a pas d'impact positif significatif sur la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage (AFD et al., 2015; Cristia et al., 2012; Karsenti, 2009;

ROCARE, 2008; Touré, 2009; Traoré, 2008). Leurs études confirment que l'intégration isolée des TIC en milieu scolaire sans un accompagnement pédagogique ne fait que favoriser la fossilisation des pratiques traditionnelles, dont le besoin d'évolution n'est plus à discuter.

En revanche, les résultats de plusieurs projets illustrent le lien amplificateur entre les TICE et la PAP. Dans le cadre du projet mené par le ROCARE sur les facteurs contribuant à l'intégration pédagogique des TIC, le constat est que les enseignants les plus engagés dans le dispositif ont eu recours à des méthodes actives encourageant le travail de groupe centré souvent sur la recherche documentaire et la résolution de problématiques en lien avec la communauté suivant les principes de la pédagogie par projet et du socio-constructivisme (ROCARE, 2008). Pour ce qui est de nos travaux, nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle il est plus facile d'intégrer les TICE pour ceux qui ont d'abord acquis une certaine maîtrise des méthodes actives et des principes qui sont à leur fondement. Deux données nous permettent de la confirmer : 42 % des participants à la formation en TICE n'ayant pas participé à la formation en PAP qui lui a précédé déclarent ne pas du tout se sentir confiants pour les tâches liées à l'intégration des technologies dans leurs pratiques de classe. Ce chiffre est seulement de 27 % chez les enseignants ayant participé préalablement à la formation en PAP. De plus, un an après la fin du cycle de formation, 64 % des enseignants répondant à notre enquête déclarent que le facteur ayant le plus favorisé l'utilisation des TICE dans leur pratique professionnelle a été le fait d'avoir suivi en amont une formation en PAP[140]. Ce résultat confirme et met à jour le propos de Depover (1996) qui, à la question « Le chemin de l'école croise-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? »[141], répond en affirmant qu'

> Une […] variable susceptible de jouer un rôle important sur le développement du processus d'innovation concerne l'expérience que l'enseignant peut avoir de certaines méthodologies centrées sur l'individualisation telles que le travail en petit groupe ou la pratique de la pédagogie du projet. (p. 14)

A la lumière de ces éléments, nous pouvons conclure que considérer l'intégration des méthodes actives et participatives sans prévoir l'intégration pédagogique des TIC et inversement nie le lien amplificateur qui les unit. Cela impliquerait de se tourner continuellement vers des

[140] Autres facteurs du questionnaire : Ma propre implication, volonté et prise d'initiative ; l'accompagnement de mon chef d'établissement et de l'équipe de maîtrise ; l'accompagnement des inspecteurs ; l'accompagnement d'Action Real, le soutien entre collègues, l'équipement des salles informatiques ; le fait d'avoir suivi une formation en PAP.
[141] Question qui donne le titre à son article.

actions qui ne répondent pas aux besoins ni des enseignants, ni des élèves, encore moins de la société, comme le montre le cas d'étude au Sénégal où l'intégration des TICE sans un travail préalable sur les méthodes actives a été source de tension. En effet, les enseignants se sont montrés réticents face aux usages préconisés par les TICE qui nécessitent la transition vers des pratiques actives car elle engendre un problème identitaire : au lieu de détenteur absolu du savoir, l'enseignant devient un « simple » guide (ROCARE, 2008).

Le fait que le lien catalyseur soit interdépendant mais non automatique exige de se pencher sur la définition des dispositifs d'accompagnement vers la redynamisation des pratiques pédagogiques où l'intégration des TICE et celle des méthodes actives et participatives centrées sur les apprenants et le développement des compétences sont abordées conjointement. « Ce double changement a pour but d'amener les apprenants à construire de nouvelles connaissances disciplinaires et à développer des compétences non disciplinaires. » (Karsenti, 2009, p. 179). Le développement des compétences comme la communication, la collaboration, l'autonomie, la créativité et l'esprit critique chez les élèves grâce aux TICE est rapporté aussi par le ROCARE (2008) et l'UNESCO (2018b) et associé à la PAP (Grêt, 2009; Harley & Barasa, 2012; Niyikiza, 2014; Onguéne Essono & Fotsing, 2016). La présente recherche-intervention permet de compléter ces résultats en nous appuyant sur les déclarations des enseignants enquêtés qui désignent le développement de ce type de compétence comme l'un des changements les plus significatifs observés chez leurs élèves.

Nous l'avons dit, ce double changement n'est possible que si les acteurs concernés sont accompagnés, notamment via la formation continue (sinon initiale également), visant l'émancipation vis-à-vis des freins à l'innovation pédagogique, notamment dans des contextes comme celui de l'Afrique subsaharienne où les freins structurels et économiques semblent accablants et découragent toute prise d'initiative. Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle la formation en Pédagogie Active Participative et TIC(E) comprise comme un dispositif d'accompagnement au changement transforme les pratiques pédagogiques traditionnelles vers des pratiques actives axées sur les compétences du XXIème siècle et ce malgré les conditions matérielles défavorables des écoles du Congo qui sont très coûteuses à résoudre.

Or, assurer la capacité d'une formation à avoir un effet émancipateur chez les participants n'est pas chose aisée. Cela demande, avant tout, un changement de paradigme de la part du concepteur de la formation qui doit assumer de manière explicite la fonction sociale de son action.

Le concepteur-intervenant doit assumer que le but de sa formation ne se centre plus sur les compétences et les connaissances à transmettre. Le rôle et but ultime du formateur est donc d'accompagner le participant à agir dans son contexte et malgré son contexte. La conception d'une telle formation demande un effort de contextualisation important pour anticiper les freins et adapter le contenu en fonction. Ce processus de contextualisation et d'anticipation des freins et des stratégies pour les contourner est un processus continu qui débute à la conception de la formation et demeure ouvert pendant la formation durant laquelle les participants prennent le relais, car comme précisait Paulo Freire, « Nul n'émancipe personne, nul ne s'émancipe tout seul, les humains s'émancipent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Le formateur doit ainsi créer des espaces de réflexion et discussion pour permettre aux participants d'augmenter leur pouvoir d'agir en déterminant les obstacles qui peuvent survenir et les stratégies pour les surmonter sur le court, moyen et long terme. Pour y parvenir, le formateur doit prendre en compte les enjeux pédagogiques, culturels, institutionnels et technologiques du contexte dans lequel évoluent les participants.

Dès lors, les indicateurs de la réussite de la formation diffèrent de ceux d'une formation « classique ». L'évaluation de l'effet émancipateur de l'accompagnement du changement en éducation est d'ailleurs une préoccupation pour plusieurs auteurs[142]. Pour Kadi, Ben Abid-Zarrouk, et Coulibaly (2019), un environnement capacitant comme la formation se doit de participer à la réduction de la résistance au changement. Romano (1996, cité dans Coulibaly 2013), quant à lui, propose comme indicateur clé de la réussite d'un programme de formation le sentiment d'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (2007), le sentiment d'efficacité professionnelle de Marcel (2018) ou encore le sentiment de compétence professionnelle de Karsenti (2013). Nous avons pris en compte la formule inspirée du modèle d'acceptance des technologies (TAM) de Davis (1989) :

Utilité perçue + facilité d'utilisation perçue = motivation pour s'investir et innover

Cette formule traduit que les acteurs peuvent être motivés pour s'investir et innover lorsqu'ils voient en quoi cette innovation peut leur être utile ou bénéfique et lorsqu'ils se sentent en mesure

[142] Cf. Marcel & Bedin, Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention, (2018), Marcel & Broussal, La recherche-intervention : accompagner le changement, (2022), Marcel, L'émancipation au risque de la bienveillance (2018).

de la mettre en pratique. Nous rapprochons le SEP du concept de facilité d'utilisation perçue de Davis.

Enfin, en partant du principe qu'une formation inscrite dans une dynamique d'accompagnement au changement se doit d'augmenter le pouvoir d'agir de l'usager afin de lui permettre d'agir dans son contexte et malgré son contexte, nous ajoutons comme critère d'évaluation : la capacité de la formation à réduire l'importance accordée aux freins. Nous nous appuyons sur le poids contraignant que les participants associent à ces freins dans l'atteinte des objectifs.

Nous avons donc utilisé quatre indicateurs pour évaluer l'efficacité du dispositif du point de vue de sa capacité à produire un effet émancipateur chez les enseignants et inspecteurs (visée du « par ») :

Premier indicateur : capacité du dispositif de formation à augmenter l'utilité perçue des participants vis-à-vis des nouvelles méthodes.

Nous avons constaté qu'avant la formation, 50 % des participants jugent que les TIC manquent d'une valeur pédagogique ajoutée. Autrement dit, la moitié des participants ne voient aucune utilité à intégrer les TIC dans leur pratique. A la fin de la formation, ce pourcentage diminue drastiquement (14 %), ce qui signifie que 86 % des participants sont convaincus de l'utilité pédagogique des TIC. Nous avons ensuite enquêté sur les atouts concrets de l'intégration des TICE identifiés par le groupe et qui peuvent les motiver à passer à l'action. Parmi les apports les plus cités, nous retrouvons la possibilité pour l'enseignant d'enrichir les connaissances dans la discipline enseignée, favoriser le travail de groupe et la motivation des apprenants, mieux communiquer et collaborer avec les collègues, amener les apprenants à effectuer des recherches pour compléter les informations des cours, assurer la continuité pédagogique face à une nouvelle crise et créer des cours fondés sur des documents variés qui permettent le développement d'un esprit critique, créatif et d'innovation.

Deuxième indicateur : capacité à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle[143] *des participants*

Nous observons qu'avant la formation, plus de la moitié des participants (55 %) ne se sentent pas du tout confiants ou moyennement confiants pour les différentes tâches liées à l'intégration pédagogique des TIC. A la fin de la formation, la majorité des participants (84 %) se déclarent confiants et très confiants en leur capacité d'intégrer les TICE dans leur enseignement. A la fin de la formation en PAP, ce pourcentage est de 92 %, ce qui signifie que les participants se sentent très confiants en leur capacité à mettre en place les nouvelles méthodes et redynamiser leur pratique de classe.

Troisième indicateur : capacité du dispositif à réduire la résistance au changement

Pour recueillir des éléments nous permettant de mesurer cet indicateur, nous avons posé trois questions. Les résultats montrent que la part des participants se sentant en décalage avec l'engouement aux outils numériques passe de 52 % avant la formation à 15 % après la formation, ce qui indique une progression importante de l'appétence pour les TICE. Des résultats similaires sont observés dans les deux autres items : le pourcentage des répondants déclarant ne pas utiliser les TIC en cours car ils les considèrent un élément distracteur passe de 22 % à 5 % et celui des personnes affirmant avoir horreur des TIC passe de 21 % à 10 %.

Quatrième indicateur : capacité de la formation à réduire l'importance perçue de freins susceptibles d'empêcher les enseignants d'agir dans son environnement

Nous constatons qu'avant la formation, sur les dix freins identifiés[144], huit ont une importance très élevée chez les participants, ce qui veut dire qu'ils se sentent bloqués face à ces freins. A la fin de la formation aucun frein n'est perçu comme pouvant bloquer le pouvoir d'agir, et seulement deux[145] freins obtiennent une importante intermédiaire : le manque d'équipement et les classes pléthoriques.

---

[143] Ou facilité d'utilisation perçue (*perceived ease of use*) dans les termes de Davis (1989).
[144] Manque de soutien institutionnel, manque d'équipement, manque de formation pédagogique sur les TIC, manque de formation sur l'initiation aux outils numériques, manque d'électricité à l'école, classes pléthoriques, résistance au changement, manque de temps (cf figure 77).
[145] Le troisième étant le manque de formation. Ce frein ne concerne pas le groupe car il a déjà été formé.

L’évaluation de l’efficacité du dispositif au prisme de ces quatre indicateurs nous permet de conclure que le programme de formation implémenté en République du Congo s’avère efficace vis-à-vis de son effet émancipateur chez les participants. Plus important encore, ces résultats nous permettent d’appuyer la littérature affirmant que la formation, lorsqu’elle est comprise comme un diapositif d’accompagnement au changement, est capable de réduire la résistance au changement et d’augmenter l’émancipation des acteurs vis-à-vis des facteurs contraignants. Pour ces raisons, elle constitue une action indispensable pour la redynamisation des pratiques pédagogiques et pour susciter l’innovation techno-pédagogique.

Puisque nous nous attendions à ce que la formation produise des changements dans les pratiques pédagogiques des participants, nous nous sommes intéressée à la nature des changements expérimentés de manière concrète dans les deux écoles pilotes. Un exemple clair d’émancipation provoquée par la formation (et au-delà de toute attente) a été le lancement d’une école privée promotrice de la pédagogie active et participative à l’initiative d’un participant. Dans l'un des questionnaires recensant les récits sur les changements vécus après la formation, un enseignant a déclaré que le changement le plus significatif expérimenté grâce à la formation est le fait d’avoir été inspiré pour concrétiser le projet d'ouvrir une école privée. Il explique que la formation en PAP lui a donné une idée précise de la manière d’apporter une valeur ajoutée à sa communauté : ouvrir une école promotrice des méthodes actives et participatives. Il explique que ce qui l’a le plus marqué est le fait que la formation incite à « se débrouiller avec les moyens du bord ». Ce participant est aujourd’hui enseignant à l’école publique et directeur fondateur d’une école privée.

Concernant les autres types de changement provoqués par la formation en méthodes actives et participatives, nous ne nous attardons pas sur les effets « ordinaires » constatés, car la littérature a déjà su les identifier maintes fois : la prise de conscience de la nécessité d’adapter la pratique aux évolutions de la société, l’installation d’une dynamique de travail de groupe, la place plus importante donnée aux apprenants, le changement dans la manière d’évaluer, la diversification des techniques et méthodes, la manière de préparer les cours et l’adoption d’une posture de guide/facilitateur des apprentissages. En revanche, nous souhaitons nous attarder sur les changements inattendus. D’après les résultats obtenus dans le cadre de nos travaux, mais aussi de

nos recherches sur des programmes similaires en Afrique subsaharienne dans des pays frappés par des vagues de violences et des guerres civiles à caractère ethnique, comme le sont la République du Congo[146], la RDC et le Rwanda, la pédagogie active et participative semble avoir un caractère réconciliateur, promoteur du vivre ensemble et restaurateur de la paix. Pour illustrer nos propos,leur nous citons ceux du coordinateur des écoles de la CBCA Jean Kasereka Lutswamba en République du Congo, chargé de coordonner les formations en PAP : « cette pédagogie […] favorise l'échange et la communication est la voie obligée pour le changement vers la démocratie, vers la tolérance, vers la résolution des conflits […] Nous avons besoin de cette pédagogie qui nous réconcilie » (Fichtner, 2017).

Dans les récits de nos participants, l'un des premiers changements cités comme le plus significatifs est souvent d'ordre relationnel. Tant les élèves que les enseignants citent l'effet catalyseur des méthodes actives pour améliorer la relation entre les enseignants et les élèves. Cette relation devient bienveillante et s'éloigne des rapports souvent accompagnés de violence physique et verbale. Au Congo, par exemple, les enseignants sont perçus comme étant les principaux auteurs de violences physiques et verbales sur les élèves (République du Congo, 2015). Cet effet réconciliateur sur les relations humaines est aussi déclaré au sujet des relations élèves-élèves et ce grâce au travail de groupe, lors duquel les élèves sont amenés à mieux se connaître, à découvrir le sens de la responsabilité commune et à mieux gérer les conflits. Grâce aux méthodes actives, le climat de crainte entre les élèves et les enseignants change et les élèves osent s'exprimer librement. D'après les retours des participants et d'enseignants, la PAP aurait un caractère réconciliateur entre les enseignants et leurs élèves, entre collègues, entre élèves, mais elle semble aussi favoriser une réconciliation entre l'école et la société, car grâce à ces méthodes, l'enseignant plonge l'élève dans des situations authentiques qui lui font prendre conscience des enjeux sociétaux. Ce dernier aspect n'étant pas assez exploré dans nos travaux mériterait d'être approfondi dans des recherches futures, notamment dans des régions souvent marquées par la violence.

Nous comptons parmi les effets inattendus la réduction de la charge physique et mentale chez les enseignants grâce aux nouvelles méthodes et surtout grâce aux TICE. Plusieurs recherches mettent en lumière le caractère lourd et chronophage de la PAP et le manque de temps pour finir

[146] Cf. Chapitre 2.

les programmes comme un frein identifié par les enseignants (Harley & Barasa, 2012; Niyikiza, 2014). Nos participants citent, au contraire, un allègement de leur charge de travail grâce à l'autonomisation ou facilitation de certaines tâches administratives mais surtout grâce au rôle plus actif de l'élève. Ils évoquent un soulagement contrairement à l'expérience vécue avec les méthodes traditionnelles où toute la charge physique et mentale retombe sur les enseignants qui doivent parler pendant toute la durée du cours dans des salles de classe dotées de mauvaises conditions acoustiques. De la même manière, un bon nombre d'enseignants nous surprend en déclarant qu'au premier abord, la PAP leur a semblé chronophage et que cela avait été anticipé comme un frein pour l'application de la PAP à cause des programmes scolaires très chargés. Or, les enseignants déclarent qu'après avoir expérimenté la PAP, ils constatent non seulement un gain de temps mais également une meilleure gestion des classes pléthoriques et une ambiance de travail sereine, à condition de bien maîtriser les techniques de gestion de travail de groupe dans des classes à effectifs lourds. Ils affirment aussi que les élèves perturbateurs sont moins nombreux et plus nombreux sont ceux qui s'appliquent au travail sans besoin d'une autorité violente. Cette situation nous renvoie au propos de Freinet « Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant, les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. Vous aurez alors dans vos classes l'ordre véritable. » (Freinet, 1964, invariant 22). Ces résultats permettent de déconstruire le préjugé qui fait fuir quelques enseignants africains réticents aux méthodes actives par peur de perdre leur autorité et de créer une ambiance de laisser-aller. Cependant, ce préjugé n'est pas la seule raison pour laquelle les enseignants sont réticents au travail de groupe. Certains répondants se disent peu outillés pour établir une dynamique qui puisse garantir à la fois l'engagement collectif mais aussi individuel, afin d'éviter que les élèves faibles ou non volontaires se cachent derrière ceux qui travaillent véritablement et entraînent une baisse de niveau. Cette préoccupation nous fait prendre conscience du besoin de renforcer cet aspect du travail en groupe lors de la formation.

Le manque de matériel a été identifié comme l'un des freins au pouvoir d'agir des participants. Nous avons souhaité comprendre quels étaient les outils mobilisés pour les surmonter et sous quelle forme dans un contexte de salles non électrifiées. Nous constatons que la totalité des enseignants intégrant des TICE se sont appuyés sur leur matériel personnel, notamment leur téléphone portable intelligent et ceux de leurs apprenants qui sont de plus en plus nombreux à en

avoir et à pouvoir se connecter à Internet. Un deuxième appareil favorise l'utilisation du portable à des fins pédagogiques : l'amplificateur de son (ou enceinte portable, plus connue sous le nom de *boomer* au Congo). En effet, face à l'impossibilité de projeter des vidéos éducatives par manque d'électricité, les enseignants se sont appliqués à didactiser les vidéos et les exploiter en tant que documents sonores grâce à leur portable et leur amplificateur de son (technique vue en formation). De plus, la dernière cohorte d'enseignants et inspecteurs formés a demandé à Action Real d'établir un partenariat avec une entreprise commercialisant des outils informatiques dans le but de leur faciliter l'achat d'un téléphone portable et/ou un ordinateur. Cette action n'était pas prévue dans le cadre du projet mais a été possible grâce à un partenaire qui a accepté de faire des réductions aux participants ayant complété tout le processus de formation.

Cette mobilisation de l'équipement personnel pour pallier le faible taux d'équipement des écoles devient de plus en plus populaire et révélatrice de la volonté des certains enseignants à agir malgré les conditions défavorables. Kadi, Ben Abid-Zarrouk et Coulibaly (2019) affirment

> Cette tendance récente qui prend de l'ampleur dans le domaine de l'éducation et de la formation procède d'une volonté d'efficacité dans l'accomplissement des tâches pédagogiques [18] et vient pallier la « vétusté des appareils » et autres problèmes techniques, organisationnels et financiers. […] Un véritable phénomène qui prend une importance grandissante dans le monde de l'entreprise et tend à se généraliser sous l'appellation de « Bring Your Own Device » (BYOD) ou « Prenez vos appareils personnels » (PAP) ou encore « Apportez Votre Equipement personnel de Communication » (AVEC) (p. 150).

En revanche, les salles informatiques équipées par Action Real dans les deux écoles pilotes n'ont été que très rarement utilisées, et uniquement par les enseignants dispensant une discipline en lien avec l'informatique. Ces constats nous poussent à conclure que dans les contextes des pays subsahariens similaires à celui du Congo, où presque la totalité des salles de classes ne sont pas électrifiées, la dotation d'ordinateurs fixes dans des salles informatiques n'a pas de plus-value pour l'intégration des TIC dans les pratiques des classes. Ainsi, les résultats de nos travaux suggèrent que les politiques d'équipement doivent se concentrer sur l'acquisition de matériel mobile avec une autonomie de batterie importante (téléphone portable, tablette, ordinateur portable) ainsi que des politiques facilitant l'achat d'équipement personnel grâce à l'investissement public et/ou

institutionnel, afin de ne pas charger davantage les enseignants. De plus, il est nécessaire d'effectuer un travail de déstigmatisation du téléphone portable en milieu scolaire et de déconstruction de la surestimation de l'ordinateur qui reste perçu, selon Loumouamou (2019), comme l'outil indispensable pour l'intégration des TIC. En effet, l'utilisation du téléphone portable est formellement interdite dans les établissements scolaires du Congo. Cette interdiction met les enseignants face à un conflit interne entre la volonté d'innover grâce au téléphone et le respect du règlement intérieur. Ceux qui osent innover ressentent un sentiment désagréable d'agir dans l'illégitimité. Il s'agit d'un paradoxe : comme si l'on ignorait qu'en Afrique subsaharienne, dans de multiples domaines, le téléphone s'est avéré un outil catalyseur vers le développement socioéconomique permettant de répondre de manière efficace à des besoins divers. Pourquoi en priver l'école ? Certes, les outils numériques ne sont pas forcément égalitaires et ouvrent aussi la porte à des dérives. C'est à ce titre que l'école doit s'en saisir pour former de véritables citoyens acteurs du développement et accompagner les élèves vers un usage du numérique respectueux des autres. Pour cette raison nous avons pris l'initiative dans notre dispositif de formation d'inclure des modules portant sur la citoyenneté numérique indispensable à l'intégration pédagogique des technologies éducatives.

Nous saluons l'effet émancipateur qu'a eu la formation sur une bonne partie des enseignants. Cependant, si nous reprenons le modèle AFRI (Axiologie, Formation, Ressources, Implication) (Villemonteix & Béziat, 2013) portant sur le système de contraintes pour l'intégration des TICE en classe, nous savons que la formation est indispensable mais qu'elle n'est pas suffisante pour provoquer l'innovation pédagogique. L'implication des acteurs est un facteur aussi important que la formation. Dans le cadre de notre projet, le manque d'implication de certains acteurs à différents niveaux de la chaîne (inspecteurs, enseignants, chefs de service) notamment au niveau d'un des ministères, peut s'expliquer par un frein peu cité par la littérature sur lequel il nous semble important de nous attarder : l'aspect économique. Dans un contexte comme celui du Congo où la pauvreté touche plus de la moitié de la population et où les enseignants se considèrent mal payés et peu valorisés, l'aspect économique joue un rôle très important dans la mobilisation des acteurs. A ce sujet Ben Abid-Zarrouk (2012) explique :

> « C'est cet aspect non tangible, plus psychologique que « rationnel » de la non adoption d'innovation par les enseignants, que les sciences économiques comportementales peuvent expliquer. Ces dernières vont permettre de donner un éclairage « économique » nouveau sur les facteurs qui influencent la non-adoption des TIC par les enseignants. Notamment en intégrant les freins psychologiques dans la prise de décision de ces agents. ».paragraphe 10.

En effet, nous avons été témoin des choix de la part des participants que nous n'avons pas pu anticiper et qui ont été source de tensions tout au long du processus. Nous avons constaté que les participants sont difficilement mobilisables en l'absence d'une aide ou d'une compensation financière. Cette attitude nous a pris au dépourvu, compte tenu du fait que les participants n'ont été mobilisés que pendant leurs heures de travail et en étant convoqués par les différents services ministériels, donc avec l'accord de leur employeur, ce dernier bénéficiaire des actions. Nous avons ensuite compris que ce phénomène est encouragé par les ONG, ceci au détriment de l'avancement des projets. En effet, les organisations internationales de développement ont l'habitude d'octroyer des *perdiems* pour motiver la participation aux formations, ce qui engendre des attentes vis-à-vis de nos formations en tant qu'association de solidarité internationale travaillant avec les autorités locales. L'absence de compensation financière a pu décevoir ceux qui se sont inscrits à nos programmes dans l'attente d'une indemnisation.

Dans le cadre de notre projet, nous avons été témoins du manque d'implication de plusieurs acteurs. Plusieurs inspecteurs ont refusé de se déplacer dans les écoles pour réaliser les visites pédagogiques lors du suivi post-formation des enseignants, bien que cette mission fasse partie de leur rôle au ministère, en l'absence de ce qu'ils appellent la « motivation ». Leur manque de mobilisation a limité les effets de l'intervention, car il était prévu que l'accompagnement post-formation renforce les compétences des enseignants et leur donne envie d'appliquer les acquis de la formation. De la même manière, le volet recherche a été impacté, car nous n'avons pas pu évaluer, par l'observation, quelle part des enseignants formés a intégré les pratiques visées. Nous avons aussi remarqué la désertion en cours de formation de quelques enseignants qui ont constaté

que nous ne donnions pas de « motivation » ou très peu[147]. Le seul fait d'appeler dans le langage courant « motivation » une compensation financière, témoigne du poids important de l'aspect économique chez une bonne partie du personnel éducatif. Enfin, un groupe d'enseignants d'un des lycées s'est désengagé du processus : après avoir suivi le programme complet de formation, ils ont « pris en otage » leurs nouvelles compétences techno-pédagogiques et refusé de les appliquer tant qu'ils ne sont pas titularisés. Ce geste dénonce les conditions salariales précaires des vacataires au Congo.

Etant donné que la littérature sur cette problématique complexe et presque intangible n'est pas abondante, il est judicieux de se pencher sur la question pour dégager des pistes à mêmes de limiter le poids de ce frein « silencieux » dont les acteurs n'osent pas en parler ouvertement, du moins, dans les premières rencontres, mais que nous avons pu saisir par « les bruits de couloir », lors de la phase d'observation participante de six mois.

Tout au long de cette recherche-intervention nous nous sommes interrogée sur comment susciter, soutenir et accompagner de manière pertinente et durable le passage des pratiques traditionnelles vers des pratiques pédagogiques socio-constructivistes centrées sur l'apprenant et sur comment promouvoir l'appropriation des TICE. Pour tenter de répondre à la question sur la forme que cet accompagnement devrait prendre, nous nous servons des résultats obtenus pour proposer un modèle de dispositif qui prenne en compte les impacts positifs de notre intervention mais aussi et surtout les limites de celle-ci en y intégrant des propositions de mitigation.

[147] Pour des raisons déontologiques, et consciente d'un fort risque de déperdition des participants, Action Real a décidé de ne donner que des *perdiems* symboliques et pas à toutes les formations.

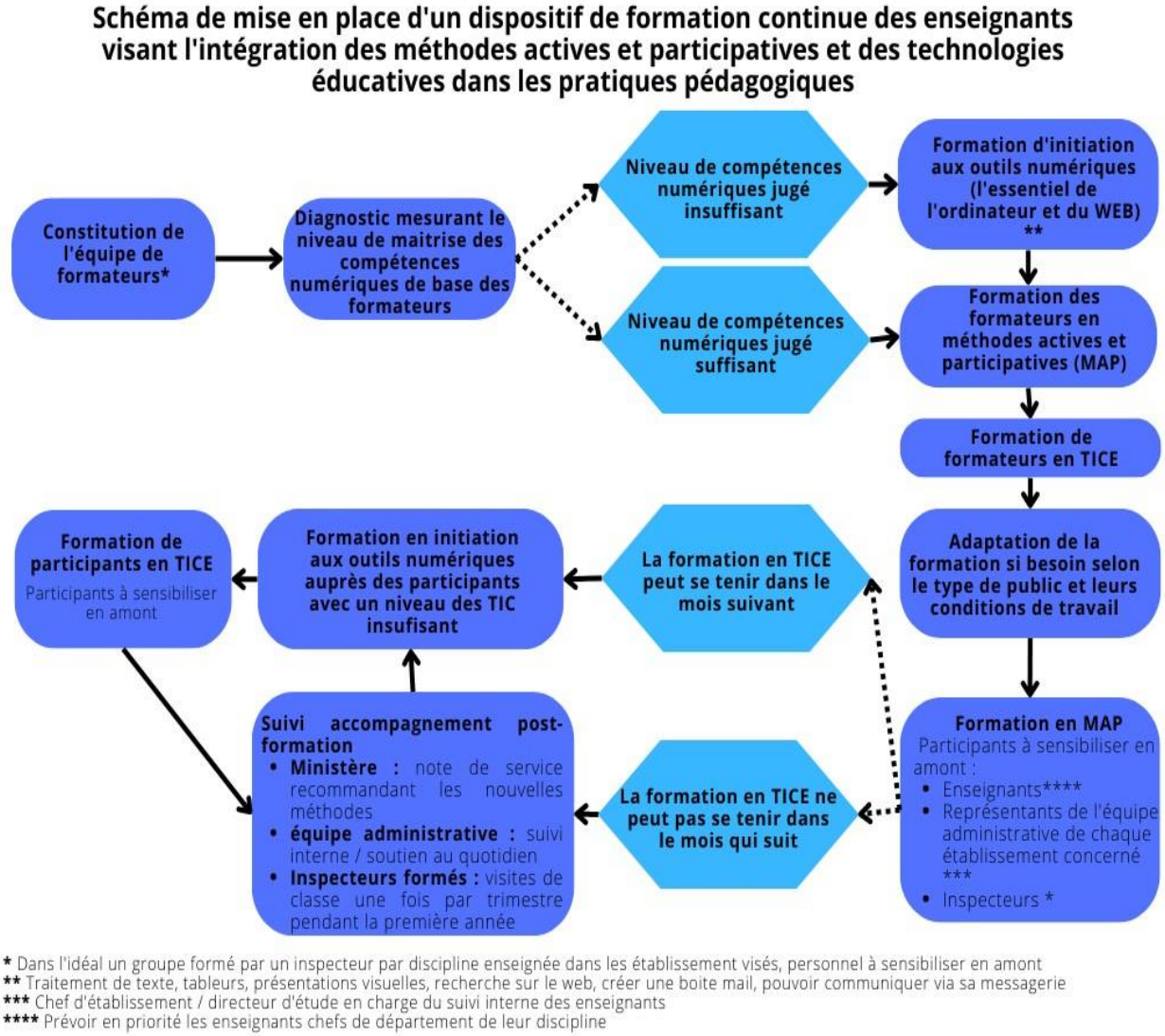
5.2. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DE REDYNAMISATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN REPUBLIQUE DU CONGO

Reprenons la visée du « pour » d'une recherche-intervention théorisée par Jean François Marcel. Il met en avant la fonction sociale de la recherche dans la mesure où elle naît pour tenter d'apporter des éléments de réponse à une problématique et les traduire en actions susceptibles de transformer positivement une situation. Dans notre cas, nous cherchons à nous servir des connaissances tirées de cette recherche-intervention pour définir le type de dispositif de formation et d'accompagnement à mettre en œuvre au Congo afin d'outiller le personnel éducatif et de favoriser la diversification des pratiques pédagogiques axées sur l'apprenant et l'appropriation des usages des technologies éducatives pendant et en dehors du cours. Cette demande sociale repose sur le postulat que la redynamisation des pratiques pédagogiques peut contribuer à l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif et permettre aux apprenants d'être plus investis, autonomes, mieux outillés, capables d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'adopter des compétences transversales qui favorisent le développement social et économique du Congo

En tenant compte des différents éléments soulevés précédemment, nous proposons le schéma suivant pour modéliser une logique d'intervention formation-accompagnement susceptible d'atténuer l'impact de freins humains et institutionnels identifiés comme les plus contraignants et, par conséquent, de maximiser l'impact de la formation pour engager un changement de paradigme et donc de pratiques pédagogiques de manière durable.

Les résultats de nos recherches nous incitent à considérer plusieurs aspects : le contenu de la formation ; le type de stratégie de mise en place (descendante et/ou ascendante, (Depover, 1996) ; le type d'acteurs (la dimension du « avec » selon Marcel (2018)) ainsi que le rôle à jouer par chacun d'entre eux suivant les enjeux de chaque étape ; enfin les mécanismes à mettre en place afin de favoriser l'implication de ces acteurs. Leur implication demeure la pierre angulaire d'un processus dépendant en grand partie du facteur humain.

Figure 86. *Modélisation d'une logique d'intervention formation-accompagnement visant la redynamisation des pratiques pédagogiques de manière durable en contexte subsaharien*



Nous rappelons que selon les résultats obtenus dans le cadre de nos travaux, les freins les plus contraignants sont liés à la résistance au changement qui s'explique par plusieurs facteurs. Plusieurs de ces facteurs sont liés à la peur d'innover des enseignants dans un contexte perçu comme étant à la fois marqué par le contrôle constant des actions des uns et des autres, mais aussi par le manque de soutien de la part de l'institution, en l'occurrence, du ministère de tutelle et des acteurs gravitant autour des enseignants.

Depover (1996) expose deux types d'approches visant l'intégration des innovations techno-pédagogiques. Il qualifie la première de descendante (*top-down*) qui se fonde sur une décision centrale, nationale ou ministérielle. La deuxième approche est qualifiée d'ascendante (*bottom-up*). Elle se fonde, au contraire, sur l'implication et la prise d'initiative des acteurs de terrain, notamment des enseignants, des inspecteurs et des chefs d'établissement. Les deux approches présentent des atouts mais aussi des inconvénients propres à leurs dynamiques. La première (*top down*) a l'avantage de fournir un cadre sécurisant pour les enseignants avec des directives claires définies par la hiérarchie. Néanmoins, elle présente aussi le grand désavantage de considérer les enseignants comme des exécutants dont le seul rôle est de suivre des consignes parfois mal comprises et jugées déconnectées de la réalité du terrain. Sans oublier que ce type de stratégie demande une forte volonté politique ainsi que des ressources financières importantes, deux points sensibles au Congo Brazzaville dans un système éducatif sous-financé (République du Congo, 2020) et marqué par l'absence de politique éducative en lien avec les TIC ou la redynamisation des pratiques pédagogiques et la condition enseignante. Selon les recherches internationales effectuées par Carpentier (2010), Depover (1996) et Rivens-Monpean (2009) et citée par Ben Abid-Zarrouk (2012), cette approche semble peu efficace. Cependant, nos enquêtes de terrain nous incitent à mettre au jour le besoin que ressentent les enseignants de s'inscrire dans ce type de dynamique descendante qui maintient le respect des relations de pouvoir auxquelles ils sont habitués. Être cadré par un mandat ministériel, ou même une note de service de l'inspection recommandant d'intégrer les méthodes actives et les TICE devient le seul milieu sécurisant pour l'innovation. Les mêmes résultats ont été obtenus dans d'autres pays de la région comme en RDC et au Rwanda.

Quant à l'approche ascendante préconisée par Depover, elle repose sur des « enseignants volontaires activement impliqués dans un processus d'innovation de favoriser l'extension de pratiques innovantes à d'autres sites en favorisant un effet de contagion » (Depover 1996, p. 12). L'avantage de ce type d'approche est le lancement des initiatives qui répondent à un besoin d'apprentissage/enseignement réel, ce qui nous renvoie au principe même de l'innovation (répondre à un besoin réel en partant de l'existant). Le risque de ce type de dynamique *bottom-up* est de déléguer aux enseignants toute la responsabilité sans assurer le soutien logistique,

pédagogique voire émotionnel[148] nécessaire. Dans cette dynamique, les enseignants enthousiastes ont tendance à finir par s'essouffler et abandonner pour retourner aux pratiques routinières, moins exigeantes (Depover, 1996).

Pour le contexte spécifique de la République du Congo et de l'Afrique subsaharienne, après deux ans d'observation, nous proposons un dispositif à stratégie mixte, à la fois descendante avec une forte présence du ministère à plusieurs niveaux et étapes du processus dont le rôle est de donner l'impulsion et d'offrir un milieu sécurisant, combinée à une approche ascendante avec une dynamique centrée sur les acteurs de terrain via un fort axe de sensibilisation et de responsabilisation des usagers du dispositif, où les inspecteurs, les chefs d'établissement et les enseignants sont considérés comme des acteurs du changement et non comme des exécutants de décision prises par les autorités. Ben Abid-Zarrouk (2014) propose un modèle intitulé « optimisation de l'efficacité individuelle d'un dispositif » et souligne que l'efficacité individuelle d'un dispositif pédagogique nécessite de mettre l'usager au centre du processus. L'auteure démontre également le rôle capital que joue le fait d'informer les futurs usagers d'un dispositif pédagogique sur les tenants et aboutissants de celui-ci, mais surtout d'informer de manière claire et convaincante sur les potentialités qu'il offre. Elle conclut que les potentialités communiquées par les concepteurs du dispositif ainsi que les potentialités estimées par les futurs usagers eux-mêmes ont le pouvoir d'optimiser l'efficacité du dispositif.

Cette démarche informative en amont des formations auprès des enseignants et de ceux qui gravitent autour d'eux (inspecteurs, chefs d'établissement, entre autres) a le potentiel d'éviter la déperdition des participants dans un long processus de changement de pratiques, là où la note de service dénuée d'explication en guise de convocation n'a pas suffi dans le cadre de notre intervention. En effet, les premiers participants à nos formations ont été choisis par la hiérarchie sans information préalable et avec des attentes autres que l'acquisition de nouvelles compétences. Plusieurs enseignants, enseignants-chercheurs et inspecteurs ont abandonné le dispositif prématurément.

Notre recherche intervention a démontré empiriquement ce que Villemonteix & Béziat, (2013) affirment dans le modèle AFRI. En effet, pour prétendre favoriser l'innovation

[148] Encouragement, valorisation, sensibilisation

pédagogique, la formation des enseignants n'est pas suffisante. Pour des résultats plus concluants, un suivi et un accompagnement post-formation s'impose. Pour Depover (1996) « en éducation, la dynamique systémique dans laquelle s'inscrit l'innovation est particulièrement complexe parce qu'elle fait intervenir des acteurs nombreux, à des niveaux d'amplification différents » (p.13). L'interaction constante avec les différents acteurs de terrain en éducation au Congo ainsi que les préconisations de plusieurs recherches nous ont permis de cerner le rôle que chacun peut jouer dans un processus de redynamisation des pratiques pédagogiques. Nous réaffirmons l'importance d'associer une pluralité d'acteurs, tant au niveau de la formation qu'à l'étape de suivi. Ainsi, dans notre schéma, nous proposons d'associer les inspecteurs en tant que formateurs et « conseillers pédagogiques » chargés du suivi et de la validation des initiatives entreprises par les personnes formées. Au préalable, le travail sur la posture et l'implication des inspecteurs qui jusqu'à présents, sont plutôt habitués à jouer un rôle de contrôle et de sanction ne favorisant pas l'innovation, est nécessaire. Un travail sur la posture d'accompagnateur et de guide reste encore à mettre en place en vue de son adoption (Voulgre & Villemonteix, 2016). Leur rôle après la formation est de rassurer les enseignants vis-à-vis des attentes de l'institution, d'encourager et guider le passage à l'action, de répondre à leur craintes et besoins, de valoriser les efforts entrepris par ceux qui osent innover et de faciliter la collaboration entre les enseignants et l'équipe administrative. Dans le cas spécifique des TICE, lors de l'étape d'accompagnement post-formation, les inspecteurs se doivent de viser l'augmentation de l'utilisation des TICE pendant les cours par les enseignants et par les élèves, car ces usages se sont avérés être bien moins fréquents que l'utilisation des TIC en dehors des cours pour la préparation et la réalisation des devoirs.

Le soutien d'autres acteurs est indispensable aux enseignants, notamment celui des chefs d'établissement et de ceux que l'on appelle en République du Congo, les directeurs d'études. Ce sont les personnes chargées du suivi au quotidien des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Les résultats du projet PanAf confirment l'effet accélérateur qu'a l'implication et la volonté affirmée des chefs d'établissement dans l'intégration des TIC, et de manière générale de l'innovation pédagogique. De plus, il a été constaté par les chercheurs associés à ce projet que le manque de formation des chefs d'établissement et de leur équipe rend difficile leur compréhension des enjeux à l'introduction physique et pédagogique des technologies et se sentent incapables d'établir une stratégie d'introduction auprès du personnel ou même de les soutenir dans leur prise d'initiative (Karsenti et al., 2012). Aussi, le fait de former les enseignants avec des membres de

leur équipe administrative a le potentiel de mobiliser toute la communauté éducative d'un établissement autour d'un but commun, celui de redynamiser les pratiques de classe pour adopter des pratiques susceptibles d'avoir un impact positif sur les apprenants et leurs rendements scolaires. Selon les retours des écoles pilotes via les focus groupes et les ateliers de pérennisation de la formation organisés conjointement par le METP et Action Real, le rôle des équipes administratives serait de sensibiliser les apprenants, les enseignants non formés et les surveillants aux nouvelles pratiques. Il leur revient également d'établir un plan d'action propre à chaque établissement qui a pour but l'intégration des méthodes actives et des TICE en passant par des moyens innovants de motiver les enseignants à agir de manière collective.

Dans une démarche d'innovation pédagogique, nombreux sont les auteurs préconisant la formation par les pairs (Ben Abid-Zarrouk, 2012, Depover, 1996). Ainsi, nous préconisons de choisir en priorité pour participer aux formations les enseignants chefs de département de leur discipline. Ils auront comme responsabilité de former leurs pairs qui enseignent la même discipline en profitant de leurs rencontres régulières. Nous soulignons que dans les deux écoles pilotes, il y a eu des tentatives (pas encore abouties ou assez stabilisées) de création de collectifs d'enseignants pour un échange de pratiques.

Enfin, revenant au caractère interdépendant des méthodes actives et des TIC(E), l'ordre des formations proposé ci-dessus résulte également du croisement des données collectées lors de la recherche-intervention et de la littérature existante. En effet, comme évoqué précédemment, la plupart des enseignants enquêtés ont évoqué comme frein à l'opérationnalisation de la PAP, le manque d'initiation aux outils numériques. Donc, réaliser un diagnostic pour mesurer le niveau de maîtrise des compétences numériques de base des enseignants et des inspecteurs afin de s'assurer que les participants aient les compétences minimales nécessaires pour tirer profit de ces technologies et les mettre au service de leur pratique enseignante semble une étape incontournable. Nous précisons que la formation d'initiation aux outils numériques se centre uniquement sur la maîtrise basique et technique de ces outils. La formation en TICE a pour but, après une formation sur les méthodes actives et participatives, d'aborder les enjeux autour de l'intégration pédagogique de ces technologies et de leur intégration dans les pratiques professionnelles en dehors et pendant les cours afin de promouvoir le développement de compétences clés chez les élèves comme la collaboration, la créativité, l'esprit critique et le traitement de l'information.

Concernant la terminologie, nous avons identifié la nécessité de limiter l'utilisation du terme « pédagogie active et participative », car il peut être source de confusion dans une période de transition entre la pédagogie par objectif et la pédagogie/approche par compétence dans laquelle se trouve le Congo comme une grande partie des pays subsahariens. Lors de notre intervention, le terme PAP a été source de tension et a nourri la résistance au changement, car à cause du mot « pédagogie », les différents acteurs du système éducatif le comprennent comme une approche au même niveau que l'approche par compétence et la pédagogie par objectif. Ils se considèrent dans l'impossibilité de s'inscrire dans une nouvelle approche alors qu'ils essayaient déjà depuis des années de saisir les enjeux du passage de la PPO vers l'APC[149]. Nous avons donc décidé de remplacer le terme PAP par « méthodes actives et participatives » qui renvoient directement à la pratique de classe et qui est très bien reçu par la communauté éducative et beaucoup plus présent dans la littérature également.

Enfin, nous l'avons constaté, le potentiel de toute innovation pédagogique réside, plus que dans le matériel et la technologie disponible, dans une ressource humaine compétente et motivée et la capacité des acteurs à se sentir concernés, à croire dans la nécessité du changement et à orchestrer ce changement en se soutenant les uns et les autres. Nous sommes consciente qu'un dispositif n'existe que par ce que les usagers font de lui (Perriault, 1989), que son efficacité dépend d'un certain nombre de facteurs externes au dispositif qui relèvent de l'implication des individus (Ben Abid-Zarrouk, 2014) et que la redynamisation des pratiques pédagogiques est un processus qui se veut humain et complexe. Cependant, nous espérons que le modèle proposé, et de manière générale, les résultants de nos recherches puissent faciliter la prise de décision pour les autorités éducatives en République du Congo, lorsqu'elles se lanceront dans un processus d'écriture d'une politique éducative d'intégration des TICE et des pratiques de classes axées sur les compétences dont le besoin a été soulevé dans les deux dernières Stratégie sectorielles de l'éducation. Pour être en mesure d'orchestrer le changement, il est nécessaire pour les autorités et leurs partenaires d'agir en pleine connaissance des facteurs facilitateurs et contraignants issus des environnements idéologiques, institutionnels, techniques et matériels ainsi que des conditions de réussite permettant de favoriser l'émancipation et l'apprentissage transformateur des acteurs.

[149] Action Real s'est vu refuser le renouvellement des actions avec l'un des ministères en grande partie à cause de cette confusion terminologique.

5.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE, PERSPECTIVES D'INTERVENTION

Avenier et Nourry (1999) cités par Duchesne & Leurebourg (2012) le disaient déjà :

> Ce qui intéresse particulièrement dans la RI [Recherche-intervention], ce n'est pas de vérifier des hypothèses, comme les méthodes positivistes s'y appliquent, mais plutôt de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés…

Dans le cadre de nos travaux, nous avons décidé de limiter la recherche dans le temps et d'évaluer uniquement les résultats immédiats et intermédiaires posés par la théorie du changement du projet REAL. Cette théorie a guidé les actions mises en place dans la poursuite des changements souhaités. Ce choix a aussi été motivé par le fait que seuls les résultats immédiats et intermédiaires concernaient le public qui nous intéresse (les enseignants), tandis que l'impact sur le long terme concerne les élèves. Selon la théorie du changement du projet REAL, grâce à l'intégration pérenne de nouvelles pratiques pédagogiques axées sur les apprenants et soutenues par les TICE, une amélioration de la qualité du processus enseignement/apprentissage est attendue, avec pour résultat une amélioration du rendement scolaire des élèves. Cette hypothèse repose sur des résultats similaires obtenus en République Démocratique du Congo (Mubangu Wa Kapala, 2014; Mubangu & Birindwa, 2015; Yanga, 2015), au Rwanda (Niyikiza, 2014) et dans 9 pays dans le cadre du bilan TESSA (Harley & Barasa, 2012, p. 43). Une piste de prolongation de cette recherche consisterait à identifier, parmi tous les enseignants formés dans le cadre du projet REAL, lesquels ont réussi à intégrer les méthodes actives et participatives et les TICE à leur pratique de classe manière efficace et pérenne auprès de leurs élèves[150] et ensuite évaluer quels sont les effets chez leurs apprenants[151]. Il s'agirait de déterminer si, à l'instar d'autres pays intégrant ce type de pratiques, les élèves congolais obtiennent de meilleurs résultats scolaires que leurs pairs dont les enseignants continuent

[150] En RDC il a été observé que 53 % des formés ont adopté les méthodes actives et participatives de manière efficace, (Mubangu & Birindwa, 2015).

[151] L'école Tri-cordon, école privée qui se veut promotrice des méthodes actives et des TICE peut être un terrain de recherche intéressant pour étudier des effets chez les élèves.

à enseigner selon les pratiques traditionnelles. Par ailleurs, la théorie du changement du projet REAL prévoit également que grâce à des méthodes actives axées sur les compétences du XXIème siècle les élèves seront plus investis, autonomes, critiques, créatifs et capables d'adopter des compétences transversales qui favorisent le développement social et économique du Congo. Dans ce sens, plusieurs questions de recherches pourraient être abordées : les élèves arrivent-ils réellement à développer les compétences du XXIème siècle grâce aux nouvelles méthodes ? Si oui, parmi celles visées par nos formations (capacité de travailler en groupe, compétences communicatives, autonomie, créativité et esprit critique), lesquelles sont plus développées que d'autres ? Comment évaluer le développement de ce type de compétences transversales (*soft skills*) qui ne sont pas ciblées par les évaluations traditionnelles centrées uniquement sur les connaissances (ou sur les compétences techniques) ? Produire des connaissances sur le développement effectif de ce type de compétences à l'école ainsi que sur la manière de les évaluer peut aider à compléter les lacunes relevées par l'UNESCO :

> Si tous les États membres de l'UNESCO qui ont participé à cette étude reconnaissent l'importance d'enseigner ces compétences transversales, transférables et adaptables (appelées compétences du 21ème siècle), seule une petite partie de cette reconnaissance est ensuite traduite en objectifs ou orientations pour les curricula et est intégrée de manière adéquate dans les programmes de formation des enseignants avec de nouvelles approches pédagogiques et correctement évaluée. Il semble y avoir une sorte de fossé entre les attentes fixées dans les plans sectoriels de l'éducation nationale et ce qui se passe dans la salle de classe en termes d'acquisition de compétences par un enseignement et un apprentissage transformateur. » (UNESCO, 2020, p. 7)

Par ailleurs, conscients que les pratiques pédagogiques peu sensibles à l'égalité des sexes peuvent accentuer les inégalités entre les hommes et les femmes, le projet REAL a encouragé la prise de conscience autour de ces enjeux au sein des différents modules de formation et l'identification de solutions pédagogiques. Dans ce contexte, et sachant que les chercheurs concluent que la disparité entre les sexes demeure une cause sérieuse de préoccupation et un obstacle à l'intégration des TIC en éducation (Karsenti et al., 2012), il paraît judicieux d'apporter un regard croisé à l'intégration des TICE dans les pratiques de classe. Une telle étude permettra de déterminer le poids des stéréotypes de genre dans l'appropriation des TICE par les enseignantes et apprenantes en République du Congo, alors que les écarts en compétences numériques se creusent

entre les hommes et les femmes dans le monde. Nous avons constaté sur le terrain que le milieu des enseignants du secondaire au Congo est en effet un milieu essentiellement masculin où les femmes enseignantes représentent environ 24 % des effectifs. De plus, la stratégie du gouvernement congolais considère la tendance des filles à décrocher à partir du cycle secondaire, notamment dans le milieu de l'enseignement technique et professionnel où les stéréotypes de genre influencent fortement l'orientation des filles. On constate que le taux des filles à l'école varie selon les filières, estimé à 11 % dans les filières industrielles contre presque 100 % dans les filières des services de type secrétariat. (SSE 2021-2030).

Dans ce contexte, il s'agit de déterminer le rôle que jouent les stéréotypes de genre dans l'appropriation des nouvelles pratiques : les femmes s'approprient-elles les nouvelles pratiques de la même manière que les hommes ? que se passe-t-il au niveau des apprenantes vis-à-vis de leurs pairs garçons ? La recherche sur ces sujets permettrait de dégager des éléments pour proposer des pratiques inclusives afin d'éviter de creuser encore les disparités entre les filles et les garçons à l'école.

Dans une approche systémique et prenant en compte le manque de matériel pédagogique et la présence de mobilier scolaire peu flexible (tables-bancs fixées au sol), nous recommandons d'associer aux futurs recherches(-interventions), l'INRAP (Institut national de Recherche et Action pédagogiques) dont le rôle est de produire des manuels, des programmes scolaires, du matériel pédagogique et du mobilier scolaire qui puissent répondre aux besoins pédagogiques. Les produits de l'INRAP sont ensuite diffusés au niveau national. Un travail en collaboration avec cet institut qui cherche à améliorer les compétences de son personnel et à garantir la pertinence de son action (SSE 2015) permettrait d'identifier lesquels des ces outils (manuels, programmes, supports pédagogiques, outils de travail et mobilier scolaire) favorisent ou entravent la redynamisation des pratiques pédagogiques afin de poser les bases pour permettre la transition progressive des classes conditionnées au cours magistral à des classes favorisant le travail collaboratif et un enseignement dynamique.

Enfin, nous soulignons le fait que la présente recherche-intervention, bien qu'elle ait associé des enseignants-chercheurs de l'Ecole normale supérieur à sa première étape, ne s'est pas penchée de manière approfondie sur les enjeux de l'intégration des méthodes actives et des TICE dans la formation initiale des enseignants. Pour une intégration de ces pratiques sur le long terme, il est

nécessaire que le débat sur leur place dans la formation initiale soit engagé et soutenu. Ainsi, lancer un projet de recherche-intervention sur ce sujet apparaît judicieux. Les éléments collectés dans le cadre des travaux présentés au chapitre 2 portant sur le contexte du système éducatif congolais ainsi que les éléments soulevés au chapitre 4 sur l'intégration des TICE au niveau de l'ENS et de l'ENI peuvent constituer le point de départ.

De plus, étant donné que les recherches au Congo sont plutôt d'ordre de la didactique et que les travaux sur la redynamisation des pratiques pédagogiques sont peu nombreux, faudrait-il encourager les futurs étudiants inscrits à l'ENS à se tourner vers des sujets de ce genre afin que ce soient les chercheurs locaux qui produisent les connaissances sur le sujet ? Qui mieux que des chercheurs congolais/subsahariens pour comprendre les contours de leur contexte, mettre en lumière les enjeux pour ensuite proposer des pistes de solutions pertinentes ?

Quant aux perspectives d'intervention pour Action Real, l'association porteuse du projet REAL qui a fait l'objet de cette recherche-intervention, les actions à entreprendre en lien avec les résultats de ces travaux sont diverses. Tout d'abord, en tant que jeune association de solidarité internationale, dont l'objectif principal est de contribuer à l'amélioration de l'éducation dans les pays du Sud via le renforcement des compétences du personnel éducatif, Action Real prendra l'année 2023 pour partager les résultats obtenus et capitaliser les apprentissages. Le projet REAL est un projet de développement et de coopération internationale. L'enjeu principal en République du Congo sera d'assurer la pérennisation des actions et de mettre les leçons apprises au profit des autorités éducatives. Aussi, le ministère de l'Enseignement technique et professionnelle et Action Real sont entrés dans un processus de réflexion sur la stratégie de pérennisation des actions et l'opérationnalisation de celle-ci. En janvier 2023, trois ateliers de réflexion ont été organisés conjointement. Face à la nécessité d'un plan d'action concret et de la mobilisation de tous les acteurs du METP, un atelier de réflexion a été organisé pour déterminer a) le rôle des enseignants formés, et des chefs d'établissements ; b) le rôle de l'inspection générale et des inspecteurs départementaux et c) le rôle du ministère. Ces trois ateliers avaient trois objectifs : établir un dialogue inclusif et proactif sur la pérennisation des formations pédagogiques et numériques du personnel éducatif lancées dans le cadre du projet REAL ; déterminer le rôle des enseignants formés, des chefs d'établissements, de l'inspection générale, des inspecteurs départementaux et du METP dans le processus et établir une feuille de route avec des actions concrètes à mener par les différents acteurs à court, moyen et long terme.

Lors du premier atelier, les enseignants et leurs chefs d'établissement ont travaillé ensemble et se sont engagés à mettre en pratique les principes appris en formation mais aussi à sensibiliser les collègues non formés et les élèves à la nécessité de faire évoluer les pratiques de classe. Il a été établi comme priorité après la sensibilisation, le fait de former en interne les enseignants chefs de département pour qu'ensuite chaque chef de département forme à son tour ses collègues. Lors de cet atelier chaque établissement a élaboré un plan d'action avec les activités à mener dans ce sens mois par mois, plan qui sera suivi et accompagné par les directions départementales ainsi que par les inspections générale et interdépartementale.

Lors du deuxième atelier sur le rôle des inspecteurs dans la pérennisation des formations pédagogiques et numériques, les participants ont identifié comme prioritaire le fait de former tous les inspecteurs départementaux qui n'ont pas encore été formés (environ 50-60 agents pendant les vacances) pour qu'ensuite ils puissent former de manière continue les enseignants grâce aux animations et conférences pédagogiques, aux leçons d'essai et visites de classe et faire le suivi pédagogiques des enseignants déjà formés.

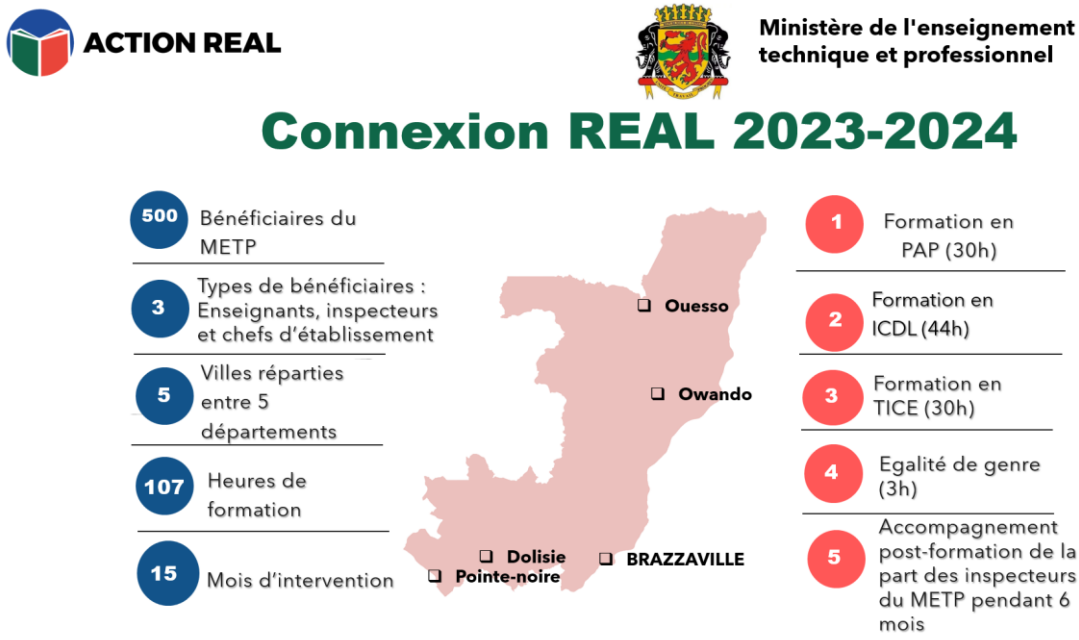
Le troisième atelier a réuni les cadres du METP et quelques partenaires de celui-ci, notamment l'UNESCO, le ministère des Télécommunications et le FONEA (Fonds national pour l'employabilité et l'apprentissage). Aucune résolution n'a été prise, le but principal étant avant tout de susciter la prise de conscience sur les enjeux autour de la formation des enseignants et le besoin de lui apporter une attention particulière dans une démarche d'amélioration de la qualité interne du système éducatif.

Pour soutenir cette pérennisation, depuis le mois de mars 2023, Action Real a mis en place un concours mensuel au Congo dans le but de promouvoir l'innovation pédagogique en encourageant les enseignants et inspecteurs formés à expérimenter les nouvelles pratiques pédagogiques et à se mobiliser pour l'intégration des technologies éducatives à l'école. Les prix offerts, tel que le recommandent les résultats de cette recherche, permettent de promouvoir l'utilisation d'équipement informatique nomade : tablettes, ordinateurs, imprimantes. Cette activité cherche à valoriser les pratiques émergeantes, ce qui s'avère un levier à portée de main pour promouvoir l'innovation pédagogique (Béziat, 2019; Obono Mba et Engohang, 2014).

Action Real a également décidé d'expérimenter la nouvelle version du dispositif exposé précédemment et a lancé la formation d'une nouvelle cohorte de 45 bénéficiaires (enseignants du

secondaire, directeurs d'études et inspecteurs) à Brazzaville en intégrant les connaissances et préconisations développées dans le cadre de nos travaux. De la même manière Action Real souhaite projeter avec le MEPT la diffusion du dispositif dans d'autres villes du pays, choisies stratégiquement par le ministère pour lutter contre les inégalités territoriales.

Figure 87. *Présentation du projet Connexion REAL*[152]



Par cohérence avec ses ambitions d'aller vers l'atteinte de la cible 4C du quatrième objectif de développement durable des Nations Unies : « Accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement. », Action Real ambitionne une étape de prospection et évaluation des besoins dans d'autres pays de la région où la reproduction du dispositif est pertinente selon les besoins rencontrés. La concrétisation de ces actions dépend de la capacité de cette jeune association à lever les fonds nécessaires et/ou de la capacité d'autres locaux et

[152] Le nom du projet change pour marquer la fusion des projet REAL et Connexion Congo., tous les deux portant sur la formation d'enseignants.

internationaux à se saisir de ce dispositif. Enfin, après cette expérience de recherche-intervention, Action Real souhaite renforcer/pérenniser le volet recherche afin de fonder ses actions sur des preuves scientifiques aidant à la prise de décision, ce qui lui permettra de remplir au mieux sa mission sociale, car, nous l'aurons constaté, l'intervention a besoin de se nourrir de la recherche et la recherche de l'intervention.

Nous précisons que les résultats partiaux et/ou finaux de nos travaux ont été partagés à plusieurs reprises avec la communauté scientifique et auprès des acteurs dans le domaine de l'éducation, afin que nos interrogations et réflexions puissent faire écho et que le débat social puisse se poursuivre en dehors de ces pages.[153]

[153] Listes des principales communications :

- *Quelles pratiques de classes pour la réussite de l'approche par compétences (APC) ? : Actions de formation d'enseignants et inspecteurs en pédagogie active et participative et en intégration pédagogique des TIC, enjeux, portée et limites en République du Congo*, le 28 mars 2023, à Abidjan, invitée par l'IFEF (Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation) -OIF (Organisation internationale de la francophonie)
- *Enjeux autour de l'intégration pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne, que dit la recherche ?* le 1 mars 2023 à Yaoundé, dans le cadre de mission d'expertise auprès des inspecteurs nationaux du Ministère de l'éducation de base (MINEDUB, Cameroun), activitié de l'AUF-programme APPRENDRE.
- *Projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader), bilan et perspectives,* Communication sur les résultats de la recherche-intervention au Conseil national de l'enseignement technique et professionnel en République du Congo, le 22 septembre 2022.
- *De l'éducation primaire universelle (OMD2) à une éducation de qualité pour tous et toutes (ODD4), le cas de l'Afrique subsaharienne*, Communication au 18e colloque de l'AFDECE (Association française d′éducation comparée et des échanges) à l'Université du Pays Basque/ Euskal Herriko Unibertsitatea à San Sebastian, Espagne du 28 au 29 octobre 2021.
- *Projet REAL : Réseau d'Éducation pour une Afrique Leader et la formation des enseignants en pédagogie active et numérique en République du Congo,* Communication présentée au 8ème Colloque international en éducation CRIFPE au Canada tenu à distance le 29 avril 2021.

REFERENCES

Ackers, J. (2019, Janvier 21). *Formation des enseignants et éducation inclusive*. Récupéré sur Site web UNESCO Institut International de Planification de l'Education: https://www.iiep.unesco.org/fr/formation-des-enseignants-et-education-inclusive-4828

AFD, AUF, Orange, & UNESCO. (2015). Le numérique au service de l'éducation en Afrique. *Savoirs communs*(17).

Altinok, N., & Bourdon, J. (2014). *Une réévaluation de l'Objectif de Scolarisation Primaire Universelle sous l'angle des acquis scolaires.* Paris: Agence Française de Développement. Récupéré sur https://www.afd.fr/fr/ressources/une-reevaluation-de-lobjectif-de-scolarisation-primaire-universelle-sous-langle-des-acquis-scolaires

Angenot, M. (2006, Septembre). Théorie du discours social. Notions de topographie des discours et de coupures cognitives. *COnTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*. doi:https://doi.org/10.4000/contextes.51

Balonga, M. (2014). *Rapport national de l'évaluation de l'Éducation pour Tous (EPT) au Congo.* Brazzaville: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacity scales. *5*(1), pp. 307-337.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle.* De boeck.

Banque Africaine de Développement. (2015). *Autonomiser les femmes africaines : Plan d'action. Indice de l'égalité du genre en Afrique 2015.*

Banque Mondiale. (2022). *World Bank Country and Lending Groups.* Consulté le Avril 21, 2023, sur Site web Worldbank: https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519

Baron, G. L. (2016). Un point de vue sur la recherche en TICE au Sud. *Frantice.net*, 13-18. Récupéré sur http://frantice.net/index.php

Ben Abid-Zarrouk, S. (2012). Innovations pédagogiques, incertitude et biais cognitifs, une approche par les sciences économiques comportementales. *Recherches & éducations*,(6), 55-70. doi:https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1223

Ben Abid-Zarrouk, S. (2014). *De l'efficacité institutionnelle à l'efficacité individuelle: le cas des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur.* l'Harmattan. Récupéré sur https://hal.science/hal-03192352/

Béziat, J. (2012). Former aux TICE: entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, 9(1-2)*, pp. 53-62.

Béziat, J. (2015). *Enseigner et se former à l'épreuve des technologies informatisées.* Note de synthèse en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches, soutenue le 20 mai 2015, université de Limoges. Garant de candidature : Georges-Louis Baron.

Béziat, J. (2019). Les technologies numériques dans les pays du Sud, MASTER MIFEF 2019-20 – SÉMINAIRE B, Université de Caen Normandie.

Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis, 7(3)*, 1-4. doi:https://doi.org/10.7202/1054403ar

Bien Enseigner. (2022, Octobre 17). *Approche par objectif : définition, principes et avantages.* Récupéré sur Site web Bien Enseigner: https://www.bienenseigner.com/approche-par-objectif/

Blanquet, M.-F. (2010, Septembre). *John Dewey : philosophe américain de l'éducation.* Consulté le Octobre 11, 2022, sur Savoirs CDI: https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/john-dewey-philosophe-americain-de-leducation.html

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris: Presses Universitaires de France. doi:https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0013

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*(1), 25-41. doi:https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025

Broussal, D., & Marcel, J.-F. (2021). Evaluer l'émancipation professionnelle des enseignants. Dans &. C. C. Gremion, *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (pp. 107-127). Bruxelles.

Bruner, J. S. (2000). Chapitre XII. Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. Dans O. Houdé (Éd.), *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). Paris: Presses Universitaires de France. doi:https://doi.org/10.3917/puf.houde.2000.01.0237

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, & P. Rateau, *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227-240). De Boeck.

Cessou, S. (2019, aout 28). *Internet : les 10 pays les plus connectés d'Afrique.* Récupéré sur Site web RFI: https://www.rfi.fr/fr/afrique/20190823-internet-10-pays-plus-connectes-afrique

Chantier BT-ICEM. (1996, Juin). *Qu'est-ce que la Pédagogie Freinet ?* Consulté le Octobre 10, 2022, sur Coop'ICEM: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309

Compétences du 21ème siècle. (s.d.). *Qu'est-ce que les compétences du 21ème siècle ?* Consulté le Avril 19, 2023, sur Site web Compétences du 21ème siècle: https://www.competencesdu21emesiecle.com/decouvrir/qu-est-ce-que-les-competences-du-21eme-siecle/

CONFEMEN. (2020). PASEC2019, Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

Conseil de l'Europe. (s.d.). *Accueil. Education à la citoyenneté numérique (ECN).* Consulté le mars 16, 2020, sur https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/home

Coulibaly, M., Karsenti, T., Gervais, C., & Lepage, M. (2013). Impact des TIC sur le sentiment de compétence professionnelle des enseignants du secondaire au Niger. *Education et francophonie, 41*(1), 236-253.

Cristia, J., Ibarraran, P., Cueto, S., Santiago, A., & Severin, E. (2012). Technology and child development: Evidence from the One Laptop Per Child Program. *Inter-American Development Bank*.

Cristia, J., Ibarraran, P., Cueto, S., Santiago, A., & Severin, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. *American Economic Journal: Applied Economics, 9*(3), 295-320.

Dabi-Schwebel. (s.d.). *Qu'est-ce qu'une approche systémique ? Définition.* Consulté le 10 7, 2022, sur Site web Agence 1min30: https://www.1min30.com/dictionnaire-du-web/approche-systemique

David, A. (2000). La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? . *IXème Conférence internationale de management stratégique.* Montpellier.

Davies, R., & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique: A Guide to Its Use.* doi:10.13140/RG.2.1.4305.3606

Davis, F. D. (1989). *MIS Quarterly, 13*(3), 329-340.

De Stercke, J. T. (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs,*.

Dembélé, M., & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Education et francophonie, 45*(3), 1-12. doi:https://doi.org/10.7202/1046414ar

Depover, C. (1996). Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? *Actes du Colloque du REF.* Montréal. Récupéré sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000822

Depover, C. (2009). La recherche en technologie éducative : fondements et approches. Dans C. Depover, *La recherche en technologie éducative, un guide pour découvrir un domaine en émergence* (pp. 5-13). Paris: Archives contemporaines.

Depover, C. (2016). Développer la recherche sur les technologies éducatives dans les pays du Sud: une approche globale et communautaire pour mieux répondre à des problématiques locales. Numéro spécial, 12-13. *Frantice*(12-13), 19-27.

Dictionnaire l'Internaute. (s.d.). *Mercatique.* Récupéré sur Site web Linternaute: https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/mercatique/

Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches Qualitatives, 31*(2), 3-24.

ECP/CBCA. (s.d.). *FORMATION EN PEDAGOGIE ACTIVE ET PARTICIPATIVE.* Récupéré sur COMMUNAUTE BAPTISTE AU CENTRE DE L'AFRIQUE, COORDINATION COMMUNAUTAIRE DES ECOLES CONVENTIONNEES PROTESTANTES: http://ecpcbca.org/pages/program/pformationpap.htm

Educadis. (2018, Août 19). *Les TICE*. Consulté le Avril 19, 2023, sur Site web Educadis: https://www.educadis.fr/formation-a-distance/formation-e-learning/les-tice

Erny, P. (1974). L'enseignement au Rwanda. *Revue Tiers Monde, 15*(59-60), 707-722. doi:https://doi.org/10.3406/tiers.1974.2034

Expertise France. (2022, Août 12). *AMES - Projet d'appui à la modernisation de l'enseignement supérieur au Congo.* Consulté le Avril 21, 2023, sur Site web Expertise France: https://expertisefrance.fr/fiche-projet?id=872480

Fichtner, S. (2017, Février 22). *En République Démocratique du Congo, la pédagogie active permet de se réconcilier*. Consulté le Octobre 12, 2022, sur The Conversation: https://theconversation.com/en-republique-democratique-du-congo-la-pedagogie-active-permet-de-se-reconcilier-73016

Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la «ticelogie» ou science d'intégration des TIC dans la formation des formateurs. *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*, 223-234.

Fonkoua, P. (2009). Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. *Intégration pédagogique des TIC: Stratégies d'action et pistes de réflexion*, 13-20.

FONSII. (2015). *Rapport final : Evaluation externe du projet de formation du personnel enseignant et administratif de l'enseignement protestant rwandais.*

Foukou, M. M., & Yoka, N. (2008). *L'Observatoire mondial de la société de l'information.* Récupéré sur Site web Global Information Society Watch: https://giswatch.org/fr/country-report/civil-society-participation/republique-du-congo

Frank, S. (2022, mai 26). *Mouyondzi : le Centre de formation initiale et continue des enseignants inauguré.* Consulté le janvier 4, 2023, sur Site web SACER INFO: http://sacer-infos.com/mouyondzi-le-centre-de-formation-initiale-et-continue-des-enseignants

Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne*(24). Récupéré sur https://ccrf-pedagogie-freinet.org/wp-content/uploads/2021/01/bem25.pdf

Freire, P. (1971). *L'éducation pratique : pratique de la liberté.* Paris: Editions du Cerf.

Freire, P., & Macedo, D. (1989, éd. orig. en anglais de 1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Paidós.

González-Monteagudo, J. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. *Pratiques et Analyses de Formation*(43), 49-65.

Graines de paix. (2012). *Pratique pédagogique - la participation active.* Consulté le Octobre 12, 2022, sur Site web Dictionnaire en ligne paix/éducation: https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/pratique-pedagogique-de-participation-active

Grêt, C. (2009). *Le système éducatif africain en crise.* Paris: L'Harmattan.

Groupe des Nations Unies pour le Développement. (2017). *Note d'orientation complémentaire relative aux PNUAD : Théorie du changement.* UNDG.

Hafkin, N. (2012). Social Expressions of the Digital Divide in Ten Sub-Saharan Countries. Dans T. C.-M. Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines* (pp. 18-30). Ottawa: IDRC.

Harley, K., & Barasa, F. S. (2012). *TESSA: Teacher education in Sub-Saharan Africa - Formative evaluation report.* TESSA.

Hart, S. A., & Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21ème siècle. *Bulletin de l'OCE, 4*(4). Récupéré sur https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/

Harvey, L. (2009). L'échafaudage lors de la supervision en milieu professionnel : étude des modalités et un modèle. *Mesure et évaluation en éducation, 32*(1), 55-83. doi:https://doi.org/10.7202/1024958ar

Hatchuel, A. (2000). Research, Intervention and the production of knowledge. Dans M. Cerf, R. Ison, B. Hubert, & D. Gibbon, *Cow Up a Tree: Knowing and Learning for change in Agriculture* (pp. 55-68). Paris: INRA Editions.

Ibara, F. (2018, Août 28). *Enseignement technique : la relance de la série H dans les lycées toujours attendue.* Consulté le Avril 20, 2023, sur Site web Agence d'information d'Afrique centrale: https://www.adiac-congo.com/content/enseignement-technique-la-relance-de-la-serie-h-dans-les-lycees-toujours-attendue-88172

ICDL. (2020a). *Essentiels de l'ordinateur.* Consulté le Avril 20, 2023, sur Site web ICDL France: https://www.icdlfrance.org/lessentiel-de-lordinateur/

ICDL. (2020b). *Essentiels du web.* Consulté le Avril 20, 2023, sur Site web ICDL France: https://www.icdlfrance.org/essentiels-du-web/

IFADEM. (2015). *IFADEM en 5 questions*. Consulté le Avril 20, 2023, sur Site web IFADEM: https://ifadem.org/fr/presentation/ifadem-en-5-questions

Ilenda, T. (2011). *De l'école coloniale à l'école post coloniale en République Démocratique du Congo. Permanences, évolution, rupture des enjeux sociaux des savoirs scolaires.* Thèse de doctorat à l'Université Paris-Descartes, Paris.

INSEE. (2020, Juillet 2). *Emploi, chômage, revenus du travail.* Consulté le Avril 21, 2023, sur Site web Insee: https://www.insee.fr/fr/statistiques/4501607?sommaire=4504425

International Telecommunication Union. (2013). *The World in 2013: ICT Facts and Figures.* Récupéré sur http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013-e.pdf

Kadi, M.-N., Ben Abid-Zarrouk, S., & Coulibaly, B. (2019). Intégration des TIC et innovation pédagogique: Le cas particulier des écoles de Mulhouse. *Revue de recherches en éducation,, 63,* 139-155. doi:https://doi.org/10.3917/spir.063.0139

Kambale Nzughundi, D. (2016). La Pédagogie Active et Participative : Quelles exigences pour quel impact ? *Atelier d'échanges entre les départements de l'enseignement de l'E.E.C et de la C.B.C.A sur la pédagogie et l'aumônerie scolaire.* Douala. Consulté le Octobre 12, 2022, sur https://dneeec.org/documents/LA_PEDAGOGIE_ACTIVE_ET_PARTICIPATIVE.pdf

Karsenti, T. (2007). Comment s' articulent les facteurs qui influencent leur utilisation. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, 201-217. doi:https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0201

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion.* Otawa: CRDI. Récupéré sur crdi.crifpe.ca/karsenti

Karsenti, T., Collin, S., & Harper-Merret, T. (2012). *Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 100+ African Schools.* Ottawa: IDRC.

Keddar, K. (2012). De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC): Rupture ou continuité?. Recuperado desde. *Les cahiers du Crasc*(21), 33-45. Récupéré sur https://cahiers. crasc. dz/pdfs/n_21_keddar_fr. pdf.

Kim, H., & Care, E. (2020). *Mesurer les compétences du 21ème siècle: analyse d'évaluations dans quelques pays d'Afrique subsaharienne.* UNESCO ; The Brookings Institution.

Komis, V. K. (2016). Projet PanAf (Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication): les opinions de ses chercheurs. *Frantice*(12-13), 73-83.

Krogull, S., Scheunpflug, A., & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies : a Contribution to Social Peace and Learner-Centred Educational Quality.* Munster, New-York: Waxmann.

La Lettre du PRAASED. (2019, Juillet 1). (2). Récupéré sur https://www.enseignement-general.gouv.cg/index.php/bulletins

La Lettre du PRAASED. (2020, décembre 31). (6/7). Récupéré sur https://www.enseignement-general.gouv.cg/index.php/bulletins

La Techné. (2022). *Revue du ministère de l'enseignement technique et professionnel* (Vol. Hors série N° 01).

Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 392-407). Toulouse: Érès. doi:https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0392

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*(5), 59-90. doi:https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059

Loumouamou, A. N. (2019). Évaluation de l'impact et de la durabilité du projet CFIT au Congo. *UNESCO*.

Lounda, A. (2021, juin 18). *La formation pédagogique des Enseignants du supérieur devient une nécessité absolue.* Consulté le février 6, 2023, sur Site web GéoAfriqueMédias: http://geoafriquemedias.over-blog.com/2021/06/la-formation-pedagogique-des-enseignants-du-superieur-devient-une-necessite-absolue.html

Mabiala, J. (2022). Rapport des contributions de l'enseignement technique et professionnel aux états généraux de l'éducation nationale, la formation et la recherche.

Marcel, J.-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. (U. d. Nantes, Éd.) *Recherches en éducation, 19*, 82-95. doi:https://doi.org/10.4000/ree.8319

Marcel, J.-F. (2018, Décembre 19). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives [En ligne]*(28). doi:https://doi.org/10.4000/questionsvives.3526

Marcel, J.-F. (2019). La recherche-intervention en Sciences de l'éducation - De la figure du trait d'union. Université de la Réunion. Récupéré sur https://podcast.univ-reunion.fr/video/2055-jean-francois-marcel-la-recherche-intervention-en-sciences-de-leducation-de-la-figure-du-trait-dunion/

Marcel, J.-F., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis, 7*(1), 79-91. doi:https://doi.org/10.7202/1044256ar

Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : accompagner le changement.

Marine, B., & Mehlinger, M. (2022). Les théories de l'apprentissage. (U. d. Lorraine, Éd.) Consulté le Avril 18, 2023, sur https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

Mariné, C., & Escribe, C. (2016). John B. Watson (1878-1958): Une science du comportement. . (É. S. Humaines, Éd.) *Nicolas Journet éd., Les grands penseurs des Sciences Humaines* , pp. 51-54. doi:https://doi.org/10.3917/sh.journ.2016.01.0051

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). Chapitre 1. Le défi d'un changement de paradigme. Dans *Développer un agir compétence* (pp. 13-28). Bruxelles: De Boeck.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*(74), 5-12.

Mezirow, J. (1998). Cognitive processes : contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherland, *Adult learning : a reader* (pp. 2-13). Londres: Kogan Page.

Mingui, P. (1986). *La Formation des enseignants du fondamental premier degré et les objectifs de l'Ecole du Peuple en République Populaire du Congo.* Thèse doctorale, Université de Lyon 2.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE DE LA REPUBLIQUE DU CONGO. (2005). *DOSTRAPOGE, Document stratégique de Politique générale en matière de redressement et de développement de l'enseignement technique et professionnel.*

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2018, Octobre 3). *Les compétences du XXIe siècle*. Consulté le Avril 19, 2023, sur Site web Archiclasse Education: https://archiclasse.education.fr/Les-competences-du-21e-siecle

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2019, Septembre 24). *Qu'est-ce que l'illectronisme ?* Consulté le Avril 21, 2023, sur Site web Primàbord: https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-l-illectronisme

Mokonzi Bambanota, G. (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa.* Paris: L'Harmattan.

Mubangu Wa Kapala, G. (2014). Rendement des méthodes de la PAP et de la Pédagogie Traditionnelle dans les écoles primaires de Bagira au TENAFEP 2011-2012. *Cahiers du CERUKI*(45).

Mubangu, G. W., & Birindwa, M. H. (2015). Attitudes des enseignants à l'application des méthodes de la PAP dans les écoles primaires de Bukavu. *Cahiers du CERUKI*(49), 119-132.

Mutabazi, S. (2014). Présentation sur l'enseignement protestant au Rwanda: le passé, le présent et l'avenir. Consulté le Octobre 12, 2022, sur http://www.ecpcbca.org/IMG/pdf/Presentation_enseignement_protestant_Rwanda_2014.pdf

Niyikiza, Q. O. (2014). *Pédagogie Active et Participative à l'université: Une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda.* Thèse doctorale, Université Otto-Friedrich-Bamberg.

Njoh Eteki, D. (2016). L'approche par compétences : Quelles exigences pour quel impact ? *Atelier d'échanges entre les départements de l'enseignement de l'E.E.C et de la C.B.C.A sur la pédagogie et l'aumônerie scolaire.* Douala. Consulté le Octobre 12, 2022, sur https://dneeec.org/documents/L_Aproche_Par_Competences_APC.pdf

Numa-Bocage, L., Marcel, J.-F., & Chaussecourte, P. (2014). De l'observation des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*. doi:https://doi.org/10.4000/ree.8264

Obono Mba, A., & Engohang, N. (2014). Usage des TICE par les professeurs de mathématiques des lycées et collèges de Libreville. *Educ Recherche, 4*(1), 89-91. Récupéré sur https://www.asjp.cerist.dz/en/article/95451

Observatoire de l'intégration pédagogique des Technologies de l'Information. (s.d.). *Présentation*. Consulté le mars 12, 2022, sur Site web Observatoire de l'intégration pédagogique des Technologies de l'Information: http://observatoire-tic.org/default/presentation

OCDE. (2013). Les compétences recherchées au XXIe siècle. Dans *OECD Skills Outlook 2013 : First* (pp. 47-57). Paris: Editions OCDE. doi:https://doi.org/10.1787/9789264204096-5-fr

Okombi, A., & Mawete, S. (2012). INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DES TIC DANS LES ÉCOLES CONGOLAISES : SUCCÈS ET DÉFIS. Dans T. C.-M. Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines* (pp. 128-145). Ottawa: IDRC.

Onguéne Essono, L. M., & Fotsing, J. (2016). Apports des TICs à la pédagogie des grands groupes: Expérience de l'Université de Yaoundé I. *Frantice*(12-13), 127-147.

Ontario, Fonction publique. (2016). *Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario. Compétences du 21e siècle. Document de réflexion.*

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. . *Recherches qualitatives, 27(2)*, 133-151.

Pardjono, P. (2016). Active Learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory Perspectives. *Jurnal Ilmu Pendidikan, 9*(3), 163-178. doi:https://doi.org/10.17977/jip.v9i3.487

Paturel, D. (2014). La recherche participative comme enjeu pour la recherche en travail social. *Le Sociographe*(H-7), 103-124. doi:https://doi.org/10.3917/graph.hs07.0103

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai des machines à communiquer .* Paris: Flammarion.

Puaud, M. (2018). Pédagogies actives : mode d'emploi. *Bulletin des bibliothèques de France*(16), 16-21. Récupéré sur https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2018-16-0016-002

Raucent, B., Labrique, S., Ducarme, D., & Sobieski, P. (2017a). Tutorer l'Apprentissage en Groupe (1/4) - Pourquoi les pédagogies actives ? Université Catholique de Louvain. Consulté le Octobre 11, 2022, sur https://www.youtube.com/watch?v=Te-3vP32GyI&t=16s

Raucent, B., Labrique, S., Ducarme, D., & Sobieski, P. (2017b). Tutorer l'apprentissage en groupe (2/4) - Constructivisme et socioconstructivisme. Université Catholique de Louvain. Consulté le Octobre 11, 2022, sur https://www.youtube.com/watch?v=IGlD67eWn8s

Raucent, B., Labrique, S., Ducarme, D., & Sobieski, P. (2017c). Tutorer l'Apprentissage en Groupe (3/4) - Apprentissage par problème et par projet. Université Catholique de Louvain. Consulté le Octobre 11, 2022, sur https://www.youtube.com/watch?v=ocHPoLawtCQ

Raucent, B., Labrique, S., Ducarme, D., & Sobieski, P. (2017d). Tutorer l'Apprentissage en Groupe (4/4) - Rôle du tuteur. Université Catholique de Louvain. Consulté le Octobre 11, 2022, sur https://www.youtube.com/watch?v=tKFy7PC11fI

République du Congo. (1995). Loi 25-95 du 17 novembre 1995, modifiant la loi n° 008/90 du 6 septembre 1990.

République du Congo. (2004). *Rapport national sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement.* Brazzaville. Consulté le Octobre 12, 2022, sur https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo_mdg_report.pdf

République du Congo. (2015, Décembre 10). Stratégie Sectorielle de l'Education 2015-2025. Brazzaville. Consulté le Octobre 4, 2022, sur https://issuu.com/unicefcongobrazza/docs/sse_2015-2025

République du Congo. (2017). *Décret n° 2017-152 du 10 mai 2017.*

République du Congo. (2018). *Décret n° 2018-399 du 16 octobre 2018.*

République du Congo. (2018). *Plan National de Développement (2018-2022).* Récupéré sur http://faolex.fao.org/docs/pdf/Con184010.pdf

République du Congo. (2020, Décembre). Stratégie Sectorielle de l'Education 2021-2030. Brazzaville. Consulté le Octobre 4, 2022, sur https://pdce-congo.com/wp-content/uploads/2021/10/STRATEGIE-DE-LEDUCATION-2021.pdf

République du Congo. (2022). *Décret n° 2022-119 du 22 mars 2022.*

République du Congo. (2022). Plan National de Développement 2022-2026. Récupéré sur https://gouvernement.cg/wp-content/uploads/2022/07/CSD-PND-2022-2026.pdf

Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education. (2008). *Formation des enseignants intégrant les TIC dans leurs pratiques pédagogiques : Synthèse des rapports nationaux de recherche.* Université de Montréal.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie-186*, 46-55.

Rogers, P. (2016). *Théorie du changement.* Florence: UNICEF Office of Research.

Saint-Jean, M., Barado, S. I., Manas, G. P., & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 31*, 31-48.

Schmidt, N. (2014, Novembre 4). *L'accès à l'éducation progresse dans le monde, mais les inégalités persistent.* Consulté le Octobre 12, 2022, sur Site web Observatoire des inégalités: https://www.inegalites.fr/L-acces-a-l-education-progresse-dans-le-monde-mais-les-inegalites-persistent

Scott, C. L. (2015). Les Apprentissages de demain 2: quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle? (UNESCO, Éd.) *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*(14).

Seruhungo, D. (2018). *Les formes d'accompagnement et de médiation dans le système éducatif congolais : réalités et perspectives.* Strasbourg: Thèse doctorale, LISEC.

SRI International. (2012). *21CLD Learning Activity Rubrics.* California, USA.

Tchameni Ngamo, S. (2009). Prérequis à une intégration pédagogique des TIC. Dans T. (. Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 76-93). Ottawa: CRDI. Récupéré sur crdi.crifpe.ca/karsenti

TESSA. (2019, Juin 3). *Vers une formation appropriée des enseignant.e.s pour l'Afrique du 21ème siècle.* Consulté le Octobre 12, 2022, sur Site web OpenLearn create: https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=3784

TESSA. (s.d.). *Travailler avec les enseignants : Guide du formateur*. Consulté le Avril 21, 2023, sur Site web The Open university: https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=167876&printable=1

Thot Cursus. (2012, Septembre 30). *TESSA : Education et formation des enseignants en Afrique subsaharienne.* Consulté le Octobre 12, 2022, sur Site web Thot Cursus: https://cursus.edu/fr/8857/tessa-education-et-formation-des-enseignants-en-afrique-subsaharienne

Touré, K. (2009). Appropriating technologies and making them work for you in teaching and learning: depth is essential. *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*, 94-110.

Traoré, D. (2008). Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne? Cas de cinq pays. Consulté le Novembre 5, 2022, sur https://www.researchgate.net/profile/Djeneba-Traore-4/publication/334441119_Quel_avenir_pour_l'usage_pedagogique_des_TIC_en_Afrique_subsaharienne_Cas_de_cinq_pays_membres_du_ROCARE/links/5d293ad592851cf4407e85e8/Quel-avenir-pour-lusage-pedagogique-des-TIC

UNESCO. (2000). *Cadre d'Action de Dakar Cadre d'Action de Dakar.* Dakar.

UNESCO. (2018, Mars 14). *Le rôle des TIC dans la réalisation de l'ODD 4 a été réaffirmé à l'occasion de la cérémonie de remise des prix pour l'utilisation des TIC dans l'éducation.* Récupéré sur Site web Unesco: https://fr.unesco.org/news/role-tic-realisation-odd-4-ete-reaffirme-occasion-ceremonie-remise-prix-utilisation-tic

UNESCO. (2018b). *Référentiel de compétences TIC pour les enseignants (Version 3).* Paris.

UNESCO. (2019, Juillet 4). *Historique de l'éducation pour tous.* Consulté le Octobre 12, 2022, sur Site web UNESCO: https://fr.unesco.org/themes/education-2030-odd4/calendrier

UNESCO. (2020). *Mesurer les compétences du 21ème siècle, Analyse d'évaluations dans quelques pays d'Afrique subsaharienne.* BROOKINGS.

UNICEF. (s.d.). *COVID-19 : continuer à apprendre malgré la fermeture des écoles.* Récupéré sur https://www.unicef.org/drcongo/covid19-continuer-apprendre-fermeture-ecoles

United Nations. Economic Commission for Africa. (1961). *Final report: conference of African states on the development of education in Africa Addis Ababa, 15-25 may 1961.* Addis-Abeba: UN.ECA. Consulté le Octobre 12, 2022, sur https://hdl.handle.net/10855/34775

Vailles, A. (2019, juillet 22). *Un(e) ingénieur(e) rural(e), ça fait quoi ?* Récupéré sur Site web Génie-inc.: https://www.genie-inc.com/article/1054/une-ingenieure-rurale-ca-fait-quoi

Vial, M. (2008). *Se former pour évaluer.* Bruxelles: De Boeck Supérieur. doi:https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2008.01

Villemonteix, F., & Béziat, J. (2013). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement. *Sticef, 20*(1), 327-350.

Voulgre, E., & Villemonteix, F. (2016). Les supervisions pédagogiques : des modèles et des appropriations. *Frantice.net*(12-13), 109-125.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éds.) Harvard University Press. doi:https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wallet, J. (2004). Réponses (3). La perspective de la coopération internationale. Développement et formation des cadres intermédiaires : le cas de l'Afrique sub-saharienne. *Savoirs, 5*, 91-96. doi:https://doi.org/10.3917/savo.005.0091

Yanga, J. (2015). Etude comparative des résultats scolaires des élèves des écoles primaires conventionnées protestantes de l'ECC, et des écoles officielles suite à l'application de la pédagogie active et participative, et l'application de la pédagogie traditionnelle. *Inédit*. Bukavu: Université Libre des Pays des Grands Lacs.

ANNEXES

QUESTIONNAIRES

Annexe 1. Questionnaire : Evaluation d'impact de la formation en Pédagogie Active et Participative - dernier jour de formation (avril 2021)

Evaluation d'impact de la formation en Pédagogie Active et Participative animée dans le cadre du projet REAL

Vous avez participé à une formation en Pédagogie Active et Participative (PAP) dans le cadre du projet REAL. Tel que vu en formation, la phase d'évaluation est très importante tant pour les apprenant.e.s que les formateurs et formatrices, raison pour laquelle nous vous prions de prendre le temps nécessaire pour remplir le présent questionnaire de manière anonyme afin d'évaluer l'impact de la formation et pouvoir faire les ajustements nécessaires suivant vos retours.

Age : _____ Sexe : Femme___ Homme ____ Etablissement : _____

Répondez aux questions suivantes :

I. Compétences et connaissances acquises pendant la formation

Sur une échelle de 1 à 5 (1= aucune connaissance, 5 = très bonne maitrise) évaluez votre niveau de connaissances sur les concepts suivants :

	1	2	3	4	5
Centration sur l'apprenant					
Evaluation formative					
Evaluation sommative					
Constructivisme					
Socio-constructivisme					
Gestion de travail du groupe en classe pléthorique					
Ressources pédagogiques TESSA					
Apprentissage par problème et par projet					
Design thinking					

Compétences du 21ème siècle					

II. La formation vous a permis de :

	Non, pas du tout	**Non, pas vraiment**	**Oui, en partie**	**Oui, tout à fait**
Découvrir les principes de la pédagogie active et participative				
Découvrir le rôle des enseignants et des élèves dans les méthodes actives				
Définir le concept de « centration sur l'apprenant » et la façon de l'appliquer de manière concrète				
Réfléchir sur le processus et le type d'apprentissage et sur leurs implications du point de vue du choix des méthodes d'enseignement				
Identifier des stratégies de mise en place pour le travail en équipe au sein des classes pléthoriques				
Réfléchir sur l'importance de mieux connaître les élèves				
Découvrir plusieurs outils pédagogiques actifs et participatifs				
Découvrir les outils pédagogiques TESSA				
Découvrir comment préparer une leçon suivant les principes de la PAP				

Apprendre comment définir un objectif pédagogique ainsi que les compétences à acquérir par les apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être)				
Réfléchir au type d'évaluateur que vous êtes				
Réfléchir aux enjeux et aux types d'évaluation				
Remettre en cause vos pratiques pédagogiques actuelles				
Dégager des pistes d'amélioration de vos compétences pédagogiques				

III. Sentiment d'efficacité professionnelle

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez votre degré de confiance actuelle pour réaliser les actions suivantes :

	Pas du tout confiant.e	**Moyennement confiant.e**	**Assez confiant.e**	**Confiant.e**
Faire évoluer vos pratiques pédagogiques pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage				
Intégrer la pédagogie active et participative dans vos pratiques professionnelles				
Mettre en place des activités en groupes				
Aider mes élèves à valoriser leur apprentissage				
Utiliser d'autres méthodes d'enseignement autre que l'exposé magistral				
Mettre en place des activités favorisant la participation active des élèves				

Mettre en place des activités favorisant la collaboration entre les élèves				
Mettre en place des activités favorisant la créativité de mes élèves				
Construire une grille d'évaluation adaptée à vos attentes vis-à-vis de la performance des élèves et à vos critères d'évaluation				
Favoriser l'évaluation formative				
Utiliser des stratégies d'évaluation variées				
Partager autour de vous les principes de la pédagogie active et participative				
Accompagner d'autres collègues dans l'intégration de la pédagogie active et participative dans leurs pratiques pédagogiques				
Augmenter l'impact et l'utilité de vos actions de formation				
Animer à votre tour des formations en PAP				

IV. Pertinence de la formation

Répondez aux questions suivantes :

- A ce stade, les objectifs de la formation vous semblent-ils atteints ?
  - Oui
  - Non

- La formation vous sera-t-elle utile ? Oui, en quoi ? Non, pourquoi ?

_____
_____
_____
_____
_____

- A votre avis, quels sont les apports concrets de la pédagogie active et participative à la formation des enseignants ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

- A votre avis, quels sont les limites de la pédagogie active et participative sur le terrain ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

- Comptez-vous mettre en pratique la pédagogie active et participative ? oui, non, pourquoi ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

- La formation en pédagogie active et participative a-t-elle remis en cause la manière de voir vos pratiques professionnelles ? si oui, dans quel sens ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

- Pensez-vous que la PAP peut être un levier pour l'amélioration du système éducatif du Congo ? Oui, non, pourquoi ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

- En tournant le regard vers les mois écoulés depuis le début de la formation jusqu'à présent, qu'est-ce qui, selon vous, a été le changement le plus significatif dans vos pratiques professionnelles ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

V - Satisfaction :

Cochez une valeur en fonction de votre satisfaction de l'organisation et du contenu de la formation.

Critère	Pas satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Commentaires
Thématiques abordées					
Qualité des supports pédagogiques					
Animation du parcours par les intervenantes					
Organisation et déroulement de la formation					

Recommanderiez-vous cette formation ?

- Oui
- Non

Etes-vous intéressé.e pour compléter cet échange par un entretien individuel en visioconférence ? Si oui, notez vos coordonnées (Nom, téléphone et adresse mail) :

Annexe 2. Questionnaire : Evaluation d'impact de la formation en Pédagogie Active et Participative - six mois après la formation (septembre 2021)

Questionnaire en direction des enseignant.e.s ayant participé à la formation en Pédagogie Active et Participative organisée par l'association Action Real du 8 au 21 avril 2021

Vous vous disposez à répondre à un questionnaire d'évaluation d'impact de la formation en Pédagogie active et participative que vous avez suivie au mois d'avril 2021 organisée par l'association Action Real. Nous vous remercions chaleureusement pour le temps que vous allez dédier à ce questionnaire. Les résultats de l'analyse de ces questionnaires seront utilisés de manière anonyme pour émettre des préconisations pour l'évolution du projet de recherche-intervention REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader). Dans ce sens, nous vous remercions également de vous mettre en condition pour bien y répondre. Nous vous invitons à détailler vos réponses pour les questions 3 et 4.

Coordonnées :

Date à laquelle vous remplissez le formulaire :

NOM et Prénom :

Etablissement :

- Lycée AA Neto B
- Lycée technique commercial 5 Février

Age :

Sexe :

- Féminin
- Masculin

Numéro de téléphone :

Adresse mail :

Question 1 : Avez-vous participé à au moins 6 modules de la formation en Pédagogie Active et Participative tenue par l'association Action Real du 8 au 21 avril 2021 ?

- Oui
- Non

Question 2 : Depuis le mois d'avril 2021, où vous avez participé à une formation en Pédagogie Active et Participative, quels sont, à votre avis, les changements les plus significatifs dans vos pratiques pédagogiques ? Ces changements peuvent concerner la relations avec vos élèves, le type d'activités réalisées en cours, le type de devoirs, le type d'évaluation, la dynamique de travail en groupe, le suivi des apprenants, le niveau d'implication et de participation de la part des élèves, votre manière de préparer le cours, un projet entrepris seul.e ou avec vos collègues, un nouveau projet ou une nouvelle activité réalisée avec vos élèves, des initiatives proposées à la direction de votre établissement, la réutilisation d'une activité faite pendant la formation, etc.

Merci de noter les changements qui vous paraissent les plus significatifs (description) et de nous expliquer pourquoi ils vous semblent les plus pertinents (justification). Dans la description, merci d'expliquer le contexte dans lequel la situation s'est présentée (Quoi, quand, où, auprès de qui, comment…).

Changement 1

Description :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Justification :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Changement 2

Description :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Justification :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Changement 3

Description :

Justification :

Changement 4

Description :

Justification :

_____

_____

_____

_____

Changement 5

Description :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Justification :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Question 3 : De tous les changements évoqués ci-dessus et listés ci-dessous, veuillez indiquer lequel est le plus important pour vous en cochant l'une des cases. Ensuite, justifiez votre choix.

Changement le plus significatif :

- Changement 1
- Changement 2
- Changement 3

- Changement 4
- Changement 5

Justification :

_____
_____
_____
_____
_____

Question 4 : Voudriez-vous que votre témoignage de changement soit valorisé par une prise de vidéo et/ou la publication d'une newsletter qui sera diffusée auprès de la communité éducative et du grand public qui suivent les actions d'Action Real ? Si oui, notre équipe de journaliste vous contactera dans les meilleurs délais.

- Oui
- Non

Question 5 : Voudriez-vous être recontacté.e au moins de novembre 2021 pour un entretien collectif en présentiel pour approfondir sur les impacts de la formation ainsi que sur les freins que vous rencontrez pour aller plus loin dans l'intégration de la pédagogie active et participative ?

- Oui
- Non

Annexe 3. Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants. Traduction francophone de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy.

Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux (futurs) enseignants dans leurs activités scolaires. Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul nombre par ligne (échelles de 1 à 9).

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Neutre		D'accord		Tout à fait d'accord
1 pour faire face aux élèves les plus difficiles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2 pour aider mes élèves à penser de façon critique.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3 pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4 pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5 pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6 pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7 pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8 pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9 pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10 pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11 pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12 pour favoriser la créativité de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13 pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14 pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15 pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

16	pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	pour répondre aux élèves qui me "testent".	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	pour mettre en oeuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Vous êtes arrivé.e à la fin de ce questionnaire. Nous vous remercions d'avoir partagé vos témoignages de changement avec nous et du temps accordé.

ENTRETIENS

Annexe 4. Transcription focus group école pilote 1-Lycée 5 février

Transcription du Focus group au Lycée technique commercial 5 février

Lieu : Lycée 5 février

Date : 07/12/21, 10h30 (6 mois après la formation en PAP et quelques jours après la formation en TICE)

Personnes présentes :

- Interviewés :

1 enseignant en mathématiques

1 enseignant en économie, finance, statistiques

2 enseignants en anglais

1 enseignant en économie

1 enseignant en histoire géographie

1 enseignante en histoire géographie (seule femme de ce groupe)

- Pour le compte d'Action Real :

Responsable de la recherche-intervention, désormais ML, et une autre membre d'Action Real

Déroulement :

ML : Donc, aujourd'hui on est le 7 décembre, on est au lycée 5 février et on va commencer avec notre réunion d'échanges sur la pédagogie active et participative. Donc l'idée c'est d'échanger sur ce que représente la pédagogie active et participative. Pour vous, aujourd'hui est-ce qu'elle est pertinente dans votre contexte ? Ou pas ? si elle répond à un besoin, à quels besoins répond-elle ? Comment s'insère-t-elle avec les pratiques pédagogiques en cours ?

Enseignant d'anglais N°1 : La pédagogie active et participative est une pédagogie nouvelle pour le Congo. Vu l'application de cette pédagogie dans nos établissements scolaires, après notre formation, on a essayé un peu d'appliquer ce que nous avons appris sur le terrain avec les élèves et moi, je pense que c'est une pédagogie qui peut booster le niveau de nos apprenants, parce que là, dans cette pédagogie c'est l'apprenant qui est au centre. Effectivement, on a essayé un peu de faire ça. Ici et là, on s'est rendu compte que nos apprenants avaient quelque chose aussi à nous déverser, donc c'est une pédagogie qui nous permet de découvrir ce que nos apprenants ont comme capacité, comme connaissances donc, à mon avis, c'est une bonne méthode. Sauf qu'il y a aussi des difficultés dans l'applicabilité de cette pédagogie. Il y a beaucoup de difficultés et surtout lorsqu'on demande d'insérer le numérique, donc ça pose un peu problème. Parce que nombreux sont ceux-là qui ne sont pas habitués à l'outil informatique mais en réalité la pédagogie en elle-même, la PAP en elle-même c'est une bonne méthode. Qui peut donc booster le niveau de nos enfants, de nos apprenants. Merci.

ML : Merci, pour les autres, la question reste la même. Vous aviez une vision de la pédagogie active et participative avant de venir en formation, vous en aviez une autre vision pendant la formation, une autre vision, juste après la formation, et encore une autre vision aujourd'hui, [8 mois après la formation] maintenant que vous êtes déjà sur le terrain. Donc nous voudrions savoir ce que ça donne, est-ce que ça s'adapte vraiment au contexte ? oui ou non ? Et si oui pourquoi, si non, pourquoi ?

Enseignant économie N°1 : En fait, je crois que pour toute chose nouvelle, il y a toujours des difficultés. On était d'abord habitué à la vieille pratique, maintenant c'est la nouvelle. Donc, il va de soi qu'on rencontre des difficultés, c'est un problème d'adaptation d'abord pour nous-mêmes, enseignants et les élèves aussi. Et il y a des difficultés : le problème du matériel, les conditions de travail et tout, qui peuvent peut-être constituer un frein. Sinon, en principe ça ne devrait pas poser problèmes. Par rapport aux effectifs, on a pu contourner cette difficulté lors des évaluations, par exemple, parce que corriger 100 copies c'est difficile. Dans la classe de 100, par exemple 10 groupes, bon, chaque groupe a un sujet. Et ils produisent un travail et je crois qu'on a que 10 copies

à corriger et ça allège un peu le travail par rapport aux vieilles pratiques. Ou bon… il fallait corriger peut-être 100 copies et parfois il y a des copies qu'on abandonnait. Donc là ça résout quand même un problème avec la PAP. Mais le problème, ce sont les conditions de travail. Elles doivent être réunies pour qu'on le fasse à bon escient. Parce que c'est la PAP il faut photocopier les planches. Et l'argent va sortir de qui ? Est-ce que c'est l'argent de l'enseignant, de l'administration ? Alors il y a un problème, parce que l'enseignant, au niveau de son salaire, le budget est saturé. Donc aller photocopier et faire les planches, ça va poser des problèmes. Demander aux enfants des moyens : c'est interdit que les enseignants demandent de l'argent aux enfants pour produire des planches pour travailler dans le cas de la PAP. Donc ce sont ça nos difficultés.
Sinon en principe si les moyens sont réunis, si les appareils sont là pour dupliquer les planches et tout, ça ne devrait pas poser de problème. C'est un peu mon avis.

ML : D'accord juste sachez qu'on va consacrer en temps aux difficultés. Mais avant d'arriver au point sur les difficultés, il faut qu'on se concentre sur ce que ça représente pour vous, aujourd'hui si vous avez fait des essais d'intégration de cette pédagogie. Qu'est-ce que ça a donné sur le terrain ?

Enseignant d'anglais N°1 : Oui, effectivement. À la sortie de notre formation, sur le terrain, on a essayé un peu de mettre en pratique ce que nous avons appris. Moi, par exemple, en anglais, j'ai beaucoup organisé le travail de groupe avec les apprenants et j'ai beaucoup plus insisté sur le brainstorming**.** Et c'est une méthode qui permet aux enfants de donner plusieurs réponses et à la fin donc, au finish, on choisit les bonnes réponses et c'est beaucoup plus sur cette méthode-là, cette stratégie là et que j'utilise avec mes apprenants. Donc, les difficultés oui, mais on peut aussi contourner cette difficulté. Là, on a essayé un peu de faire avec les moyens de bord, avec ce qu'on a. Donc avec ce qu'on a, avec les moyens de bord, la PAP est applicable. Donc on peut l'appliquer à n'importe quel moment, à n'importe quel niveau : 2nde, première, terminale, c'est possible, même si c'est encore, nous sommes encore au début avec encore des difficultés ici et là, mais on peut l'appliquer. Donc la PAP est une bonne méthode madame. En un mot, moi je pense que c'est une méthode qui nous allège le travail, le travail qui serait fait par l'enseignant lui-même, il se fait maintenant par les élèves et l'enseignant ne devient qu'un simple canal, un simple guide et moi, je

pense que la PAP, si on peut l'appliquer dans toutes l'étendue nationale du Congo. Moi je pense que ça va booster le niveau intellectuel de nos apprenants.

ML : Merci pour les autres, est ce que vous avez essayé de mettre en pratique la PAP ? Si oui, quel aspect de la PAP ? Parce que quand on dit PAP, c'est vaste, donc qu'est-ce qu'est-ce que vous avez essayé de mettre en place dans votre salle de classe concrètement ? Quels résultats avez-vous ?

Enseignant en mathématiques : Par exemple, en mathématiques, nous avons appliqué la pédagogie participative, en mettant d'abord les élèves en groupe. Ça, c'est une spécificité, vraiment pour la PAP, parce que nous avons vraiment essayé depuis qu'on avait commencé, on avait fini la formation, la première partie en classe, nous avons vraiment essayé et nous continuons d'appliquer en salle de classe. En mettant d'avoir des enfants en groupe et puis ce que nous avons constaté en mathématique, c'est d'abord, il y a la collaboration entre les élèves, de la participation des élèves vraiment dans le groupe, parce que dans chaque groupe, nous avons nommé le rapporteur. Donc on distribue à chaque groupe, un exercice et puis le rapporteur va toujours rapporter au tableau. Par exemple, dans la classe, souvent, c'est tout à coup 5 groupes et 5 rapporteurs. Un rapporteur va au tableau, il écrit ce qu'ils ont mis dans le groupe. Au fur et à mesure il y a de la participation, on corrige etc, on voit ce qui ne va pas et on corrige. Vous voyez vraiment, vous sentez la participation des élèves. C'est une classe vraiment très active. Moi, c'est ça le point fort de la PAP. Il y a la collaboration, il y a l'esprit critique. Les élèves travaillent vraiment comme ça, en groupe, les élèves participent. Malgré quelques difficultés, mais en tout cas la PAP là a des avantages vraiment. On sent la participation, vraiment des élèves, en tout cas c'est très avantageux. C'est difficile, mais ce n'est pas impossible, ça viendra avec le temps. Nous nous continuons à appliquer la PAP dans les salles de classe.

Enseignant Histoire-Géo N°1 : En histoire géo par exemple dans mes classes, je n'ai pas formé de groupe. Ce qui est vrai, c'est que je travaille avec ces élèves-là par rangée, le tableau noir que je donne la notation à chaque rangée. Et c'est avec ça que j'essaye de motiver aux enfants à participer activement à mon cours. Si bien que lorsqu'ils répondent aux questions et que je donne une note à chaque rangée, il y a des amis, des uns et des autres qui se disputent pour donner une bonne réponse.

C'est ça au moins l'avantage de la PAP, au niveau de la communication entre le professeur et les élèves**.** Et je crois que tout cela sera amélioré au fur et à mesure, parce que ce n'est qu'un début. Comme a dit mon ami ici [l'enseignant d'anglais N°1] au lieu que les devoirs se fassent maintenant individuellement, vous voyez le travail se fait par groupe, on va donner un sujet ils vont discuter et vous ramènent le sujet et vous avez moins de travail et peut être qu'avec ce groupe-là, ils peuvent échanger beaucoup d'idées et là aussi vous pouvez avoir des bonnes informations auprès des enfants. Voilà un peu, en histoire géo, je peux utiliser la PAP. C'est simple de parler de la PAP, que je suis en train d'appliquer. Je crois que les choses vont changer avec les visites [des inspecteurs], si elles peuvent être régulières, parce qu'il est difficile chez nous ici, de voir les inspecteurs venir nous inspecter. Mais avec la PAP, je crois que les initiateurs ou bien les initiatrices de cette méthode ne vont pas nous lâcher, ils vont continuer à nous appuyer pour que nous ne puissions pas oublier au moins cette méthode.

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Moi également, je suis professeur d'histoire géographie. Étant donné que les autres ont parlé des difficultés de matériels du manque de temps. Moi, ce que je fais pour appliquer la PAP, c'est-à-dire le cours prochain, je donne le titre de la leçon. J'envoie les élèves d'abord faire les recherches. Par groupe parce qu'on n'a pas de matériel et par manque de temps aussi. 2 heures du temps qui dure un cours… J'envoie… je forme des groupes. Ils vont faire des recherches maintenant le jour du cours, chaque groupe va exposer. Maintenant, moi je suis comme le canalisateur, les autres jugent le travail présenté pour dire si c'est bien ou pas, donc ça les motive. C'est comme ça que je fonctionne maintenant en gros. Et je sens que ça me facilité beaucoup la tâche. Sinon les difficultés c'est ce que les autres ont pu dire depuis que je travaille comme ça, je constate que ça me libère un peu, mais c'est un problème souvent de manque de temps, en 2 heures seulement, surtout, les classes de terminale, ce n'est pas facile, il faut avancer sur le programme. Donc je procède comme ça, là ils vont faire des recherches, on vient, chaque groupe expose et puis on discute et puis on forme un résumé. Vraiment la PAP en elle-même n'est pas mauvaise. Vraiment, elle est bonne.

Enseignant d'anglais N°1 : Je voulais compléter quelque chose de très important, que la PAP nous a apporté. Moi l'année passée, j'avais une classe de terminale là, l'industrie, une classe de 192

élèves. Et grâce à la PAP, je n'ai pas senti le poids de la classe, je n'ai pas senti la pléthore. Parce que j'ai organisé des devoirs en groupe et je me retrouvais à avoir 15 copies, 20 copies ou bien 10 copies. Voyez-vous ? Ça m'a allégé la tâche parce que s'il fallait organiser une évaluation avec 192 élèves, alors corriger les 192 copies à la maison, ce n'est pas facile. Donc la PAP nous facilite la tâche, surtout pour les classes pléthoriques.

ML : Pour ceux qui n'ont pas encore parlé, c'est parce que vous n'avez pas d'expérience à partager ? Et si c'est le cas, vous pouvez nous dire pourquoi vous ne vous êtes pas encore lancés ?

Enseignant économie N°2 : Après la formation de la pédagogie active et participative. On a essayé avec un peu nos salles pléthoriques. Nous avons procédé un peu comme l'a dit mon collègue d'histoire, j'ai procédé un peu par rangée, n'est-ce pas ? Parce que les salles sont tellement nombreuses qu'on procède rangée par rangée. Et c'est là que ça nous a permis de faire travailler par rangée. En tout cas de faire la compétition entre les rangées. Donc à chaque fois qu'on mettait un peu chaque groupe à l'épreuve, en tout cas, c'était vraiment une animation. Cela a donné un peu l'envie aux apprenants d'aimer peu la discipline parce que généralement chez nous, ici, c'est les mathématiques, tout ce qui est mathématiques pose problème pour les enfants. On donne un peu le goût à travers cette méthode, cette stratégie, en tout cas petit à petit on avance malgré le manque de correspondance entre notre formation qu'on a eu et puis le cadre où on enseigne n'est pas approprié. Mais je crois qu'au fil des années, on va arriver à faire de bonnes choses. Si l'État a bien compris la portée un peu de cette formation qui nous est arrivée. Je crois qu'ils arriveront ici à nous mettre en condition et avec les apprenants, on va être un peu dans la bonne voie pour la correspondance.

Enseignant économie N°3 : Ma première expérience sur la PAP remonte avant la séance, au cours du séminaire, je crois bien, mais bien après je voulais augmenter mes connaissances. Mais je n'applique pas encore je crois, j'ai appliqué bien avant la formation, mais j'ai eu des lacunes que j'ai pu surmonter. Mais là, je suis prêt à reprendre. Par rapport aux facilités qu'on nous a montré à faire je pense. Comment faire face à une classe pléthorique par exemple, comment utiliser le matériel avec ce qu'on peut avoir, par exemple sans ordinateur, sans électricité, c'est une nouveauté

que j’ai pu voir. On peut travailler sans électricité, sans ordinateur, on peut travailler avec le portable seulement, sur la tablette.

ML : Tout à l'heure, vous avez essayé de commencer à parler des problèmes rencontrés, donc justement on va se concentrer sur les problèmes rencontrés pour ceux qui ont essayé. Et quelle solution vous avez mis en place pour contourner cette difficulté. Par exemple, est-ce que vous avez rencontré des difficultés pour travailler en groupe ou les différentes activités que vous avez pu faire ?

Enseignant d’anglais N°1 : Bon c'est vrai. Tout travail ne manque pas de difficultés. Il y a eu des difficultés, bien sûr, mais on a essayé un peu de faire de notre mieux pour essayer de les contourner parce qu’imaginez-vous déjà quand ces élèves-là ne sont pas ensemble, ils bavardent, il y a du bruit ici et là. Maintenant, vous les mettez encore ensemble en groupe, mais ça veut dire que le bruit va encore augmenter ! Effectivement, quand on mettait les enfants ensemble, ça bourdonnait entre eux. Mais avec le temps, on les ramène à la raison et à la compréhension de l'importance de ce qu'on faisait. Moi par exemple dans mes classes, petit à petit, je les maîtrisais. Je leur disais que « écoutez, quand on vous met en groupe comme ça, là ce n’est pas pour faire du bruit, mais c'est plutôt, c'est pour que vous essayez un peu d’aiguiser vos cerveaux, les idées, tout ça pour trouver la solution à la question posée bien à l'exercice, qu’on vous a donné », alors c'est un peu dans ce sens-là. C'est un peu difficile, mais on arrive toujours à contourner la difficulté, merci.

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Même si on les met en groupe, étant donné que c'est des classes pléthoriques. Les groupes ont beaucoup d'élèves, 20/25 surtout les classes G2. Maintenant la difficulté, c'est que chaque élève ne peut pas parler individuellement, il y a peut-être seulement le rapporteur qui peut parler parce qu'on ne peut pas contrôler tout ce monde-là, en 2 heures. On est obligé, parfois, c'est le rapporteur qui parle bien et puis les autres là c'est comme ça, donc on ne peut pas contrôler individuellement, étant donné, c'est des groupes aussi de 15, de 20. Donc la difficulté c’est évaluer individuellement.

ML : D'accord ? Et puisque vous avez pris la parole, je voulais poser la question par rapport à la recherche, comment les élèves effectuent la recherche et quelle est la qualité de ces recherches ?

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Etant donné qu'ils sont connectés à l'internet… il y a même une bibliothèque ici. Quand vous donnez un travail comme ça, il y a des élèves qui le font, de bons élèves, ils vont dans les bibliothèques, ils ont les téléphones intelligents. Il y a même une bibliothèque ici et nous amène vraiment de bonnes informations.

ML : Et maintenant face à des difficultés de grands groupes, le fait de ne pas pouvoir contrôler individuellement, qu'est-ce que vous avez essayé de faire pour contourner cette difficulté ?

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Faire des exposés, nous à l'époque c'est comme ça. Essayer de donner à chaque élève sa partie. Ce n'est pas facile.

Enseignant économie N°1 : Dans un groupe quand il y en a plus de 13 c'est compliqué, nous même lorsqu'on est dans une réunion, et qu'on est plus de 13 ça devient vite la pagaille. Donc, le problème clé c'est que les groupes sont pléthoriques, il y a en a qui vont dormir et qui ne vont pas travailler, dormir, ça dépend de la mentalité de nos enfants. Sachant que dans le groupe il y 2/3 leaders, ils attendent que ça se passe. Au finish, ils auront la même note que les autres si c'est dans le cas d'une évaluation. Donc maîtriser la productivité de tout un individu c'est compliqué. Le problème c'est vraiment la pléthore.

Enseignant économie N°2 : Je complète un peu le collègue. Sur le fait de groupes, lorsqu'on veut mesurer la productivité de tout un chacun, le fait que l'on soit trop nombreux, vous voyez, ça fait endormir d'autres personnes qui ne sont pas trop actives, n'est-ce pas ? Alors voilà pourquoi je disais que dès lors que nous avons commencé, nous, les personnels enseignants, a commencé un peu avec la formation et si l'État pouvait nous accompagner dans les conditions, dans la logique, au niveau du lycée, on nous dit qu'une classe devrait contenir 40 élèves, aujourd'hui nous sommes

à des centaines. Du coup, là on fait peut-être appel à l'État et mettre les conditions pour qu'on arrive à appliquer correctement cette pédagogie.

ML : Malheureusement, ce ne sont pas des choses qui arrivent demain donc l'idée c'est justement de voir comment on peut faire avec ce qu'on a est parce que oui, la pléthore c'est un problème, mais on a vu que la pédagogie active et participative, pourrait justement faire en sorte que la gestion de la pléthore soit plus facile pour vous, je me base sur ce que vous-même venez de dire. Là, je suis plus pour vous écouter que pour vous donner des conseils. Bien sûr on pourra prévoir une manière de continuer à communiquer pour vous donner quelques conseils. Mais déjà vous avez évoqué des solutions, un groupe au-delà de 10, ce n'est pas la peine. OK, donc essayez de ne pas dépasser le groupe de 10 membres et on voit si ça marche. Il faut limiter à 10.

Donc maintenant : donnez-moi une solution, comment faire en sorte que la plupart des membres soient actifs ?

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Ils doivent faire la rotation des rôles. Si la semaine là c'était un tel qui avait présenté une semaine, l'autre semaine on change. Comme ça, tout le monde va s'intéresser.

Enseignant Histoire-Géo N°1 : Effectivement avec changement de rôle, vous allez constater que les enfants vont se préparer parce qu'il sait que le jour prochain c'est mon tour, alors si je ne me prépare pas, ça veut dire que je ne veux pas participer et je serai même hué devant les amis. C'est un motif de motivation.

Enseignant économie N°1 : Toujours dans la rotation des groupes, au niveau de la stratégie. On peut dire déjà en amont que c'est moi le professeur, le rapporteur au lieu que ça soit celui qui est désigné par ses camarades, je pourrais choisir au hasard. Pour qu'ils soient tous concentrés pour suivre ce qui est en train de se faire en groupe. C'est au niveau de la stratégie. Parce que si on dit qu'on va piquer un élève au hasard, chacun est obligé de s'impliquer.

Enseignant d'anglais N°1 : Moi je pense qu'en ce qui concerne ma discipline, donc l'anglais, une fois les élèves en groupe, je pourrais faire de telle sorte que chaque élève du groupe participe, par exemple, si je prends le cas du brainstorming, quand je pose la question. Si dans le groupe G, 5 élèves, 6 élèves, 8. J'aimerais entendre la réponse de chaque élève, les uns après les autres. Cela me permet de tester que chaque apprenant puisse participer au travail collectif, donc c'est un peu dans ce sens-là en anglais, on peut interroger tout le monde.

ML : Pour partager quelque chose que j'ai vu dans une visite de classe au lycée AA Neto B, l'enseignant changeait de rôle d'activité en activité, c'est-à-dire : s'il y avait 4 activités, à chaque fois qu'une activité était finie, il demandait la rotation des rôles à l'activité suivante, donc dans un même cours, il y avait plusieurs personnes qui avaient changé de rôle et de casquette au fur à mesure donc c'était très intéressant. OK, très bien maintenant, vous voyez que la force collective donne des résultats : on vient de donner des solutions à notre difficulté. Est-ce que vous avez déjà essayé de mettre en place un collectif d'enseignants ou d'échanger avec vos collègues sur les initiatives prises ou pas du tout ?

Enseignant d'anglais N°1 : Ce qui est vrai, depuis qu'on a fini avec la formation en PAP, on ne s'est pas encore retrouvé avec les collègues pour simplement faire le point sur tout ce qu'on a eu à apprendre là-bas. Mais ce n'est que l'idée nous est venue lorsque nous étions en formation [TICE] récemment ici. Avec les collègues, on s'était dit qu'à la fin, on va se retrouver, on va constituer par exemple, créer un groupe, un collectif d'enseignants qui ont participé aux 2 formations, donc la PAP et formation sur les TIC et essayer un peu d'examiner, de réfléchir sur les modalités à appliquer dans la mise au point, de la mise en œuvre de tout ce qu'on a pris en formation, donc de la PAP et des TIC, de l'usage des TIC dans la PAP, dans la pédagogie. Voilà donc on a un groupe d'amis, en commençant par XXX avec lui qu'on a créé un groupe sur WhatsApp. On a discuté sur WhatsApp. Lorsqu' on travaille ici, lorsqu' on nous a donné un travail collectif à faire ici, on avait créé un groupe, un groupe sur WhatsApp et on a discuté. C'est comme ça que nous avons résolu, on a trouvé la solution pour faire le travail qui nous avait été donné. Donc c'était sur WhatsApp. C'était, à 19h chacun chez lui et on était connecté, on discutait et c'était comme ça.

Enseignant économie N°1 : Sur cette question je crois que nous avons des inspecteurs qui viennent nous suivre. Lorsqu'ils viennent nous suivre, ils viennent par rapport à leur pédagogie. Ils viennent et nous allons enseigner par exemple selon la PAP. Et lui, il vient m'inspecter par rapport à la pédagogie par objectif. Il y aura comme un clivage. C'est ça la difficulté. Il y a aussi un problème, d'abord des inspecteurs qui disent quelle est la pédagogie qu'il faut appliquer ? Si on applique la PAP et que l'inspecteur arrive à m'observer selon la PPO [pédagogie par objectif], il peut avoir un conflit. On peut se chamailler en classe. Donc, il faudra être clair, précis, désormais maintenant c'est la PAP. Je crois que ça aussi c'est une grande difficulté. Je crois que c'est fondamental.

Enseignant Histoire-Géo N°1 : Effectivement, c'est que le collègue soulève c'est un grand problème, madame. Vous savez que nous travaillons par rapport à la pédagogie par objectif et quand nous allons dans les inspections, effectivement, nous ne discutons que c'est la pédagogie par objectif et nous avons même vu des items que comment formuler les items de devoirs départementaux de composition et des évaluations, disons. Alors lorsqu'un inspecteur arrive par rapport à ce que vous êtes en train de faire, alors vous verrez qu'il y a un clivage. C'est pourquoi en tout cas, je vous ai dit que lorsque vous avez donné un travail, vous suivez comme vous l'avez fait aujourd'hui. Ça nous permet effectivement de mettre en pratique ce que nous avons appris, mais entre-temps, vous devez être en corrélation avec les autres inspecteurs de telle sorte qu'il n'y ait pas un clivage. Par exemple, les formateurs qui étaient avec nous ici, s'ils peuvent nous suivre jusqu'à la fin, vous voyez ? Les autres inspecteurs seront informés que là-bas, voilà la pédagogie que nous sommes en train d'appliquer, c'est celle-ci, et il n'y aura plus de problème entre les inspecteurs formés en PAP et les inspecteurs de la pédagogie par objectif. Parce que là aussi quand vous nous demandez de faire par exemple, un travail en groupe ou bien donner un devoir par rapport à la PAP. Comment devons-nous formuler les items ? Parce que là même avec l'enseignement général, nous avons un clivage sur la formation des items. Donc là s'ajoute une autre difficulté à notre niveau, donc il faudrait que, par exemple, les inspectrices et les inspecteurs qui étaient ici continuent à nous suivre dès que la pratique de la PAP soit effective. Voilà un peu madame.

ML : Très bien en tout cas, on prend note. Et justement, dans les stratégies de suivi, il y a aussi la formation d'autres inspecteurs qui sont dans la zone pour que, si jamais ils viennent, qu'il y ait cette cohérence entre ce qui est attendu et ce que vous êtes en train de faire. Donc là on vous rassure qu'on a pensé à ça. Et vous avez vu que lors de la deuxième formation en TICE, ils étaient aussi là,

les inspecteurs. Justement, l'idée c'est de rattraper le fait qu'ils n'étaient pas présents à la formation en PAP. Sans oublier que ce sont les inspecteurs qui vous ont formés, c'est à dire Madame XX Madame YY. Donc on va continuer le travail en collaboration avec les inspecteurs. Maintenant, je voudrais comprendre justement où est le clivage ? parce que la pédagogie active et participative, elle ne vous dit pas « rédigez comme ça et pas comme ça. Elle vous dit, vous avez des objectifs, vous savez bien les définir avec la PPO. C'est juste la manière de faire les activités, mais vous allez toujours atteindre l'objectif que vous vous êtes fixés. Donc moi de loin, et je dis bien de loin, je ne vois pas le conflit. Quelqu'un peut m'expliquer où serait le conflit parce que je ne le vois pas directement ?

Enseignant économie N°1 : Le conflit, c'est quand l'inspecteur vient. Les fiches sont là, la manière de concevoir tout de suite avec les objectifs généraux, spécifiques. Ce que les élèves doivent être capables de faire. Maintenant, la manière de dispenser les cours, l'inspecteur regarde comment, toi, tu dispenses le cours. Maintenant il vient de la PPO, il va voir la pratique de la PAP. Il va faire son rapport par rapport à comment tu diriges ton cours.

ML : Vous savez, même nous, lors de la formation, nous avons à chaque fois défini des objectifs. On vous a présenté les objectifs et à chaque fois à la fin de la séance, nous vous demandions si on avait atteint notre objectif. Nous aussi, on travaille par objectif. Donc, où est le conflit ?

Enseignant anglais N°1 : Madame, en réalité, il n'y a pas vraiment de clivage, il n'y a pas de conflit. Parce que quand on applique la PAP, nous avons des objectifs à atteindre : généraux, spécifiques, tout ça, là, ici, sur tout ça. C'est dans la PAP et dans la pédagogie par objectif aussi, sauf que la différence entre la PAP et l'autre pédagogie, c'est la manière de procéder. Tu vois, c'est cette manière-là qui change, mais en réalité les objectifs restent les mêmes, donc il n'y a pas de changement. Donc pour l'instant, pour un inspecteur qui comprend s'il arrive, il constate que vous avez placé les apprenants en groupe, tout ça. On travaille en groupe. Si c'est un inspecteur qui réfléchit, il ne va pas trouver cela mauvais parce que c'est une méthode. De faire comprendre la leçon aux apprenants, c'est une méthode, c'est comme en anglais lorsque nous composons nos sujets, il y a plusieurs exercices à donner. Il y a ce qu'on appelle le *multiple choice*, choix multiple

etc On varie tout ça là pour que l'enfant soit en mesure de faire quelque chose. Voyez-vous donc, en ce qui concerne la PAP et la PPO, il n'y a pas de différence. Les objectifs sont les mêmes sauf que la démarche est un peu différente. Voilà, c'est tout, mais on garde les mêmes objectifs, voilà.

ML : On voudrait savoir, qu'est ce qui s'est passé après la formation, par rapport à l'exploitation du matériel qu'on vous a laissé. Est-ce que vous avez pris le temps de regarder le contenu de la clé USB que vous avez reçue ? essayé de fouiller ce qu'on vous avait mis dans la clé, ce qu'on vous a laissé. Est-ce que vous avez essayé de vous autoformer où ça s'était arrêté juste après la formation ? Merci de répondre avec sincérité. Il n'y a pas de jugement.

Enseignant anglais N°1 : Oui, moi, personnellement, j'ai eu le temps de regarder ce qui a été mis puisque c'est un document pour appliquer la PAP. Il faut même si on a on a suivi la formation, il faut relire tout ça, tout ce qu'on a vu comme étape, tout ça comme manière de procéder. Moi je l'avais vu. Bien que je n'aie pas un ordinateur chez moi, j'ai mon cadet, un petit qui a un ordinateur pour voir si la clé fonctionnait. J'avais mis, j'ai lu, j'ai vu et au même lieu, j'ai imprimé même le document, faire comme un fascicule, imprimer le document et garder ça comme un fascicule. Parce que si vous n'avez pas d'ordinateur. On peut imprimer le document et lire ça comme si c'était un fascicule au fur et à mesure.

ML : Est-ce que ça vous a apporté quelque chose ?

Enseignant anglais N°1 : Effectivement madame, effectivement parce que rien que par la tête comme ça, on ne peut pas tout retenir, il faut à tout moment jeter un coup d'œil. C'est comme lorsque nous préparons nos leçons. On ne vient pas seulement comme ça, parce qu'on est enseignant, on a appris. Il faut donc toujours jeter un coup d'œil, pour ne pas perdre les pédales, pour ne pas perdre de vue ce que tu veux enseigner. Donc à tout moment. Je jetais un coup d'œil par l'intermédiaire de mon petit frère, de mon cadet, donc je mets ma clé. Je regarde, je lis tout ça et ça me permet de ne pas oublier tout ce que j'ai appris.

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Madame bon… à part ce que Monsieur [**Enseignant anglais N°1]** a dit, pour le moment, j'ai des difficultés pour manipuler l'ordinateur. J'ai mon cahier là, à chaque fois je le relis, du début jusqu'à la fin. Il y a des fois, quand je reste à la maison, je relis, donc, tout est là. Pour mieux connaître tout, je relis, j'ai presque un peu tout ici là. Donc j'attends. Bientôt, je vais me former à l'ordinateur et puis je vais aussi bien regarder.

ML En effet, le papier aussi est une bonne solution. Question : pourquoi vous n'avez pas participé à la formation [en initiation aux outils numériques] de PRATIC, notre partenaire ?

Enseignante Histoire-Géo N°2 : Parce que j'étais en déplacement.

Enseignant anglais N°1 : Moi, c'était le chantier. J'étais au village et j'avais lancé un chantier, comme la formation c'était pendant les vacances…

ML : Donc, vous avez contourné la difficulté grâce à vos notes. Pour les autres tous les autres, est-ce que vous avez essayé d'exploiter le matériel ? Oui/ non ?

Enseignant économie N°1 : On n'a pas eu le temps.

ML : Alors le temps, on le trouve si on veut. Pas besoin de vous justifier. C'est juste pour faire le tour de table. Vous pouvez dire non directement, il n'y a pas de jugement.

Enseignant en mathématiques : Pour moi, c'est oui. Par exemple, comme l'a dit l'autre. J'ai des notes de tout ce qu'on a fait pendant la formation. En tout cas, je ne cesse de jeter un coup d'œil. Toutefois, en tout cas, c'est le support, là, la clé aussi je l'utilise quand nous sommes avec les amis. Nous avons par exemple un ami [collègue enseignant] dans le quartier, on travaille souvent ensemble, j'amène la clé et puis on discute, on discute, on discute. C'est ce que vraiment je fais

souvent. Je vais là-bas et puis on met la clé, on discute ensemble. On discute, c'est comme ça, vraiment qu'on fait.

Enseignant anglais N°2 : je suis resté un peu d'abord dans cette logique de ma collègue pour le moment, puisqu'on n'a pas encore un ordinateur, mais on a réussi d'abord sur le document, le cahier, j'ai pris note et ensuite on peut par simple lecture dans nos documents. Pour revenir ici de l'appliquer maintenant, les places restent d'abord un peu dans cette ligne-là.

Enseignant Histoire-Géo N°1 : Donc, pour l'instant, j'ai que la version papier, sinon, pour la clé, je l'ai et je l'ai visitée une seule fois chez mon ami, je regardais tout ce qu'il y avait à l'intérieur, peut être que c'était un vide et je lui ai promis que je devais avoir un petit fascicule, mais là on vient de m'ajouter encore d'autres documents. Sinon je n'ai que pour l'instant la version papier que de temps en temps je lis les différentes stratégies, des méthodes que nous avons apprises lors de notre formation. Sinon, je n'ai pas encore tiré un seul papier sur la clé USB.

Enseignant économie N°3 : Moi, j'ai un ordinateur mais j'ai juste pu vérifier s'il y a conformité entre ce qu'on a pris et le contenu de la clé. Je n'ai pas encore eu le temps de me concentrer là-dessus.

ML : Merci donc je vous conseille justement de regarder dès que vous pouvez. Si vous n'avez pas encore les compétences numériques pour le faire en autonomie, entourez-vous de personnes qui les ont. Vous pouvez leur demander de vous montrer comment ouvrir les documents. Une fois que vous avez appris comment ouvrir un document, vous pouvez ouvrir tous les autres.

Donc tout à l'heure, vous avez parlé de la collaboration avec les inspecteurs et aussi, vous avez parlé des photocopies, d'une collaboration que souhaitez établir avec l'administration. Maintenant on va passer à une petite activité de groupe. Justement, l'idée c'est de voir quels sont les freins qui pourraient être contournés grâce à la collaboration avec le corps administratif. Seulement, les freins à l'intégration de la PAP, qui pourraient être contournés grâce à la collaboration avec le corps administratif et les choses qui pourraient être réalisées dans les 3 mois qui suivent. Donc les choses

concrètes, à court terme, qu'on pourrait leur demander pour que le corps administratif soit avec vous dans l'intégration de la PAP. Donc est ce qu'on pourrait d'un côté identifier quels sont ces freins et d'un autre côté, lister quelles seront les demandes à leur faire ? Enfin, « demande », plutôt, des souhaits, des attentes par rapport à cette collaboration. Donc, identifiez les freins et à côté, les attentes par rapport à l'administration. L'idée, c'est de le faire d'abord. Réfléchissez entre vous, vous dressez la liste, vous me la communiquez, on en discute et après l'idée c'est que je fasse venir quelqu'un de l'administration pour être dans le dialogue. Et bien sûr, pour l'avoir déjà fait hier, je vous conseille de faire des demandes rationnelles, réalisables, mais surtout, faire attention à la manière de demander les choses, il ne s'agit pas d'exiger mais de dire : « on est ensemble, qu'est-ce qu'on peut faire ensemble ? Nous avons identifié ça, ça et ça, est-ce qu'on peut compter sur vous pour le faire ? » OK, donc on va vous laisser quelques 10 minutes pour lister ces freins et les besoins de collabor'tion du corps administ atif.

Fin de l'entretien en groupe

Annexe 5. Transcription focus group école pilote 2-Lycée A A Neto B

Transcription du focus group au Lycée AA Neto B

Titre : Focus groupe avec les enseignants du Lycée AA Neto B

Lieu : Lycée AA Neto B

Date : 06/12

Présents :

- 4 enseignants de français
- 1 enseignant de SVT
- 1 enseignant d'anglais
- 1 enseignant de russe
- 1 enseignant de sciences
- Deux membres d'Action Real y compris la responsable de la présente recherche-intervention, désormais ML

ML: L'objet de notre discussion d'aujourd'hui, comme je vous le disais, c'est l'intégration de la Pédagogie Active et Participative. Nous voudrions savoir quelles sont vos impressions, est-ce qu'il y a eu des tentatives pour appliquer la PAP après la formation ? est-ce que ça a été facile ou difficile ? Est-ce que ça a été difficile et vous avez abandonné ? Est-ce que quelques-uns qui ont essayé de trouver des stratégies pour encore essayer. Je vous prie de ne pas couper la parole des autres. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Évitez de nous donner des réponses socialement désirables. Donc, vraiment, on veut connaître votre réalité pour aussi comprendre ce qu'on pourrait faire pour vous accompagner. Donc il y aura 2 parties, la première partie entre enseignants et nous, et ensuite on va faire venir des personnes de l'administration, pour qu'on puisse justement voir quelle collaboration, quel soutien de l'administration peuvent avoir les enseignants pour faciliter l'intégration de PAP et des TICE maintenant que vous venez d'être formés. C'est bon ?

Voici les premières questions : Que représente la PAP pour vous aujourd'hui ? Vous aviez une représentation de la PAP avant l'intervention, une autre pendant la formation et une autre après la formation. La question c'est aujourd'hui est de savoir c'est qu'est-ce que ça donne concrètement ?

Est-ce que vous la trouvez toujours pertinente dans votre contexte ? A quels besoins répond-elle concrètement si jamais elle répond à un besoin ? Comment s'insère-elle avec les pratiques en cours ?

Enseignant de français N° 1

Je pense que la PAP m'a beaucoup aidé notamment dans la gestion de la pléthore, parce qu'il y a parfois des classes de 80, 90 élèves, pour les faire travailler, c'est parfois difficile. Donc grâce à la PAP notamment, j'arrive à mettre les apprenants en groupe de 10 quelque fois. Je leur donne un travail de groupe, ça me permet tout simplement de rendre plus fluide le travail. Ça permet également de mettre en compétition ces apprenants. Lorsqu'ils sont plus de 80 dans une salle, ce n'est pas évident que tout le monde prenne la parole, mais lorsqu'ils sont en groupe de 10, c'est là où finalement ils sont dans l'obligation de réagir afin également de participer au travail de groupe. Lorsqu'on envoie un rapporteur au tableau, tout le monde se sentira concerné par ce travail parce que la personne prend la parole au nom du groupe pendant la séance. Donc la PAP m'a beaucoup aidé dans ce sens-là, ça permet en fait de mettre des élèves en groupes et de faciliter le travail.

Enseignant de SVT : Je suis au lycée AA Neto B depuis 2017-2018. Ce que j'ai aimé avec la PAP c'est la même chose que mon collègue, c'est au niveau de la pléthore. Ici, il y a des années, on a eu des effectifs importants, plus même de 100 élèves. Il fallait trouver un peu de technique pour faire participer tout le monde. J'ai essayé de réfléchir après la formation sur la PAP. J'ai trouvé que le travail de groupe pouvait m'aider à faire participer tous les élèves. Dorénavant quand je travaille avec la PAP, je forme des groupes, quand je forme des groupes comme ça, chaque groupe aura un rapporteur pour partir, mettre des réponses au tableau. Et avant, quand j'ai essayé d'appliquer, il y avait eu des échecs au début, mais là, maintenant, quand j'essaie d'appliquer ça au TD, j'ai déjà appliqué d'ailleurs, Madame ML m'a inspecté…. Après, quand j'ai demandé aux enfants, ils m'ont dit « Monsieur, dorénavant, on fait seulement le TD comme ça, comme ça, on comprend mieux. On n'a pas écrit, mais nous tous, on a compris. » Donc, j'ai compris que dorénavant mon cours, je vais me forcer avec des difficultés que j'ai dans le cours pour continuer à appliquer la PAP, donc c'est le travail du groupe que j'applique la PAP. Merci.

Enseignant de français N° 2 : Concernant la PAP, déjà, quand nous voyons même ce sigle PAP, ça me dit déjà beaucoup de choses. C'est nouveau pour nous, c'est très nouveau parce qu'au départ nous avions une ancienne méthode d'enseigner par rapport à maintenant, comme ont évoqué mes autres chers collègues. Avec des salles pléthoriques c'était vraiment pour nous très difficile pour faire passer le message. Alors, avec l'arrivée de la PAP par l'Action Real, en tout cas, quelque chose de nouveau qui nous est arrivé. Ça nous a boostés dans le sens que de un : Il fallait d'abord responsabiliser l'élève, c'est-à-dire, mettre l'élève au centre. Ça, c'était une question vraiment nécessaire. Oui, aboutir avec le comportement. La manière de se comporter des enfants ; parce que nous avons des enfants vraiment, je dirais : inciviques. C'était pour nous très difficile, mais avec la PAP, cela a permis à ce que nous, en tant qu'enseignants qui avons suivi le séminaire, d'approfondir, de les éduquer civiquement d'abord et d'inculquer cette responsabilité de mettre l'élève au centre. Deuxièmement, mettre les élèves en groupe. Ça aussi le travail en groupe, je l'ai appliqué avant que nous ne commencions avec la deuxième formation que nous avons successivement bien finalisée et je vous assure que cela aboutit et a permis l'échange même des élèves entre eux. C'est de là que j'ai compris qu'avec cette formation de PAP, j'ai découvert que nous avons des élèves qui étaient intelligents mais timides. Mais à travers la PAP, ces élèves se sont éveillés, et ils ont pu développer l'esprit critique en eux. J'étais là, il y a eu un cours que j'ai fait avant que vous veniez et ce cours, ce sont des élèves qui l'ont animé. Je n'avais même pas animé, j'ai mis quelque chose, j'ai mis le thème. Je me suis amusé avec le travail en groupe, j'ai lancé comme ça et automatiquement, les élèves se sont lancés, ils ont fait cours, puisque nous avons cours de deux heures, de 12h et de 13h jusqu'à 15h. J'étais à l'aise, j'étais là et j'ai tiré juste conclusion, j'ai demandé aux élèves sur les objectifs et les objectifs ont été atteints. Vous voyez ? Donc la PAP, c'est quelque chose de très nouveau pour moi et qui est venu vraiment apporter quelque chose de plus. Et la gérance du temps aussi. Vous savez, nous les enseignants ici, nous avons du mal à enseigner avec les fiches. La gérance du temps était aussi quelque chose très loin parce que nous venons enseigner, parfois on a eu des problèmes sur la gérance du temps, comme ça on arrive difficilement à achever les programmes, mais grâce à la PAP, aujourd'hui avec le travail en groupe, les élèves aujourd'hui, là nous sommes capables, d'achever les programmes et de faire avancer notre programme que nous avons ici.

ML : Qu'est ce qui fait que vous gérez mieux le temps ?

Enseignant de français N° 2 : Alors, lorsque je responsabilise les élèves, je donne un thème. Alors, par exemple, nous, en dissertation en français, nous avons l'applicabilité, la méthodologie, par exemple sur l'applicabilité en ce qui concerne l'introduction, développement et la conclusion. Au départ, je suis le seul, je suis le maître moi-même le professeur. Ouais, je suis le seul à mettre le sujet et à donner tout aux élèves. Mais grâce à la PAP, et il était pour moi question, maintenant, de gérer le temps, de responsabiliser par exemple le groupe 1, l'introduction, le groupe 2 développement, le groupe 3, l'introduction et automatiquement, on gère ça dans les trentaines de minutes et ça passe. Voilà.

Enseignant d'anglais N° 1 : Ce que je peux dire, en ce qui concerne la PAP, c'est que cette méthode est une méthode qui nous a vraiment aidé parce qu'avec la PPO, la pédagogie par objectif, on avait un peu du mal à gérer les élèves compte tenu des effectifs dans nos classes. Mais aujourd'hui, avec la PAP, le travail qu'on pouvait faire parfois en 45 minutes, on peut le faire en 15 minutes, tout simplement parce qu'on a déjà le contrôle de la salle, parce qu'on arrive déjà à dispatcher les élèves par groupe. Et vous allez aussi constater qu'avant, il y avait vraiment la pagaille souvent, quand on enseignait tellement ils sont nombreux, il y avait la pagaille et aujourd'hui avec la PAP, quand ils sont en groupe, ils travaillent, ils sont concentrés, il n'y a plus ce climat défiant qu'il y avait avant. Je pense que la PAP, pour nous, c'est quelque chose de très capital dans la mesure où elle nous permet déjà d'intensifier le travail des élèves, c'est-à-dire que la relation entre la relation du donner et du recevoir est maintenant acceptable. Et les élèves apprécient beaucoup ce qui est bien avec la PAP, c'est que les élèves apprécient lorsqu'on les met en groupe. Ceux qui se sentent à l'aise pendant les évaluations ou bien les devoirs, se sentent à l'aise, parce qu'ils savent maintenant comment travailler par soi-même, simplement parce qu'on a travaillé en groupe. Donc en réalité, tous les collègues ont déjà pratiquement parlé et ils ont déjà tout dit. Donc je n'aimerais pas encore monopoliser la parole Merci.

ML : Ce n'est pas grave si vous répéter, ça veut dire que vous avez vécu la même expérience et c'est important pour nous de le savoir.

Enseignant de russe : Je suis ravi de la PAP, dans la mesure où aujourd'hui j'essaye de l'appliquer avec mes élèves de la terminale. Au préalable, ces élèves-là, pour essayer de comprendre et suivre le cours, c'était vraiment difficile. Aujourd'hui, j'ai constaté que tous les élèves, ils n'étaient pas nombreux, tous les élèves étaient attentifs. Et les difficultés j'ai senti que leurs difficultés, on a essayé un peu de les résoudre. Moi, j'ai un peu essayé d'analyser et j'ai compris que la PAP c'est comme un remontant. Ça stimule : un remontant, c'est un terme scientifique. Ça stimule les élèves dans le travail et ça fortifie le travail des élèves. Je suis vraiment très ravi. Le fait que j'ai appris cette pédagogie-là. Et je crois bien que je vais appliquer cette pédagogie parce qu'on appliquait un peu la PAP dans le désordre, on ne savait pas que c'était la PAP. Là, maintenant là, avec l'enseignement qu'on a appris, c'est avec de l'harmonie. Voilà, je crois bien que pour la PAP, je vais continuer avec cette pédagogie dans la mesure où aujourd'hui, je suis convaincu. Les élèves, même les élèves les plus paresseux. Ils savaient quelques mots, ils parlaient. Et tout le monde était en mouvement. Voilà, je suis très ravi pour la PAP Merci.

Enseignant de français N° 3 : La première formation de la PAP c'était pour moi une bonne occasion parce que j'avais déjà la façon d'enseigner à l'époque, qui ne plaisait pas, il fallait crier à chaque instant. Et il fallait multiplier sa voix. Et d'ailleurs, nous sommes dans un pays où les conditions acoustiques dans une salle n'existent pas, c'est bien mauvais pour crier dans une salle. Parfois, je sortais après les cours, avec une gorge qui fait mal parce que j'ai trop crié. Dès que j'ai commencé à pratiquer la PAP, les premières semaines, c'était pour moi une bonne application. Je vois que ça fait presque une année. J'ai de l'expérience, c'est une bonne forme de pédagogie. Pourquoi je l'ai dit ? 1 : l'élève est au centre. L'élève finira toujours par partir avec quelque chose à la fin de chaque cours. Et ce que j'ai beaucoup apprécié dans la PAP, par rapport à mon expérience, quand je change les rapporteurs. J'ai pensé à changer à chaque question, changer le rapporteur dans le groupe. C'est moi qui change le rapporteur, afin que l'élève qui n'arrive pas à s'exprimer, il prend la parole devant les autres et ils deviennent de plus en plus courageux à s'exprimer. Et je change, j'ai changé les tactiques de secrétaire, celui qui n'avait pas de compétences d'écrire, de noter, alors il prend les capacités de noter et dans cette façon de faire, en terminal C, la plupart des élèves étaient en confiance en français. Même quand ils ont fait des choses pour la philosophie, par rapport au français, ils ont dit « Monsieur, les méthodes de travail qu'on a fait avec vous, ça nous a aidé à bien travailler en philosophie, parce qu'il y avait les mêmes introductions

qu'on répétait. C'était sur comment faire une introduction. C'est presque la même chose. Sauf qu'il y a un peu d'écart, mais nous, on l'a appliqué et ça a réussi ». Et maintenant là aussi, cette année, j'ai appliqué la PAP, excusez-moi, j'ai toujours dit, j'applique partout où j'enseigne, même des écoles privées. Je suis là-bas, vraiment, quand j'applique, les élèves sont émerveillés. Ils disent même nous avons transformé notre salle en Europe. Déjà la position de s'assoir. Ils trouvent ça comme si c'était en Europe, car ils sont assis en groupe. Ça crée une bonne ambiance et moi et les élèves, nous sommes des amis, je les côtoie quand ils travaillent, j'y vais, je guette le travail. Alors il y a une chose que j'ai que j'ai noté, la PAP a eu vraiment un impact sur moi. J'ai lancé le travail en groupe, en ligne WhatsApp depuis l'année passée. Et là, on a fait cette formation, vraiment, je vous dis la PAP en groupe WhatsApp, ça marche très bien. Je m'explique un peu, en gros pour ça, j'ai recensé certains élèves qui ont des téléphones smartphones. Ils sont en terminale. J'ai trois terminales. Alors, il y a près de 25 élèves qui ont le téléphone intelligent. On a créé un groupe, j'ai nommé le groupe. Je mets le cours et je donne l'exercice. Je leur dis, vous faites l'exercice en groupe là-bas, Vous travaillez après, vous me donnez votre travail, vous pouvez mettre ça dans le groupe. Et afin que nous puissions faire des critiques sur ça. Une fois les critiques faites, on montre ce qui est important, on corrige. Et quand on fait avec la terminale D1, A1, on voit vraiment que les élèves sont contents. Par exemple, j'ai balancé le roman en format PDF j'ai demandé, bon, vous êtes 25, faites des groupes de 5, alors vous allez me chercher les sous-groupes, vous cherchez les personnages féminins. Et les autres cherchent les personnages masculins. Et ils ont fait chacun, ils ont mis dans les groupes et c'était très beau. Donc la PAP, même en ligne, on peut le faire.

Enseignant de français N° 4 : Concernant la PAP, je dirais que c'est une méthode exceptionnelle. Pourquoi exceptionnelle ? parce qu'elle est venue nous réveiller et nous donner un plus par rapport à nos façons de faire d'avant. Et non seulement, les enseignants, les élèves, donc toute une communauté éducative. Alors depuis qu'on a commencé à appliquer la PAP, je sens déjà que les élèves, sinon les connaissances que nous prétendons que nous sommes les seuls, les élèves aussi finalement peuvent faire quelque chose. Donc cette méthode est pratique, elle nous favorise d'abord nous les enseignants et aussi les élèves. Elle permet à ce que les élèves aussi communiquent entre eux, que les élèves se taquinent entre eux, qu'ils savent vraiment, ils sont au centre de leur formation. Donc c'est une méthode que nous, enseignants devons vraiment appliquer et je vais également ajouter que c'est aussi important parce que... Si cette méthode, parce que ça ne concerne

pas seulement nous, ici le lycée où nous avons suivi la formation. Depuis même l'école primaire, collège et jusqu'à l'université. Il faut que cette méthode soit étendue un peu partout, pour que dans l'ensemble que le Congo, sinon les jeunes cadres congolais peuvent avoir une bonne formation, pour que les élèves soient éveillés, qu'ils aient vraiment les compétences et les capacités de mieux faire etc. Merci.

ML : Vous avez beaucoup parlé de la mise en place du travail en groupe et de ses avantages. Or, la PAP ne se résume pas qu'au travail au groupe. Est-ce que vous avez essayé de mettre en place d'autres aspects de la PAP ?

Enseignant de SVT : Moi j'ai essayé le brainstorming, question/réponse. On utilisait déjà ça avec la PPO, avec la PAP aussi. Je forme de grands groupes dans la salle, je pose une question et note les réponses des élèves au tableau et après on choisit la bonne réponse. Hormis le travail en groupe, j'applique aussi la question/réponse dans la PAP.

Enseignant de français N° 1: Alors je crois que quelqu'un a dit tout à l'heure quelque chose concernant la recherche ? De demander aux élèves de lire un bouquin. Concernant la recherche, c'est ce que j'essaie de réveiller chez les apprenants en dernier temps. Je communique très souvent le titre de la leçon, une séance avant, pour ne pas dire une semaine avant, afin que les élèves puissent s'approprier ce titre-là. De telle sorte que lorsque nous allons travailler, que ce ne soit pas quelque chose de nouveau, je leur dis toujours que « vous avez des téléphones intelligents, des smartphones, donc grâce à ça si je vous parle de la tonalité, par exemple en littérature, en français, vous n'avez pas besoin que je puisse tout donner. Vous, déjà, vous pouvez avoir des notions sur la tonalité et le jour J ce sera comme d'échanges. Et à la fin de cet échange-là, nous allons tirer l'autre page. » En fait, ce que nous allons rédiger ensemble, donc je leur communique le titre de la leçon en avant, de sorte qu'ils fassent déjà les recherches et le jour J. On discute tout simplement, on trouve ce qui est intéressant et c'est ça ce que nous donc ça permet aux élèves d'avoir cet esprit de la recherche, d'aller sur Internet et de construire les savoirs.

Enseignant d'anglais N° 1 : Moi, par exemple, étant professeur d'anglais, j'ai plusieurs façons d'appliquer la PAP. D'ailleurs, j'ai même tout un chapitre concernant la description des images. OK donc souvent je peux mettre au tableau, une image par exemple un clown. Je dois interroger élève par élève, donc chacun d'eux doit en réalité faire la description de l'image, le fond, la forme de l'image et la notion spatio-temporelle. L'élève doit savoir dire où se trouve le clown dans l'image (le lieu, le temps…) c'est-à-dire que l'élève doit enquêter, par rapport à l'image. Est-ce que c'est dans la forêt, est-ce que c'est dans la maison ou bien c'est comme ça ? Et il doit aussi savoir parfois bien les notions du temps, est ce que c'est le matin, est ce que c'est le jour, est ce que c'est au crépuscule ? Ça, c'est le travail que tout le monde doit faire ça pour que je puisse avoir la façon de penser de chaque élève. La façon de décrire en fait, de décrire une image ou bien de savoir de quoi il s'agit. Est- ce que c'est par exemple quelque chose d'extraordinaire ou bien quelque chose d'ordinaire. Donc ça aussi la PAP est appliquée de cette façon sans pour autant que j'effectue le travail de groupe. Je ne travaille pas beaucoup, je mets ça au tableau. C'est à eux de faire ce travail. Puisqu'avec ça, si j'essaye de prendre la méthode de travail en groupe ; j'aurais dû mal à savoir qui est capable de décrire qui ne comprend pas, mais en interrogeant un par un, j'arrive à voir si mon objectif est atteint et si tout le monde comprend et sait décrire une image.

Enseignant de russe : Pour essayer un peu de stimuler la PAP, aujourd'hui moi, avec les apprenants, les élèves, comme je leur apprends une langue étrangère, la langue russe, j'ai essayé de demander à chaque groupe de numéroter les mots difficiles du test, et chaque groupe l'a fait. J'ai apostrophé les chefs de groupe au tableau. Et par rapport à ça, parce que c'est une langue étrangère. Nous sommes dans un pays francophone, la langue, c'est la langue russe. Et j'ai essayé d'élucider ces mots-là en français, c'est comme ça que j'essaie de mettre en place la PAP.

Enseignant de SVT : L'année dernière, hormis le travail en groupe, j'avais fait une scène sur les infections sexuellement transmissibles. En terminale, on a un chapitre sur ça. J'ai pris un monsieur non deux monsieurs, 3 filles et une fille. Les trois filles et le premier monsieur menaient une vie de débauche. Ils faisaient des rapports sexuels sans préservatif et avait une fille qui se protégeait toujours pendant les rapports sexuels. S'il n'y a pas de préservatif et ne fait pas les rapports sexuels. Mais après, à la fin, le monsieur et les trois filles avaient une des maladies, nous sommes venus

chez le docteur et il a dit tout simplement c'est une maladie sexuellement transmissible. Par cette scène-là, les élèves ont compris comment faire pour éviter les infections transmissibles et le mode de transmission des IST. Je pense que cette année aussi en terminale, on va encore le faire sur les infections sexuellement transmissibles. On fait souvent une scène.

Enseignant de français N° 2 : Cette méthode est vraiment la bienvenue. Dans le sens que, nous les professeurs de Français, souvent nous venons enseigner, nous donnons et autres. Mais nous avons aussi le rôle, hier nous ne le faisons pas sur les scènes, c'est à dire qu'une pièce théâtrale montée, cela peut faire l'objet d'une compréhension d'un élève à travers un thème donné. Je l'ai fait, mais je ne l'ai pas fait ici à je suis allé faire cette expérience avec les enfants, la 6e comme a su souligner Monsieur ****. J'ai pris un thème sur coronavirus. Et sur ce thème, il y avait un modérateur, un animateur, il y avait 4 personnes que j'avais responsabilisées. Actuellement, cette pandémie est la bienvenue et là et ça demande beaucoup de compréhension. Non, plutôt…. je voulais dire, ça se vit, excusez-moi c'est un mal nécessaire. Je voulais dire, excusez-moi pour… c'est- à- dire que j'ai mis les enfants sur la scène. Pour la bonne compréhension, il y avait des interprétations de texte, j'ai donné le rôle à chacun, chaque enfant, chaque élève de la 6e. Quel était l'objectif atteint ? Et à la fin tout le monde avait compris. J'étais sur la communication, une bonne communication pour faire bien inculquer cette thématique. Quand on parle sur la sensibilisation, la vulgarisation, Parfois, quand ça passe à la télé, les enfants ne comprennent absolument rien et ce jour-là, c'était une bonne expérience et les enfants ont dit en lingala : on a compris et nous allons témoigner aux autres. Voilà. Voilà ce que j'avais à dire, je vous remercie.

Enseignant de français N° 4 : Oui, merci, toujours sur les différentes méthodes, c'est vrai, j'ai… en dehors d'ici. Nous sommes également dans le secteur privé. J'ai proposé au promoteur puisqu'il a un peu d'argent depuis, même quand on avait commencé la PAP au mois d'avril, il y avait un thème, le thème de voyage. J'ai proposé au promoteur, il avait accepté de faire l'excursion sur Kinkala avec les enfants. Donc nous y sommes allés et il fallait faire visiter de la 6e donc chaque niveau on avait pris quelques têtes et au retour, il fallait donc faire la synthèse. Chaque élève avait pu noter tout ce qu'ils avaient vu là-bas et on avait organisé des exposés dans chaque salle. Mais

qu'est-ce que vous avez vu là-bas ? Finalement, quand on avait traité le texte, on avait parlé du voyage. Les enfants avaient vraiment avancé. C'était vraiment bénéfique pour les élèves. Merci.

ML : Est-ce qu'on pourrait passer aux problèmes rencontrés, aux freins rencontrés à l'application de la PAP ? si jamais il y en a eu.

Enseignant de SVT : Les freins rencontrés, c'est par exemple dans le travail en groupe aussi, on fait des groupes importants, c'est pas normal. Le groupe, on fait ici, on ne peut pas très bien contrôler ces élèves là, dans une salle de 102 élèves, on fait 5 groupes c'est vraiment peu. Les élèves ne peuvent pas très bien travailler. Maintenant, lorsqu'on fait les groupes, on a du mal à les faire rester ensemble. Il y a certains qui sont devant et d'autres au fond. Ils ne sont pas forcément en harmonie avec le résultat proposé par les autres [membres de son groupe]. Il a la pléthore qui est là, on a des salles qui ne nous permettent pas de bien former des groupes. On applique la PAP, mais avec beaucoup des difficultés. Solution. Qu'est-ce que j'ai fait ? Avant, on n'avait pas de couloirs, même quand vous êtes venue dans ma salle, là j'ai formé un couloir là, de l'autre côté là-bas pour passer, c'est un peu difficile. J'essaye un peu de former des couloirs, comme ça, quand les élèves sont en groupe, je peux repérer l'élève qui ne travaille pas et je le pousse à travailler parce que le groupe ça conduit toute une rangée. Faut que je puisse passer, il y a des salles ou on ne peut même pas passer. Donc j'ai dû, je suis sûrement devant du début jusqu'à la fin du cours. Je ne peux même pas voir l'élève au fond. J'ai dit aux élèves de former au moins une rangée, pour que je puisse passer et je vérifie tous les cours. Oui, c'est ce que j'avais proposé.

Enseignant d'anglais N° 1 : Oui bon, il y a toujours quand il y a le pour il doit y avoir obligatoirement le contre. Le contre ici, à mon avis, c'est le problème d'abord l'identification des élèves. Et aussi la localisation des élèves très souvent. Avec l'ancienne méthode, on avait l'habitude de chasser les élèves qui venaient en retard. On les considérait comme étant des élèves négligents ou encore les élèves qui… permettez-moi l'expression de voyou. Mais quand on a commencé à appliquer la PAP quand il est venu en retard, on a déjà conçu des groupes et on avait du mal à les insérer dans les groupes parce qu'on se dit que les autres sont déjà en train de travailler. Celui qui vient avec ce qui vient en retard très souvent, il vient, il n'est pas dans le bain du travail, il vient parfois pour distraire. À la longue, on a compris si quelque part que non, certains viennent en

retard, ce n'est pas de leur faute si c'est par rapport aux conditions sociales aussi qui font, est-ce qu'ils viennent en retard ? Ça, c'est grâce à la PAP, bien sûr. Donc on a pu gérer ces freins dans ce sens-là, sinon au départ ça n'était pas facile, mais aujourd'hui je pense que j'avais des choses qui nous manquent encore comme freins, c'est aussi pour moi le problème de l'outil parce qu'il faut lier l'outil à la craie. Maintenant, il faut passer par l'étape du numérique. En réalité, chaque fois quand on fait cours, il faut revenir là-dessus afin que les élèves aussi aient déjà l'idée. Parce que, à la maison, ils ont besoin de faire des recherches. Très souvent, nos élèves ne connaissent pas, qu'est-ce c'est qu'un cyber café ? Et pourtant, ce sont des endroits pour aller se ressourcer. Mais très souvent, les élèves ne connaissent pas ça. Si vous parlez de ça, c'est comme quelque chose de nouveau, vous voyez ? Donc c'est ça aussi un frein aussi. En ce qui concerne la PAP nous donnons du travail mais, et alors tout aussi, ils doivent aussi vraiment fournir les efforts. Et ensemble, nous faisons un travail de synergie puisqu'avec PAP ce n'est plus que l'enseignant qui doit être esclave comme avant donc tout le monde doit participer afin d'arriver à une bonne complémentarité donc c'est, c'est un peu ça.

ML : Sur les retardataires, vous avez observé des changements ?

Enseignant d'anglais N° 1 : Bon, je ne dirais pas oui pour le plaisir, parce que jusque-là, il y a toujours ce même cliché qui continue, mais ce qui est sûr, c'est qu'on sait maintenant comment gérer parce qu' ici, je peux comprendre je suis Congolais, je connais ce qui se passe. Pardon quand il pleut ici, il y a des zones où des maisons s'embourbent et du coup bon, est-ce qu'un élève dont la maison était peut-être engloutie, aura vraiment la volonté de venir à l'école à temps, parce que parfois, les documents sont sous les décombres. Ça ? Mais c'est aussi un problème, le problème de la famille de chez nous, c'est ça, chez nous, ce sont des enfants qui ne mangent pas. Il n'a pas le courage de venir à l'école, il reste. Oui, il cherche quelque chose, c'est ça aussi le problème, mais il peut trouver quelque chose. Il vient en retard, mais il faut au préalable aussi faire une identification de ce point parce qu'avant nous, on ne gérait pas ça. On se dit à quoi bon ? C'est fait exprès, mais en réalité c'est un problème. Donc c'est un peu ça…

Enseignant de français N° 2 : D'accord, je suis sur les problèmes. Nous sommes confrontés aux élèves inciviques, par le comportement. Accepter cela, le travail en groupe, se lancer dans le travail,

certains refusent. Refusent qu'ils puissent, être dans ce bain-là. Et automatiquement, ça nous pose vraiment beaucoup de problèmes. Mais pour trouver la solution, il faudrait qu'il y ait l'applicabilité des surveillants, nous ayons une l'applicabilité d'abord les surveillants sur l'assistance. Or ici A A Neto, nous avons un problème au niveau de la surveillance. Les enfants, il y a tellement de laisser aller. Ça ne nous permet pas de travailler, donc il y a une perturbation terrible. Donc vous essayez, par exemple, il y a des collègues ici là ? Quand nous faisons notre cours, nous avons des élèves inciviques qui viennent perturber. Pas moyen que nous puissions avancer. C'est un problème, mais ce problème-là revient au niveau de l'administration. Comme vous voyez, il n'y a pas assez de surveillants. Nous avons par exemple 2 surveillants qui sont déjà, ce sont des vieux, qui sont fatigués, qui sont là mais qui sont intégrés, et nous avons les jeunes aussi qui ne sont pas encore intégrés, qui sont là comme surveillants, il y a négligence. Un vacataire au niveau d'administration qui se dit « moi si je vais là-bas, ces élèves-là qui ont des trucs » par exemple nous avons des bébés noirs ici. Un grand problème donc c'est un problème. Cette difficulté commence par les élèves, remonte, au niveau de l'administration et même au niveau de l'État. Il faut automatiquement revoir cette affaire, c'est vraiment nécessaire pour vous faire avancer. Merci.

Enseignant de français N° 5 : Merci. Pour ce qui est des difficultés et les contours. Y en a beaucoup parce que déjà nos élèves sont habitués, avec les cours magistraux. Déjà, donc quand ils quittent la maison, ils viennent, ils savent qu'ils vont beaucoup écrire, ils doivent recopier, on doit dicter. Or cette fois-ci, ce n'est plus le cas. Ils viennent pour travailler à la fin, l'enfant doit sentir que j'ai travaillé. Or, cette façon de faire d'avant a rendu ces élèves-là paresseux, ils ne veulent plus travailler, mais ils veulent seulement écouter et recopier. Ça, c'est la difficulté que nous rencontrons déjà. Aussi, la façon de préparer le cours pour appliquer la pédagogie active et participative, en tout cas pour nous qui sommes ici, qui les avons quand même appliqués, ce n'est pas facile déjà. Ça demande beaucoup de travail de la part du professeur, le professeur doit beaucoup travailler à la maison. On travaille beaucoup à la maison. Oh. Avant, ce n'était pas le cas, honnêtement. Par expérience, nous avons déjà le cours que nous avions préparé depuis les années antérieures. On revient justement pour retoucher un peu et venir expliquer et dicter alors cette fois-ci, il faudrait que nous puissions préparer les activités qu'on va faire travailler les enfants. Et du coup, ça sollicite également beaucoup d'énergie de notre côté. Or, pour la plupart de ceux qui ont participé à la formation de la pédagogie, ce sont des prestataires. Tous ici présents. Je ne vois pas un titulaire.

En fait, c'est lui qui a été recruté à la fonction publique, nous sommes tous prestataires. On fait l'effort de vouloir combler également, là où nous passons. On s'est dit que pratiquer la pédagogie active et participative prend le temps de bien s'investir pour mettre en place dans l'État, là-bas ? Non, parfois, on ne met pas ça en place parce que on est attendu aussi quelque part où nous irons aussi faire le cours magistral. Pour contourner. En fait, je ne parle que de mon cas, je parle avec mon cœur. Pas au nom des autres. C'est seulement par amour de la pédagogie active que je la pratique. D'abord, je trouve que c'est pratique. Que j'ai fait appliquer ça, aux enfants, c'est par amour et la pratique je trouve que c'est beaucoup plus pratique et ça me pousse à m'enrichir personnellement, parce que quand je travaille beaucoup, c'est à mon profit. Que je le fais, je fais l'effort de mettre ça en place avec les enfants, sinon si c'était seulement pour les enfants qui appartiennent à l'État congolais, franchement c'est avec beaucoup de mal qu'on l'applique.

Enseignant de français N° 3 : Merci pour la parole accordée. Je parlerai de l'intégration de la PAP, ce n'est pas facile. On organise la salle de façon en groupe, les autres élèves, qui n'ont pas d'enseignants avec la PAP, ils viennent dire "Oh ! ça c'est quoi ? C'est maintenant un spectacle, là aussi. » Déjà les autres élèves qui viennent regarder, voir ce qu'il se passe. C'est la comédie qui commence. Et quand ils disent ça, les élèves qui ne veulent pas aussi ce système, ils commencent à bouder. Il y en a quatre qui ont dit pourquoi vous n'arrêtez pas de mettre ce système-là. Ils refusent cette façon de faire. Le grand problème : on applique la PAP, alors les élèves sont là. Les élèves qui n'ont pas eu de tâches, ils abandonnent le travail, ils boudent car ils n'ont pas de tâche, ils se sentent effacés, ils sentent inutiles, ils font, certains dorment. Parce qu'en tant que pédagogue je me demande s'il faut enlever le rôle du responsable, du rapporteur ? Comment enlever ça ? Honnêtement, ça je vous dis avec expérience quand j'essaie d'appliquer, je trouve toujours dans le groupe, toujours 4 à 5 qui disent non. Qu'ils veulent aussi avoir un rôle. Maintenant, qu'est-ce que je fais ? Pour que je puisse pallier ça, j'ai changé de tâche. Je change des tâches à chaque fois. Les fonctions qui vont des tâches, c'était sur l'introduction, c'était lui les responsables. Je change de responsable, donc je donne à tous les élèves des tâches. Mais quand je change ça, ç'est le même problème. Comment ça, comment ils prennent ça ? ils prennent ça comme une place d'autorité. C'est juste pour animer les autres. Ce n'est pas pour qu'on soit chef des autres. Vous êtes tous là en terminale, vous avez les mêmes notions, les mêmes capacités. L'autre problème concerne la durée. Par exemple, je donne un travail, alors vous avez les éléments de l'introduction chez nous en

français, c'est comme ça. Je vous donne un sujet. Je leur montre les éléments de l'introduction qui sont 4. Alors vous avez fait l'introduction dans 20 minutes. Certains n'arrivent pas à le faire. Et certains ne font pas, certains font, ils arrêtent. Est ce qu'il faut donner plus de minutes à ces derniers, quand il y a plus de minutes, il s'en va. Est-ce qu'il faut donner l'heure aux enfants là ? J'ai dit aujourd'hui je vais faire l'introduction avec eux à la sortie, les élèves doivent être capables de bâtir eux-mêmes par eux-mêmes, l'introduction et la conclusion, quand j'arrive, le temps fait défaut. Les élèves disent « Mais Monsieur je n'y arrive pas, le temps est trop court. Ajoutez encore » quand j'ajoute le temps, l'objectif est ramené à une prochaine fois.

Enseignant sciences : Merci pour cette parole accordée, moi je n'ai pas vraiment beaucoup de choses à dire parce que je vous ai attrapé un peu au cours du chemin juste pour aller peut-être dans le même sens sur ce que mon prédécesseur vient de dire. Nos programmes, surtout chez nous en sciences. On a vraiment des programmes énormes, on a un grand programme à suivre et parfois lorsque nous appliquons l'ancienne pédagogie par objectif, même sur vos fiches. Le temps même d'exécuter la fiche telle que tu l'as préparée, parfois, ça n'aboutit pas. Donc il faut parfois improviser des choses pour gagner en temps. Par exemple, nous avions dit en terminale D le bac est national. On se dit moi je vais par exemple appliquer la pédagogie active pour que l'élève soit au centre de ses apprentissages. Quand vous vous déroulez cela, pendant le déroulement de votre cours, vous mettez les élèves dans les activités de groupe, mais il y a toujours des élèves qui ont toujours tendance à venir pour distraire les autres, retarder le travail. Cette activité-là, je vais la faire peut-être en 20 minutes. Et après, l'activité se tire en longueur et à la fin, tu n'atteins pas l'objectif attendu et dans le programme aussi ça compte. Parce que là-bas aussi au niveau des inspecteurs ils nous demandent, le premier trimestre, il faut arriver sur tel chapitre, le 2e trimestre, il faut arriver le tel chapitre, donc si vous ne respectez pas cette durée-là, vous serez en retard, et si vous êtes en retard c'est de votre faute. Moi je suggérais à ce que l'État aussi puisse voir leurs programmes. En fait, il faut faire un peu le parallélisme entre le programme et les nouvelles pédagogies que nous devons appliquer, je crois que c'est ce programme-là a été élaboré d'après les anciens pédagogies. Il faut regarder aussi, avec les nouvelles pédagogies qui arrivent, est ce que on pourrait exécuter ? Tous ces programmes-là, il faut que l'État essaie un peu de voir, d'expérimenter, peut-être, ils vont expérimenter une année peut être 2 ans après ils vont essayer un peu de regarder comment améliorer ces programmes pour que les programmes ne soient pas statiques. Il y a des choses qui s'améliorent

aujourd'hui. Mais eux, ils ne l'intègrent pas. La fois dernière, on a eu des discussions sur ça où moi je suis allé sur Internet, j'ai trouvé autre chose et je le soumets auprès des collègues, on a discuté. « Mais Monsieur y a un inspecteur qui me dit c'est pas à vous de dire ça, c'est pas vous qui concevez les programmes. C'est l'État qui crée le programme, donc vous ne pouvez pas intégrer ce que vous avez trouvé comme recherche dans notre programme », donc ça aussi ça nous bloque non seulement dans les pédagogies parce que la pédagogie active, ça nécessite plus les TIC, des nouvelles technologies pour que l'élève soit au centre, pour que l'élève puisse penser. Ou encore avoir apporter des nouvelles idées à l'enseignant. Et tout ça là, bon, bien sûr, l'élève apporte ce qui est nouveau. Il a eu à copier sur Internet et ce qui n'est pas en harmonie avec le programme, ça c'est une difficulté là-dessus qu'on doit voir.

ML : est-ce qu'il y a eu des initiatives collectives entre collègues ? Vous vous êtes organisés avec vos collègues pour partager vos expériences, pour créer vos fiches ?

Enseignant de SVT : Oui, il y a beaucoup de travail collectif. On partage des cours sur WhatsApp, on m'avait demandé des fiches. On partage et on discute, dès qu'il trouve quelque chose sur Internet, il me balance ça, et on discute et on montre ça aux inspecteurs mais après ils nous disent d'arrêter de faire des recherches.

Enseignant de français N° 1 : Alors ça c'est apparemment un travail qui concerne avant la PAP. Parce qu'ici la question concerne beaucoup plus la PAP. Alors, est-ce qu'avec la PAP, on travaille en collectif, à mon avis ce n'est pas encore le cas. C'est vrai qu'après la troisième formation nous avons créé un groupe WhatsApp, pour discuter de nos recherches etc. Mais par rapport à la PAP, je pense que nous ne l'avions pas encore fait, ce n'est encore le cas, c'est ce que nous envisageons de faire pour l'instant c'est encore chacun dans son coin.

Enseignant de français N° 5 : Officiellement, je suis d'accord avec l'autre, officiellement non, mais on échange quand même. Parce que le cas que Monsieur vient d'évoquer ce qui est la façon dont les enfants ont réagi sur. Par exemple, l'introduction j'ai échangé avec un enseignant

également sur ça. Ici même dans l'établissement, j'ai essayé d'appliquer la pédagogie active et participative. Bon, lui dans son cas, il avait aussi essayé un peu avec l'introduction, mais ça n'avait pas marché et on a échangé ; je lui avais dit de faire des groupes en fonction des 4 étapes de l'introduction et responsabiliser le groupe pour gagner en temps ; chaque groupe a une étape. A la fin chaque groupe passe pour exposer et à la fin tu as une introduction toute faite. Ce sont des échanges comme ça. Ouais, dire qu'on a mis en place un groupe pour échanger. Non, ça n'existe pas.

Enseignant de russe : Moi je voulais un peu stimuler ce que mes amis on dit, c'est à dire d'une manière générale. On n'a pas encore entamé ce système-là, travailler en groupe, dans la mesure où les autres, ils ont fait ça, je peux dire d'une manière un peu en vrac. Parce que c'est une méthode bien déterminée avec des principes. Mais je vois bien que le travail en groupe avec les enseignants on ne l'a pas encore fait.

Enseignant d'anglais N° 1 : Bon moi, pour ma part, je pense que c'est un problème. Le problème est avant tout départemental et sectoriel. Je peux prendre l'exemple en anglais. La plupart des enseignants étant dans cette discipline avait pris part à la formation. Et nous, je crois que l'année dernière, on avait eu à faire des travaux dirigés lors desquels nous avons donc appliqué la PAP. Celui qui était là pour diriger c'était le chef de département. Pour nous c'était une rechute parce que, les TD que nous faisons de façon classique, il y a des élèves qui dormaient, les travaux dirigés, vous voyez qu'il y avait trop d'exercice. Quand on a procédé par le travail en groupe et qu'on appliquait la PAP, ça a marché parce que chez nous, nous l'anglais est vraiment différent d'autres disciplines. Nous avons plus de quiz. Et ces activités nécessitent fortement ce genre de méthodes. Il faut beaucoup travailler en groupe ou savoir et parfois on nous dit bon, le groupe, qui va peut-être remporter le quiz, vous aurez peut-être quelque chose qu'on va vous donner. C'est comme ça et c'est souvent appliqué chez nous. Dans d'autres départements, ils ont tout à fait raison parce qu'ils ont leur méthode de travail.

ML : D'accord. Maintenant nous voudrions savoir si vous avez essayé de fouiller dans la clé USB que nous vous avons laissé avec le contenu de la formation, de faire des recherches. Est-ce que vous avez continué votre processus formation grâce à ce matériel ou pas du tout ?

Enseignant de français N° 5 : Oui, personnellement, oui. C'est là où, quand je suis arrivé, j'ai compris que la PAP, ce qu'on avait fait là, c'était juste le canevas pour nous permettre de comprendre un peu comment appliquer la PAP, parce que dans la clé, il y a trop de choses pour beaucoup de documents, beaucoup de choses. Beaucoup d'exercices, même beaucoup de pratique, il y en a à l'intérieur que j'ai découvert. Beaucoup de choses que même ici dans notre programme, il n'y en a pas, ça n'existe pas. Et c'est ça ce qui a donné également l'idée de travailler aussi quelque part là ou peut être au-dessus pour faire appliquer, ça prendre ça et puis permettre les élèves de travailler dessus. Effectivement, on en a fait, j'en ai fait. Maintenant il y a l'information que j'ai pu trouver là-bas aussi, c'est par rapport à la façon de faire d'appliquer la PAP. Il y avait des questions qu'on a posées pendant la formation, mais auxquelles on n'avait pas trouvé la réponse. Mais lors de la recherche sur cette clé USB, j'ai trouvé la réponse. Par exemple, je me posais la question sur si les élèves n'auront pas à écrire : On travaille comme des grandes personnes, on peut poser des questions. Et puis on a fini, ils ont compris ? Et là-bas, j'ai trouvé qu'avant, on doit expliquer aux élèves. On doit avoir un document sur lequel les enfants doivent travailler. Mais nous, on doit appliquer nos objectifs, faire ressortir l'objectif dans le cours en question. Ils vont travailler, mais l'objectif doit être atteint par rapport au cours qu'ils ont. Or, avant quand on a fini la formation, on se disait qu'on vient, on fait travailler des enfants et après ? Bon, on avait du mal, donc c'est ce que j'ai trouvé dans la clé et bien d'autres informations encore.

Enseignant de français N° 3 : Moi, une fois que j'ai eu la clé, j'étais contraint de copier et coller ça dans mon ordinateur pour bien lire. J'ai révisé tous les 10 modules et quand j'ai fini en fait, je me suis rendu compte que la PAP c'est une pédagogie qui l'élève n'est pas seulement centre et l'élève et l'enseignant aussi. Parce que si moi je prépare bien mon cours et que j'anime bien mon cours, les élèves vont bien comprendre. Donc la responsabilité est partagée entre moi et mes apprenants.

A partir du chapitre 9 il y avait une vidéo pour montrer comment ce papa [enseignant] avec les

élèves de l'école primaire gère les ardoises, dans le groupe. Je me suis rendu compte donc dans le groupe, il n'est pas seulement que le groupe parle, mais les membres du groupe chacun peut montrer aux autres ce qu'il a fait et ce n'est pas seulement le rapporteur qui travaille et que je dois avoir l'œil sur ce que chacun écrit et fait. C'était un autre aspect que j'ai trouvé à travers ma révision personnelle de la clé USB à la maison. Un autre aspect qui est important aussi, c'est que je peux donner à mes élèves le sujet à faire à la maison. Ils vont faire des recherches par eux-mêmes et ils viennent exposer et je m'assoie et je les écoute. Et moi aussi je dois faire des recherches pour pouvoir avoir des éléments pour compléter ce que disent les groupes, et ça devient un cours que je ne donne plus à recopier, et surtout quand on a ajouté les TIC.

ML : Les autres rapidement vous pouvez aussi répondre à la question ? OK, pour les autres qui n'ont pas encore essayé, on vous fait une invitation d'exploiter ce qui est dans la clé. Si jamais dans la formation on est allé trop vite, c'est l'occasion de revenir sur ces points pour comprendre que la PAP ce n'est pas que le travail de groupe.

[Plusieurs enseignants parlent en même temps et disent qu'ils n'ont pas encore regardé ce qui est dans la clé USB par manque de matériel pour le faire (ordinateur/tablette) et manque de temps. Un enseignant affirme que ça lui prend trop de temps d'explorer le matériel pour les 10 modules.]

ML : Aujourd'hui on est plus là pour vous écouter mais je me permets de vous donner quelques pistes. Par rapport au travail collectif avec d'autres enseignants, ça pourrait vous faciliter la tâche. Si explorer le matériel des 10 modules c'est beaucoup, vous pouvez vous partager les modules, chacun aura la responsabilité d'explorer un module en profondeur, par exemple, et le jour où vous vous réunissez, chacun présente ce qu'il a trouvé d'intéressant pour son module. Ça peut être une solution, on le disait tout à l'heure : responsabilité partagée et partage de connaissances. Par rapport au travail de groupe, la partie physique sur l'organisation des chaises, je pense qu'il faudrait faire comme nous, on a fait avec vous, c'est-à-dire qu'on vous a demandé de lister les avantages du travail en groupe, avec les élèves vous pouvez faire pareil et leur dire « en effet, il y a beaucoup d'avantages mais il y a aussi des difficultés, l'une des difficultés c'est l'organisation des chaises, à votre avis, comment on devrait organiser notre salle de classes afin que ce soit plus facile pour

organiser travailler en groupe ? » C'est sûr que vos élèves trouveront des bonnes idées et vous pouvez tester avec eux certaines des idées données. C'est aussi l'élève qui doit être au centre dans ce type des choses. Maintenant, autre chose, le travail en équipe n'est pas une évidence, même pour les adultes dans le monde professionnel. Pour les élèves, ils ont l'habitude de travailler de façon traditionnelle, il faut leur laisser le temps d'apprendre à travailler en groupe et il faut leur donner les outils pour bien le faire. Ainsi vous donner la consigne et là vous donnez les rôles à chacun au début, par exemple c'est toi qui lis, c'est toi qui écris, c'est toi qui va venir ici, » donc essayer de trouver des manières de les aider si jamais ça ne vient pas naturellement au début, les changements prennent du temps. Essayez de faire des petits groupes, des sous-groupes et éviter les grands groupes de 15 personnes.

(...)

Question suivante : on va faire une activité. Vous avez parlé de l'importance du soutien/collaboration de l'administration. Vous avez parlé des problèmes de sensibilisation, de surveillance. Concrètement, quelles sont vos attentes de la part du corps administratif pour résoudre ce type de problèmes pour faciliter l'intégration de la PAP ? Vous allez lister des freins qui pourraient être contournés grâce à la collaboration avec l'administration de l'établissement. Pensez à ces choses concrètes et réalistes. Vous allez faire un tableau : dans une colonne vous allez écrire les difficultés rencontrées/les freins et en face dans l'autre colonne vous allez écrire les actions que vous attendez que l'administration mette en place pour surmonter ces freins. Ensuite, nous allons faire venir une personne de l'administration pour qu'on puisse leur exprimer vos préoccupations.

Fin de l'entretien collectif

Annexe 6. Transcription focus group formateurs TICE

Transcription du focus group de Formateurs

ML : On est le 7 décembre 2021, nous sommes réunis pour faire le bilan de la formation en TICE visant l'intégration pédagogique du numérique. Donc l'idée, c'est de faire un tour de table et ensuite, parler de votre ressenti. Donc chaque personne va parler, va dire son nom, prénom, puis partager son ressenti : points positifs d'abord et ensuite on va faire un deuxième tour pour les points à améliorer. OK seulement d'abord les points positifs et votre ressenti.

Formateur 1 : j'ai été formateur pour la formation des TICE à Brazzaville, d'une manière générale la formation de novembre dans l'ensemble ça a été positif, je veux dire on a mobilisé plus ou moins les enseignants, dans ce sens. Chaque participant a su comment découvrir les TICE dans sa pratique. C'est vraiment un point positif de cette formation. Concernant ce que j'ai ressenti, personnellement, la difficulté sur cette formation a été le matériel, il fallait avoir les ressources, c'est ce qui nous a vraiment posé problème. Et on a eu aussi des problèmes sur les déplacements, la formation était localisée très loin de chez nous. Donc, pour arriver ici, c'était un peu difficile.

Quand on fait le bilan à la fin, ce qu'on a reçu à la fin, on a été seulement remboursé notre déplacement. Et du coup avec les formateurs, comme moi, c'est-à-dire ce dont j'ai bénéficié, c'est une attestation, ce qui était très bénéfique et la formation que j'ai reçue était très bénéfique pour nous. Dans ce sens, mon ressenti c'est les problèmes avec Internet et les déplacements, ça a été difficile, les allers-retours, 1 500 CFA aller et 1 500 CFA retour tous les jours. Sinon, d'une manière générale, c'est plutôt positif, on a découvert beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas. Par exemple les REL [Ressources éducatives libres]. Grâce à cette formation, j'ai découvert plusieurs outils numériques qui peuvent me faciliter l'enseignement. On pourra aider les élèves à utiliser les TICE pour faciliter leur apprentissage, c'est nickel !

Formatrice N° 2 : J'ai participé à une formation sur les TICE et j'ai également participé en tant que formatrice à la formation en PAP. Cela me forme beaucoup et à mon tour j'ai formé. J'avais quelques connaissances en Word avant la formation, mais je pense que cette formation, qui

consistait d'abord à améliorer ses compétences sur les outils informatiques, là vraiment, j'ai appris. Avant d'aller former, c'est ici que j'ai un bon ressenti par rapport à cette formation. Puisque nous avons bénéficié d'un mois de formation sur les outils informatiques et ce qui a favorisé l'accès à Internet, c'est-à-dire, on a découvert les outils tel que Zoom, Meets et autres qui nous permettent de communiquer et d'être en collaboration à la fois des collègues, mais aussi avec nos apprenants. Et ici encore, je peux ajouter le cas des REL qui permettent finalement l'exploitation plus facile et libre d'un outil existant, conçu par quelqu'un, mais qu'on peut finalement intégrer dans un domaine et apporter des modifications. On nous a aidé à trouver des sites spécifiques selon notre discipline, parce que parfois nous allons sur Google de façon un peu dispersée, nous cherchons des informations mais une fois qu'on les a, ce n'est pas toujours facile de les télécharger et les exploiter facilement. On nous a fait découvrir des outils qui vont dans le sens de chaque domaine et spécialité. Du côté des formés, j'ai ressenti cet engouement, et chacun a pu en fonction de sa discipline découvrir ses outils et moi-même, j'ai apprécié en tant qu'enseignante dans le domaine de la littérature, j'ai finalement apprécié ces sites qui permettent vraiment de traiter des informations sans passer par Google. J'ai vraiment un ressenti positif de cette formation.

Formatrice N° 3 : j'évolue à l'inspection interdépartementale de Brazzaville et ça a vraiment été une joie pour moi de pouvoir être formée pour être formatrice, et nous avons bénéficié de beaucoup de choses. Personnellement, c'est vrai qu'avant on était en train d'utiliser Internet pour faire des recherches, mais avec ce qu'on a eu comme formation, ça m'a ouvert les yeux dans le sens où je ne connaissais pas le Drive. C'est vrai, ce sont des choses qui étaient déjà dans nos téléphones mais que je ne maîtrisais pas. Également, cette formation m'a permis de pouvoir ajouter un plus sur ce que je connaissais déjà. On entendait parler des REL, sauf que lorsque nous avons fait ce module, ça m'a aidée à approfondir mes connaissances sur ça. Aujourd'hui je suis très sensible à Internet, lorsque je bute sur un mot, je veux faire des recherches, mais au lieu de le faire sur un ordinateur, je prends mon propre téléphone en utilisant l'internet. Le souhait c'est que, si on peut continuer encore à découvrir beaucoup de choses, c'est bien, parce que ça ne doit pas s'arrêter là. Et… c'est vrai comme a dit, le formateur N°1, c'étaient vraiment des sacrifices, parce qu'à Brazzaville, se déplacer n'est pas une chose facile. Et puis là, c'est loin, de là où nous habitons, donc pour prendre le taxi certains chauffeurs acceptent parce qu'ils disent "2000", et on dit "1500" et ils acceptent. C'était le prix à payer par rapport à notre formation, mais je l'ai fait car il fallait vraiment que je

sois là. J'ai manqué peut-être qu'une formation. Je me suis rendu compte, que venir ici ça en valait vraiment la peine. Aujourd'hui, quand nous sommes avec les collègues inspecteurs qui ont participé à cette formation, je les vois et ils sont tellement ravis, car ils se sont rendu compte que ça [les TICE] ne concerne pas seulement une seule discipline, mais toutes les disciplines, que ce soient les disciplines de spécialité ou encore les disciplines transversales. Donc mon souhait, c'est que ça ne s'arrête pas là, il faut aller jusqu'au bout. La joie, c'est parce qu'aujourd'hui nous avons appris qu'il y aura des programmes scolaires qui seront peut-être initiés au niveau de l'INRAP [Institut de recherche et action pédagogique] et en mettant ce programme-là, à disposition des enseignants, je ne pense pas que ça va s'arrêter là. En dehors des programmes, il faudrait qu'on révise aussi les manuels, ou encore pourquoi pas nous mettre ça sur un site, pour que tout le monde puisse se connecter, lorsqu'on est en difficulté, on va pouvoir avoir recours aux inspecteurs ou encore formateurs. Mais les gens auront tendance eux-mêmes à faire des recherches pour pouvoir ce qu'il y a sur le site [pour accéder au contenu de la formation]. Maintenant, entre-temps, quand nous allons descendre dans les salles de classe, comme nous avons déjà eu à participer en ce qui concerne la PAP, on va peut-être mettre à disposition des enseignants, je ne sais pas si c'est un film qu'on avait vu sur la RDC, là où on montre comment enseigner, ça va permettre aux enseignants d'appliquer la même chose, mettre l'enfant, l'apprenant au centre de l'éducation. Une fois de plus pour ne pas prendre trop de temps, je tiens à remercier vraiment l'équipe d'Action Real qui sont venues nous former, une fois de plus merci. J'aimerais que cette activité puisse continuer.

Formatrice N° 4 : J'ai pris également part à la formation qui a eu lieu en avril où on a renforcé nos compétences en ce qui concerne le numérique, parce que par la suite, on devrait former les autres, c'est-à-dire, les enseignants. Et ce qui fut fait, donc au mois de novembre, j'ai été formatrice avec les enseignants, nous avons eu plusieurs modules avec eux. Mais il y a eu des modules qui nous ont marqués particulièrement, parce que lorsqu'on forme, on se forme aussi, et nous de notre côté, moi personnellement, j'ai eu à découvrir beaucoup de choses. Comme l'ont dit les collègues, les REL nous ont beaucoup marqués, parce qu'on s'est rendu compte qu'avec les REL, on pouvait enrichir nos cours, on pouvait faire beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas auparavant. Et avec ces découvertes, étant donné dans notre fonction, on est censé encadrer les enseignants, je crois que nous allons mettre cela à profit pour continuer à approfondir ces connaissances-là avec nos enseignants. Et il y a encore autre chose qui m'a marquée dans cette formation, c'est le fait que

nous avons utilisé la radio et les téléphones portables, ces deux outils-là m'ont permis de comprendre qu'aujourd'hui dans les coins les plus reculés, parce que dans notre pays nous avons des problèmes de connexions, on a aussi des problèmes d'électricité. Mais avec cette formation, j'ai retenu que même dans les coins les plus reculés, un jour si on peut se rendre là-bas pour aller former, on ne manquera pas de passer ces informations aux autres pour qu'ils puissent intégrer ces outils-là dans la préparation de leurs cours et même lorsqu'ils les dispensent. Ceci va leur permettre de les compléter, les approfondir pour accroître le potentiel de leurs apprenants. Voilà, en gros, ce que nous avons eu à capter lors de cette formation. Dans l'ensemble, je voudrais dire que c'est une formation très utile qui s'est bien déroulée depuis avril, ils nous ont mis la puce à l'oreille sur ce qu'on devrait faire plus tard avec nos enseignants. Et tout, c'est passé dans de bonnes conditions, en dehors du fait que oui moi aussi, je soutiens le point de vue évoqué par mon collègue, les déplacements étaient très difficiles, parce que nous ne sommes pas au centre de Brazzaville, mais nous sommes dans des banlieues, on pourrait dire. Et se déplacer pour nous rendre dans les lieux où se passent les formations n'était pas une chose aisée. Mais vu ce qu'on a gagné, c'est-à-dire la connaissance, parce qu'on ne peut pas prétendre aller encadrer les autres, si soi-même on n'a rien à transmettre. Donc compte tenu de tout cela, ça a été une source de motivation pour qu'on puisse braver toutes les difficultés et qu'on puisse être assidu jusqu'à la fin de cette formation.

Pour finir, nous voulons vraiment remercier Action Real, merci beaucoup. Vous ne pouvez pas imaginer ce que vous avez semé au Congo. Nous osons croire que si on peut tous avoir cet engouement que je vois depuis avril, depuis la première formation [en PAP] jusqu'à aujourd'hui, nous avons senti que les enseignants sont très déterminés. Et nous comptons sur cette détermination pour qu'il y ait ce que vous avait appelé : MINDSET. Au Congo, il faut que ça change, ça doit bouger, c'est notre souhait.... Et nous voudrons réitérer ce que la Formatrice N°2 a dit, nous ne voudrions pas que ça cesse, c'est dans cette solidarité-là que l'Afrique peut devenir vraiment leader. C'est dans cette solidarité, donc continuez, continuez, Vive Action Real !

Formateur N° 5 : Je suis enseignant au lycée AA Neto B, j'ai participé à la formation sur les TICE en qualité de formateur. J'avais d'abord pris part à la formation sur la PAP en tant qu'apprenant, ensuite nous avons suivi une formation sur la connaissance de l'outil informatique et le Web pour ensuite prendre part à la troisième formation, mais cette fois-ci en qualité de formateur. Tout d'abord, je me suis senti honoré d'avoir été sélectionné comme formateur, c'était vraiment pour

moi un bonheur qu'Action Real m'a fait. Et je remercie particulièrement Action Real pour le choix qu'elle avait fait sur moi. Donc comme je disais, j'ai pris part à la formation PAP, j'ai pris part sur la formation de l'outil informatique… et pour la formation sur les TICE je ne pense pas qu'il y ait quelqu'un qui ne soit pas satisfait ou content de cette formation. J'ai même constaté qu'il y avait des gens qui déploraient que le temps nous était vraiment compté, beaucoup de gens ont souhaité que la formation dure beaucoup plus de temps. En bref, nous avons tous gagné, nous avons bénéficié de beaucoup de choses. Bien que, moi, j'ai une formation en informatique, j'ai fait la découverte de beaucoup de sites, des REL par exemple, et des sites où je pouvais avoir des éléments pour enrichir mes cours. En tout cas, ce fut une grande découverte, surtout pour les REL comme l'ont dit mes prédécesseurs. Je vais être bref, car les autres ont déjà dit beaucoup de choses. Je dirais que mon souhait est de voir ce programme s'étendre, qu'il ne s'arrête pas aux écoles pilotes, les deux écoles : 5 février et AA Neto B, ce sont des écoles pilotes ça veut dire que ça a été testé dans ces écoles, mais pour la suite ça serait bien que ça s'étende sur tous les établissements de Brazzaville et ensuite, sur tous les établissements du Congo. Je sais que ça ne sera pas facile, mais avec votre volonté, avec la volonté d'Action Real, puisqu'on voit qu'Action Real est déterminé de faire en sorte que nous puissions intégrer les TIC dans nos pratiques, je sais que vous y arriverez, parce que vous pouvez avoir encore d'autres partenaires. J'ai regretté l'autre jour qu'à la clôture de la formation, que le ministre de l'Économie numérique n'a pas pu prendre part à clôture à cause de la pluie, parce que lui, au gouvernement, c'est lui qui définit la politique nationale de l'intégration des TIC. Est-ce que dans la formation que nous avons suivie il y a même les documents qu'ils avaient publié en 2002, ou bien avant, publiés par le ministère du numérique. Donc lui, il définit la politique nationale, mais dans l'enseignement, puis dans cette politique nationale pour développer, pour mettre en pratique ce que la politique aura défini… Donc je disais que c'était une bonne formation et nous souhaitons que cette formation ne s'arrête pas maintenant. Merci beaucoup.

Formateur N° 6 : Je suis enseignant au lycée AA Neto B, alors je vais déjà commencer par dire qu'avec Action Real, je réalise que je suis de progrès en progrès, car j'ai pris part en tant qu'enseignant à la formation en PAP, que j'avais commencé à appliquer juste après la formation, donc je peux être un témoin pour dire que depuis ma façon d'enseigner impacte pas mal de mes élèves. La deuxième chose, c'est que je prépare aussi à la formation sur les TIC, là avec votre

partenaire PRATIC, là où j'ai pu échanger avec les formateurs sur les connaissances avec les TIC, comme outils numériques. À la suite, c'est ma qualification, ou ma sélection comme formateur pour la formation en TICE. Donc c'était déjà un progrès, maintenant pas seulement ça, c'est en formant que nous nous formons. On a appris pas mal de choses, on a tous utilisé le numérique, mais pour faire des recherches. Avant on n'avait pas les idées sur les règles. On avait tendance à vouloir certaines informations, mais une fois arrivé sur Internet, on nous dit faut payer, faut passer par des contournés, on n'arrive toujours pas à obtenir de ce qu'on avait trouvé. Et aujourd'hui avec les REL, on a compris, ce qu'on peut faire et ce qu'on ne pouvait pas faire. Et donc, il y a aussi la sécurité numérique, c'est encore ça qui m'a beaucoup impacté. Aujourd'hui quand je dis à une personne qu'il y a cyber harcèlement, ça parait pour certaines personnes un mot nouveau, mais c'est ce qu'on ne faisait pas attention. Et aussi lorsqu'on téléchargeait des images, on ne tient pas compte des droits d'auteur, droit d'images, on ne se demandait pas si on pouvait télécharger ou pas. Et finalement, cette formation a outillé pas mal de nos inspecteurs et enseignants ici au Congo. Et nous sommes déjà dans la phase pratique, avec Action Real. J'ai vu dans mon lycée comment les autres [enseignants formés] travaillaient pour mettre cela en pratique et c'était vraiment captivant, et nous souhaitons que ça soit un peu partout dans Brazzaville. Et pas seulement Brazzaville, le Congo, s'il faut voir loin, l'Afrique en général. Alors je vais dire merci à Action Real pour cette initiative. Et pour ce qui est du ressenti, je pense que je suis, que je fais partie des dernières personnes à intervenir, et les prédécesseurs en ont déjà parlé, bon… c'est ce qu'on va peut-être améliorer dans les jours à venir, je crois bien qu'avec Action Real c'est toujours progrès sur progrès, et nous allons pouvoir combler les points à combler. Personnellement, j'ai envie de dire merci si vous avez suivi tout ce que j'ai dit, j'ai été participant, et enfin formateur. Donc je dis merci pour tout ça. C'est tout ce que j'avais à vous dire, merci.

ML : Merci beaucoup, nous vous remercions pour votre ténacité et d'avoir osé, parce que ce n'est pas simple qu'on nous dise « va aller former les autres » sur quelque chose sur laquelle on ne se sent pas au point. Et vous nous avez fait confiance, et finalement, ça s'est bien passé. Donc ça me permet de faire la transition par rapport à vos sentiments d'autonomie, par rapport aux modules. Vous nous dites que vous ne voulez pas que ça s'arrête, nous non plus. Et justement, pour la suite, pour établir une stratégie qui tienne, on voudrait savoir à quel point vous vous sentez autonome sur l'animation future, si jamais Action Real ne serait pas là. Donc, on a organisé ce format-là, la

question c’est dans quelle mesure vous vous sentez capable d'animer les modules suivants, sans l’accompagnement d’Action Real. Donc, ici, vous avez la liste des modules de 1 à 10, et ici vous avez une grille “pas du tout confiant”, “moyennement confiant”, “confiant”, “très confiant”. Et de l’espace pour écrire des commentaires, si vous voulez justifier la réponse, surtout là où vous ne vous sentez pas confiant, pourquoi et qu’est-ce qu’on pourrait revoir, pour que vous vous sentiez confiant ? Ça va permettre de bien organiser les séances, avant de vous lancer pour 2022, d’aller un peu partout, si jamais on a l'occasion de le faire. Parce qu'Action Real est bien déterminée, on va se mobiliser pour trouver des partenaires logistiques et financiers, pour pouvoir le faire en plus grande quantité, mais en gardant la même qualité. Donc, ça, je pense qu’on peut faire cet exercice tout à l’heure. Justement, maintenant si on peut s'intéresser à la partie : qu’est-ce qu’on va faire en 2022, imaginons qu’on a le soutien financier par exemple, pour faire beaucoup plus de formations, et on va partir sur un chiffre qui aujourd’hui peut paraître énorme, le chiffre de 1000 enseignants pour 2022. Je suis presque sûre qu’on va revoir le chiffre à la baisse, mais on va réfléchir sur ce chiffre-là. 1000 enseignants, qu’elle serait à votre avis, la bonne stratégie de multiplication de formations ? Quand je dis la bonne stratégie, c’est à qui faudrait former en priorité, est-ce que ce sont les inspecteurs ? Est-ce que ce sont les enseignants ? Est-ce que c’est une partie et une partie ? Est-ce que d’abord on devrait continuer avec les écoles pilotes, ou plutôt par zone ? On va identifier un lycée et on va inviter plusieurs personnes pour toucher d'autres lycées ? Donc il y a une partie de stratégie de multiplication et une partie de stratégie de suivi. Donc ce que je vais vous demander de faire, on va mettre une inspectrice par groupe. Un groupe va travailler sur la stratégie de suivi : quelle serait la bonne stratégie pour suivre ce que nous avons déjà fait, pour s'assurer que la formation continue et voir s’il y a des choses qui ont besoin de changement au sein des classes. Et l’autre sur la stratégie de multiplication : qui former ? l’inspecteurs, les enseignants, quels établissements devraient être concernés, dans quels départements du pays ? Partons d’un chiffre de 1000 enseignants. Est-ce que ça vous va ? C’est clair comme consigne ? Allons-y alors.

Fin de l’entretien

Annexe 7. Transcription entretien école Tri-cordon

Entretien avec le directeur de l'école TRI-CORDON créée par un enseignant ayant participé aux formations dans le cadre du projet REAL.

Modalité : à distance

Présents : deux membres d'Action Real dans le rôle d'intervieweuses et le directeur de l'école Tri-cordon en qualité d'interviewé.

Intervieweuse 1 : Donc vous remercie de votre disponibilité pour cet entretien. Vous vous souvenez que la dernière fois quand on était sur place je vous avais dit qu'on prendrait le temps pour échanger dans un cadre un peu plus posé pour poser les bonnes questions, pour savoir un peu plus sur votre initiative. Nous voudrions savoir où vous êtes par rapport à la dernière fois qu'on s'est vu donc c'est le temps qu'on prend aujourd'hui. C'est un entretien qui sera enregistré si on a votre consentement. Est-ce que vous pouvez nous dire si ça vous convient qu'on enregistre l'entretien ?

Interviewé : oui, vous pouvez enregistrer.

Intervieweuse 1 : Cet entretien est pour essayer d'évaluer quels sont les impacts du projets REAL

Intervieweuse 2 : Du coup est ce que vous pouvez faire votre présentation rapidement s'il vous plaît ?

Interviewé : Je suis professeur de français au lycée AA Neto, je suis directeur général de l'école : « le Groupe Scolaire Moderne : Le Tri-cordon ».

Intervieweuse 2 : D'accord et dans quel cadre vous avez connu le projet Real ?

Interviewé : C'était dans le projet concernant la formation des enseignants au niveau de l'enseignement public. Je suis un enseignant dans le public et puisque je suis dans une des écoles choisies parmi les établissements pilotes, donc c'est à ce moment-là que j'ai connu Action Real.

Intervieweuse 2 : Vous pouvez nous expliquer comment votre projet est né ? comment a t-il émergé ?

Intervieweuse 1 : Donc quand on dit votre projet c'est à dire vous avez dit que vous avez une double casquette c'est à dire celle d'enseignant au lycée AA Neto B qui a été choisi comme une école pilote et aussi directeur de l'école. Donc est ce que vous pouvez nous présenter l'école que vous avez créée ? Pour répondre à la question de l'Intervieweuse 2, pouvez-vous expliquer comment votre projet est né ?

Interviewé : Effectivement, notre projet d'ouvrir un établissement privé était en sommeil en nous, mais qui n'était qu'un rêve. C'est seulement quand nous sommes entrés en contact avec Action Real *[coupure due à une mauvaise connexion] que je me suis mis à rêver* en quelque sorte encore à ce projet-là. Ce projet qui été en sommeil en nous et avec cette pédagogie active et participative, alors on a pensé que si on pouvait mettre ça en place, ça serait une très bonne chose. Cela est parti et on a battu campagne en tenant compte de cette pédagogie là également on en a parlé et puis voilà et c'est parti comme ça.

Intervieweuse 1 : D'accord monsieur on va partir du fait qu'on ne connaît rien du tout sur votre projet. Donc est ce que vous pourrez nous dire en quoi consiste le projet avant et après la formation ?

Interviewé : Oui je voulais que le projet avance et qu'on puisse ouvrir un établissement privé comme tout le monde le fait. Une école privée bon pour donner des enseignements généraux. On avait du mal, du mal à concrétiser ce projet là parce qu'on n'avait pas de moyen. Or durant la

formation, nous devons bâtir des stratégies qu'on peut mettre en place des enseignements avec les moyens de bord. Et donc naturellement on s'est dit que, tenant compte de tout ce que nous avons eu à apprendre également durant la formation et on a commencé à travailler dans le sens de mettre en place cette école privée en tenant compte des moyens du bord que nous avons et de la pédagogie qu'on voudrait bien mettre en place pour eux, le dynamisme des élèves. La pédagogie active et participative bien sûr.

Intervieweuse 2 : Du coup la question suivante : Pouvez-vous nous expliquer les étapes par lesquelles vous êtes passé, de l'idée de la création de l'école à réellement la création de cette école ?

Interviewé : Nous sommes partis quand nous nous avons lancé ce projet-là. Alors il y avait la question que nous puissions mettre en pratique ce que nous avions *[coupure due à une mauvaise connexion]* maintenant parce que c'était comme deux projets évidemment. Et donc le premier projet qui n'était qu'une simple école, il fallait le laisser pour avoir notre projet comme étant une école secondaire, mais qui va surestimer une pédagogie et il fallait naturellement combiner la pédagogie que nous enseignons ici au Congo *[coupure due à une mauvaise connexion]* que nous avions reçu comme formation en formation. Et du coup il fallait maintenant avoir les enseignants, les formateurs de la pédagogie active et la pédagogie par objectif. Pour recycler les enseignants que nous avons recrutés et en même temps former ces enseignants là aussi *[coupure due à une mauvaise connexion]*. Et voilà nous avons lancé également le projet qui était la première étape : le recrutement des enseignants puisque la structure était déjà là, on avait déjà la structure, bon mais les personnels ont été recrutés par la pédagogie par objectif et formée également par rapport à la formation que nous avons reçue, que j'ai reçue également d'Action Real. Donc, former ces enseignants là leur donner des bases pour la pédagogie active et participative pour qu'ils puissent l'appliquer méthodiquement.

Intervieweuse 1 : D'accord très bien. Est-ce que très rapidement vous pouvez nous résumer les étapes en mettant des périodes de mois. C'est à dire en avril vous avez reçu la formation en pédagogie active et participative, concrètement sur le calendrier comment s'est déroulé…

Interviewé : Je n'ai pas entendu la question.

Intervieweuse 1 : La question c'est : vous avez dit que la formation vous a donné des idées pour concrétiser le projet. La question serait quelles sont les étapes mois par mois pour la création de l'école. Si j'ai bien compris, que vous avez lancé au mois de septembre donc qu'est ce qui s'est passé entre avril et septembre en reprenant mois par mois.

Interviewé : Donc ça fait 6 mois, donc les 6 mois là qu'est ce qui s'est passé ? C'est ça la question ?

Intervieweuse 1 : Oui c'est ça.

Interviewé : OK alors donc pendant ces 6 mois après la formation, en réalité quand on a reçu la formation avec tout ce qu'on avait reçu comme matériel on a compris que la pédagogie active est tellement vaste *[coupure due à une mauvaise connexion]*. Après la formation c'était une période d'appropriation de la formation. C'était que quelques modules, les modules que nous avions appris durant cette formation-là. Épingler à ce que nous puissions organiser les activités par rapport à ces modules et nous nous sommes dit s'il y a lieu que nous puissions lancer avec cette pédagogie-là. Il faudrait que nous puissions cibler également les modules que nous pouvons former ces enseignants-là. Il fallait encore essayer de nous entraîner nous-mêmes d'abord de la formation que nous avons… que j'ai reçue et puis chercher maintenant à épingler quelques modules pour dynamiser la formation des enseignants que nous avons recrutés. Durant cette période-là avant le mois de septembre, avant que nous puissions être en contact avec les enseignants, parce que j'étais le seul à avoir reçu cette formation directement, il fallait que je puisse former également un autre encadreur en pédagogie par objectif. Il fallait lui apprendre également ce que j'ai appris de la pédagogie active et là c'était avant le mois de septembre. Au mois de juin, voilà, juin, juillet *[coupure due à une mauvaise connexion]* en tout ce que on a eu à faire durant ces jours, ces 10 jours que nous avons eu de la formation. En septembre et nous avons commencé la formation des

enseignants en tenant compte des modules, donc on a pris le premier module à travailler durant tout le mois.

Intervieweuse 2 : Donc si je reprends : vous avez dit qu'entre la formation et la création de votre école il y a 6 mois qui se sont écoulés donc avril vous recevez la formation, qu'est ce qui se passe en mai ?

Interviewé : C'était juste mon imprégnation.

Intervieweuse 2 : D'accord, en juin ?

Interviewé : En juin la formation en pédagogie par objectif.

Intervieweuse 2 : D'accord mais c'est une formation auprès de qui ? vous avez déjà recruté vos enseignants ?

Interviewé : Non non c'était avant le recrutement des enseignants.

Intervieweuse 2 : D'accord, donc le mois de juin c'était pour former votre personnel interne.

Interviewé : Effectivement.

Intervieweuse 2 : Le mois de juillet ?

Interviewé : Le mois de juillet, c'est là que nous avons lancé l'appel de recrutement, de recevoir les dossiers des enseignants.

Intervieweuse 2 : OK très bien et les inscriptions pour les élèves ont été lancées quand ?

Interviewé : les inscriptions des élèves ont commencé depuis juillet.

Intervieweuse 2 : OK très bien alors qu'est ce qui se passe au mois d'août ?

Interviewé : Le mois d'août c'était l'entretien avec des enseignants qui devaient être retenus après avoir traité le dossier.

Intervieweuse 2 : D'accord très bien et au mois de septembre c'est la formation des nouveaux enseignants avec les modules que vous avez sélectionnés c'est bien ça ?

Interviewé : Effectivement.

Intervieweuse 1 : OK très bien voilà notre calendrier parfait.

Intervieweuse 2 : Ensuite est-ce que vous pouvez nous présenter l'école ? Par exemple quels sont les niveaux de classe, le type de public accueilli, effectifs des élèves, donc selon les niveaux et en tout. Où elle se situe cette école, les effectifs des enseignants et s'il y a autre personnel. Si vous voulez que je répète la question peut-être ?

Interviewé : Vous pouvez répéter la question s'il vous plaît ?

Intervieweuse 2 : Oui. Est-ce que vous pouvez nous présenter l'école ? Donc son nom, les niveaux de classe, le type de public qui est accueilli, l'effectif des élèves selon les niveaux. Sa localisation, l'effectif des enseignants et s'il y a d'autres personnels. Vous m'avez entendue ?

Interviewé : Oui je vous ai entendue. L'école s'appelle « le Groupe Scolaire Moderne : Le Tri-cordon ». Nous avons 4 cycles, le quatrième c'est juste la 2nde. Nous avons le préscolaire, le primaire, nous avons le collège et le lycée. Oui, le préscolaire, de P1 à P3, nous avons 37 enfants au préscolaire. Donc il faut aller en détail, en P1 nous avons 16 élèves, après au P2 nous avons 12, et au P3 nous en avons 9 ce qui fait 37 au total au préscolaire. Au primaire, au CP 39, au CE1 35, au CE2 20, au CM1 21, au CM2 29, au total nous avons un effectif de 179. Au collège, de 6e 30 élèves, 5e 20, la 4e 20, la 3e 24, nous avons au total au collège 94. Au lycée nous n'avons que la 2nde on n'a pas la première ni la terminale, nous avons commencé avec la 2nde on a 7 élèves.

Intervieweuse 1 : OK donc au total ça fait une école de combien d'élèves ?

Interviewé : Total de 317 élèves dans l'établissement.

Intervieweuse 2 : Très bien OK au niveau des effectifs… vous n'avez pas encore dit la localisation de l'école, il me semble.

Interviewé : L'école est localisée naturellement à Émile, à Émile Biayenda.

Intervieweuse 1 : Est-ce que vous pouvez nous dire le nom du quartier ?

Interviewé : Djiri.

Intervieweuse 1 : OK au niveau de Brazzaville, c'est au nord ? au sud ? est ? ouest ?

Interviewé : C'est au nord.

Intervieweuse 2 : Et au niveau de l'effectif des enseignants ?

Interviewé : Du préscolaire au primaire nous avons 8 enseignants, au collège nous avons du collège nous en avons 14, au lycée nous en avons 7. Au total ça fait 29 enseignants.

Intervieweuse 1 : D'accord très bien est-ce que vous pouvez nous dire les autres professionnels qui travaillent avec vous qui ne sont pas enseignants ?

Interviewé : Oui nous avons les membres de l'administration qui ne font pas partie des enseignants, nous avons une gestionnaire également qui ne fait pas parti des enseignants également une responsable des affaires financières, directeur général, directeur des études et surveillant général.

Intervieweuse 1 : Donc pour reprendre dans l'administration il y a vous en tant que directeur il y a une gestionnaire, il y a un responsable des affaires financières et directeur d'études.

Interviewé : oui, il y a également le surveillant général.

Intervieweuse 2 : très bien, du coup quel type de public est accueilli dans cette école ?

Intervieweuse 1 : la question tout à l'heure c'était par rapport au niveau, les cycle que vous aviez. Donc vous avez déjà dit le cycle et les élèves maintenant la question porte plutôt sur le type de public accueilli c'est quoi leur contexte social. Quel type de public accueille cette école ?

Interviewé : Nous avons tout type de public. C'est vrai que ceux qui dominent ce sont ceux qui sont démunis, qui n'ont pas assez de moyens. Il y a quelques-uns qui ont un peu de moyens.

Intervieweuse 1 : Si votre école reste privée, qu'est ce qui fait que les enfants démunis peuvent quand même y accéder ?

Interviewé : Ce sont les prix, les tarifs, les frais sont beaucoup raisonnables.

Intervieweuse 2 : Très bien, donc nous allons passer à la question suivante qui est donc : Cette idée d'école qui est tournée vers la PAP donc la pédagogie active et participative est ce qu'elle était déjà présente avant la formation que vous avez chez Action Real ou bien c'est la formation qui vous a permis de développer cette idée ?

Interviewé : Oh c'est la formation c'est la formation qui a permis de développer cette idée-là.

Intervieweuse 1 : OK très bien c'était juste pour la confirmation.

Intervieweuse 2 : Du coup la question suivante c'est : Vous parlez d'une école qui est tournée vers la PAP donc comment avez-vous fait pour impliquer les différentes parties prenantes pour faire vivre le projet ? Donc quand on dit les différentes parties prenantes on parle des enseignants, des parents, des élèves etc.

Interviewé : Pour commencer, il a fallu que notre personnel administratif soit plus informé sur la pédagogie active et participative, pour avoir le même langage. Mais pourquoi avoir le même langage ? Il faut que tout le monde soit informé de ça d'abord, au niveau de la communication, recruter les enseignants l'une des conditions étaient qu'ils soient maniables en ce qui concerne d'autres types de pédagogie. Donc vu que c'est nous qui recrutons, on a nos conditions également, nos critères. Il y avait cette flexibilité des enseignants. Ils devaient être disposés à ouvrir encore leur champ et ils ont accepté. On leur a dit ici, ce n'est pas seulement la pédagogie par objectif, mais aussi nous voulons ajouter à cette pédagogie une autre pédagogie *[coupure due à une mauvaise connexion]* avec les enseignants et les élèves, et de là il y a eu un accord ils ont accepté

et on leur a dit également qu'on allait baser la formation sur cette pédagogie-là. Et avec les parents nous avions eu un entretien avec les parents, il a fallu qu'on puisse montrer ce que nous avons reçu durant cette formation-là. La pédagogie qui a parlé de *[coupure due à une mauvaise connexion]* du naturellement pourquoi cette idéologie et avec les parents, on a visionné cette vidéo, et ils étaient tellement convaincus qu'ils voulaient seulement que nous puissions passer à l'action.

Intervieweuse 1 : Juste monsieur pour mieux comprendre vous avez montré quelle vidéo ? Si vous pouvez nous parler aussi de la chronologie, vous avez recruté les enseignants avant d'inscrire les élèves ou après ?

Interviewé : Nous avons lancé le recrutement des élèves et celui des enseignants, puisque les élèves venaient *[coupure due à une mauvaise connexion]*, les inscriptions qui avait débuté depuis le 26 juillet, et ont continué jusqu'au premier trimestre, parce que les élèves ne cessaient de venir. Donc, déjà là on pourrait parler qu'il y avait déjà des inscriptions, mais au même moment nous avions également le recrutement des enseignants. Donc pendant qu'il y avait le recrutement des enseignants il y avait également les inscriptions qui étaient en cours.

Intervieweuse 1 : OK et la question c'est à quel moment les parents ont été convoqués à l'école et comment s'est organisée cette réunion des parents ?

Interviewé : Les parents ont été convoqués à l'école une semaine avant la rentrée puisqu'on avait déjà un effectif aussi un peu considérable il fallait convoquer ces parents là pour qu'on puisse leur parler de ce que nous pensons faire de l'établissement. Mais entre-temps quand ils venaient pour les inscriptions, il y avait des affiches tout et là, ils étaient curieux de poser la question mais avec la pédagogie active et participative, qu'ils voyaient dans l'établissement mais de quoi il s'agit ? Ils étaient curieux de poser cette question-là. Et on prenait l'occasion pour leur expliquer rien de moins, ce que nous pensons faire de ce que nous entendons par cette pédagogie-là, comment ça va fonctionner. Et donc lors des inscriptions on leur parlait de façon succincte de cette pédagogie et c'est seulement quand nous avons eu la réunion avec les parents une semaine avant la rentrée que nous avons parlé un peu de la façon dont nous allons nous organiser avec cette pédagogie.

Intervieweuse 1 : d'accord très bien et maintenant vous avez parlé que vous avez utilisé des supports visuels ; vous pouvez nous en dire plus ?

Interviewé : oui le support visuel que nous avions utilisé c'est un support visuel qui parle beaucoup la pédagogie active comment est-ce que ça a pris naissance au niveau de la RDC d'abord. C'est cette pédagogie-là que nous avons montrée, c'est la même que la vidéo que nous avons suivie lors de notre formation bien sûr. Oui elle était tellement captivante que nous avons préféré visualiser ça aussi avec les parents pour qu'ils puissent voir les méthodes que nous allons utiliser pour travailler aussi avec les enfants, leurs enfants ici au niveau de l'établissement. La vidéo parlait de ce que le projet est né et comment c'est arrivé à la RDC et nous avons fait un petit commentaire de comment est-ce que cela est arrivé ici au Congo et voilà et c'est sûr et certain que nous ferons l'effort. C'est vrai que ça ne serait pas à la perfection nous ferons l'effort d'appliquer cette suggestion de la pédagogie que nous vue dans la vidéo.

Intervieweuse 2 : très bien et du coup concernant les enseignants comment ils ont été formés à la PAP ?

Interviewé : Les enseignants ont été formés d'abord avec cette même vidéo là que nous avons vue avec les enfants et les parents. C'était la même vidéo que nous avons vue également le premier jour avec les enseignants. Les premiers jours avec les enseignants on leur a parlé également de l'historique de cette pédagogie, les avantages de cette pédagogie-là. C'était le premier jour débuté au mois de septembre avec eux. Le premier jour, c'était l'objectif c'était un peu l'état des lieux, un peu les dispositifs de l'apprentissage des pédagogies voilà. Donc nous sommes partis de la pédagogie par objectif et on a défini également la pédagogie active participative et on a visualisé également cette même vidéo que je viens de commenter d'ailleurs. Et puis le deuxième jour nous avons continué toujours avec cette définition-là de la pédagogie active et participative, pour essayer un peu de voir avec eux. Nous avons vu également le troisième jour puisque dans la semaine nous avions 3 jours seulement. Nous avons eu à comprendre également l'apprentissage pour mieux enseigner, c'était le module que nous venons d'épingler d'ailleurs puisque nous nous sommes dit

que la même chose que nous avons eue à apprendre là-bas c'est ça même chose que nous aurons besoin également pour plus que déjà les enseignants pour dynamiser également leurs compétences. Voilà, la semaine prochaine encore nous avions un troisième module sur comment mieux connaître l'apprenant, sur ce module là que nous avons travaillé également. Et nous avons 3 semaines de séance mais les 3 semaines ce n'était pas tous les jours de la semaine, mais juste 3 jours, pour éviter que nous puissions pas les moyens pour prendre en charge ces enseignants-là. Voilà, on a également fait avec les moyens du bord. Jusqu'à 3 semaines, la troisième semaine du mois de septembre on avait terminé et on a programmé également une autre activité maintenant au cours de l'année. Donc, la formation était progressive en quelque sorte.

Intervieweuse 1 : D'accord très bien et cette séance de formation au cours de l'année elle a déjà eu lieu ?

Interviewé : On a eu 2 formations, donc au premier trimestre nous avons eu une formation et au deuxième trimestre nous en avons eu une. Et au troisième trimestre ici celui-ci, on n'a pas encore eu lieu donc au mois d'avril avril/mai, qu'on pense mettre en place peut être une formation parce que là ils sont déjà en vacances.

Intervieweuse 1 : La question maintenant c'est est ce que les formations qui auront lieu après la rentrée c'est pour revenir tout ce que vous avez déjà montré en formation ou pour apporter des nouvelles informations sur d'autres modules que vous n'avez pas encore vus ?

Interviewé : Pour des modules qu'on n'a pas encore vus.

Intervieweuse 2 : Et pour les élèves comment vous avez approché la PAP, pour leur expliquer la nouvelle pédagogique comment ça s'est passé ?

Interviewé : voilà pour impliquer les élèves à la PAP, déjà on n'a pas dit qu'ici on appliquait la PAP. C'est parce que nous avons dit à nouveau à l'école primaire qui sera au préscolaire, mais déjà les enseignants…. Ils ont vu leurs façons de travailler. Parce que le vrai défi matériel c'était le papier…. Justement on dit qu'ici non non, on ne travaille pas à la place de l'élève. L'enseignant ne vient pas travailler à votre place et l'enseignant ne réfléchit pas à votre place. Quand vous venez à l'école c'est que vous avez du travail à la fin des cours vous devez sentir que vous avez travaillé et non qu'on a travaillé à votre place. Pour ce faire pour les impliquer, nous avons une méthode aussi, les enseignants qui en cours par exemple aujourd'hui dans le cours de demain, on a déjà dit aux élèves ce qu'ils feront demain. Qu'est-ce qu'on fera demain ? Tous les enseignants appliquent cela, comme ça les élèves en allant à la maison, ils font déjà des recherches sur ce qu'ils vont voir demain. Les enseignants ont fait la conclusion que les élèves sont intéressés à cette pédagogie-là. C'est vrai que la pédagogie active et ce n'est pas que le travail en groupe seulement ! Mais ils ne travaillent pas individuellement mais en groupe voilà souvent c'est ce qu'ils font en groupe. Ils ont déjà habitude, cette mentalité.

Intervieweuse 1 : d'accord très bien et très intéressant d'ailleurs on ne vous le dit pas pour vous laisser parler mais on apprécie beaucoup vos retours et votre manière de faire.

Intervieweuse 2 : Concernant les modules selon vous, quels sont les plus pertinents ?

Interviewé : En tout cas les modules les plus pertinents… nous avons deux modules que nous avons vus naturellement. Il y en a 3, mais le troisième module là c'est ce module là que nous n'avons pas enseigné. Nous pensons l'enseigner au troisième trimestre. La préparation d'un cours, le module était le module 6. Nous avons également le rôle de l'enseignant formateur dans une dynamique de travail en groupe. Nous avons trouvé le module 10 pertinent. Il a fallu faire les apprentissages sur ces 3 modules, le module 6, le module 7, le module 10. Nous avons trouvé pertinent pour nos enseignants et nos élèves.

Intervieweuse 1 : D'accord, mais tout à l'heure, dans l'explication vous avez dit que vous avez commencé la formation par le module qui parlait sur comment mieux connaître les élèves et l'autre sur comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner.

Interviewé : Effectivement, ça c'est ce que nous avons fait avant la rentrée. Maintenant le module 6, le module 7, nous avons fait pendant la rentrée.

Intervieweuse 1 : d'accord donc est ce qu'on peut revenir sur le module que vous avez utilisé en tout début de formation ? Parce qu'en fait l'idée de cette question-là c'est vraiment de lister tous les modules que vous trouvez pertinents ?

Interviewé : Donc nous avons d'abord le premier module, où nous avons parlé de la définition de la pédagogie active et participative. Nous avons utilisé également le module 2 : comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner. Nous avons également utilisé le module 3 : comment mieux connaître les apprenants. Et les deux que je viens de citer : la préparation de leurs cours sur le module 6.

Intervieweuse 1 : OK très bien donc le 6 le 7 et le 10 et avant le 1 le 2 le 3.

Intervieweuse 2 : Donc la question suivante c'est : après quelques mois de mise en place du projet donc de l'ouverture de votre école est ce que vous pouvez nous dire quels sont les apports concrets sur le terrain s'il y en a bien sûr ?

Interviewé : En tout cas ce terrain, des apports il y en a. il y en a, déjà, on a eu les parents qui ont entendu, qui ont eu des échos et sont venus inscrire les enfants. Il y a eu des parents qui ont remarqué un changement radical de leurs enfants par rapport à l'âge indépendamment de notre volonté c'est toujours en classe de CM1. Mais la compétence de l'enfant a poussé aux parents de venir sur le terrain à l'établissement pour demander à ce que cet enfant-là puisse passer du CM1 au CM2 au cours de l'année. Nous aussi, par rapport au résultat, nous avons qui sont au CM1, qu'on a remarqué qu'ils ont la compétence supplémentaire par rapport à leur âge. On a vu le niveau

remonter, on les a passés au CM2, également aussi ils sont parmi les meilleurs élèves aussi. Déjà pour ce qui est des enseignants, il y a eu des enseignants qui ont abandonné une autre école pour venir ici, pour se concentrer un peu sur place, parce que c'était la méthode là et ils ont dit « moi j'ai une expérience de 10 ans à l'enseignement. Mais ça là je suis venu pour voir seulement d'ici et je vois ça c'est nulle part et je suis obligé de devoir me concentrer ici. Car si je travaille ici, c'est une façon de me former également, je me forme, je me sens que je travaille. Parce qu'avant, pour mon cours je vais à l'école, bon je dicte il n'y a pas un feedback. » Donc ce sont les affaires qui nous réjouissent naturellement, on se dit on voit également les effets de ce qu'on on minimise un peu, on n'avait jamais pensé que ça pouvait avoir cet effet-là.

Intervieweuse 2 : D'accord très bien et du coup au contraire quelles sont les limites rencontrées pour l'intégration de la PAP au sein de votre école ?

Interviewé : En tout cas franchement on a beaucoup de limites, parce que déjà il a fallu que nous puissions pousser la PAP, beaucoup plus sur la pratique que sur la théorie. Or pour pratiquer il faudrait que vous puissiez avoir le matériel et le seul matériel que nous avons c'est du papier. Nous avions commencé avec l'outil informatique, on a commencé avec l'informatique au niveau de l'établissement, on peut mettre à ce que les élèves aussi puissent avoir accès à l'informatique pour faire les recherches pour que ça puisse être beaucoup plus pratique. Au deuxième trimestre, nous avons cessé avec ça parce que c'était plus la théorie, parce qu'on n'a pas des machines. Aussi, pour ce qui est des vidéos, des écrans utilisés au niveau du préscolaire, au niveau du primaire, alors l'établissement n'a pas d'écran où on pouvait appliquer cette pédagogie. Aucune classe n'a les écrans, on n'a pas aussi un ordinateur portatif et qui fait tout en quelque sorte. Donc c'est les limites de l'intégration de la pédagogie puisque là déjà avec quand vous m'avez posé la question, ce que vous n'avez pas renseigné on va prévoir cette formation sur les TIC, on est en train de penser sur ça. Mais on se dit mais comment y parvenir, voilà donc tout cela ce sont des limites de notre pédagogie active et participative.

Intervieweuse 1 : D'accord, et même si l'entretien est concentré sur les effets de la PAP, justement maintenant que vous parlez du numérique, cette idée d'intégrer un peu plus le numérique dans votre

école elle est venue de vous-même ou c'était aussi grâce à la formation qui a eu un lieu au mois de novembre 2021 ?

Interviewé : Madame **Intervieweuse 1** franchement, je vais vous l'avouer, sincèrement nous ne méritons rien, c'est Action Real, qui mérite le plus, parce qu'au fur et à mesure que nous avançons dans cette formation, on est en train de comprendre beaucoup de choses. Et c'est après cette formation-là, c'est comme une nouvelle porte qui s'ouvre à nous pour que puissions appliquer dans notre établissement également.

Intervieweuse 1 : D'accord.

Intervieweuse 2 : Concernant la PAP du coup comment elle a été accueillie par les élèves et les enseignants ? Est ce qu'il y a eu des résistances ?

Interviewé : Non, il n'y a pas eu de résistance. En tout cas il n'y a pas eu de résistance. Les raisons pour lesquelles il n'y a pas de résistance, déjà concernant les enseignants la première raison c'est que c'était la condition pour qu'ils soient recrutés. C'est vrai que maintenant, ils travaillent beaucoup à la maison parce qu'avec la pédagogie par objectif, la PPO, les enseignants ont des cours déjà préparés hein. Donc chaque année tu reviens sur le même cours, mais cette fois-ci, ils travaillent beaucoup à la maison, ils préparent les consignes à la maison pour faire travailler les élèves. Et là ce n'était pas facile pour eux, nous on a compris ça, que c'était un peu difficile pour qu'ils puissent adapter. Mais puisqu'ils avaient cette volonté-là de de travailler d'appliquer ça, bon… c'est passé. Maintenant du côté des élèves, au niveau du primaire, on n'avait pas assez de problème, au primaire parce que c'était comme la fondation, ils pensaient que c'est comme ça que ça se passe normalement à l'école. Mais c'est au niveau du collège, on a eu quelques soucis parce qu'eux ils étaient habitués à l'école l'enseignant dictait, il parle, il parle, il recopie voilà et c'est tout. Mais cette fois-ci il était question qu'ils puissent eux aussi travailler, produire quelque chose voilà donc c'était un peu difficile pour eux. Mais avec l'équipe de maîtrise, la direction, alors il fallait

quand même secouer ces élèves là à vouloir travailler. En tout cas, ça va, au début ce n'est pas facile avec les élèves du collège et du lycée maintenant ça va bien, il y a plus de résistance.

Intervieweuse 2 : Très bien et vous êtes aussi enseignant dans un lycée public et du coup quelle est votre expérience dans ce lycée par rapport à la PAP ?

Interviewé : Oui l'expérience…. En tout cas cette année, j'ai beaucoup plus travaillé avec les secondes. J'ai choisi ce niveau pour appliquer entièrement la PAP. C'est vrai qu'on m'a imposé les terminales et les premières, mais j'ai résisté parce que je me disais qu'avec la mentalité de nos élèves en terminale, ça serait difficile que je puisse appliquer la PAP. Donc j'ai choisi beaucoup plus le cas des secondes, j'ai une seule terminale seulement mais c'est plus qu'au niveau de la seconde que je suis en train d'appliquer entièrement la pédagogie active, ces méthodes là qu'on vient déjà de parler, d'autant plus qu'au niveau de l'école aussi on a un réseau pour revoir un peu ces méthodes que nous nous avons fait sur la pédagogie active là-bas lors de la formation. Et on applique, arrivé à l'école j'ai une consigne, les élèves travaillent, je parle moins mais ils travaillent beaucoup avec les papiers. Je prends mes papiers j'apporte le travail avec les élèves, ils produisent des textes. Et cette année… je veux bien l'avouer, au début je faisais comme tout le monde, les cours préparés, je viens bon voilà… Mais cette fois-ci, il y a eu la production, les élèves ont produit. Je n'ai jamais fait. Au début, c'était comme si j'enseignais l'histoire du français seulement. Mais quand j'ai appris avec cette pédagogie là qu'il faut faire travailler les élèves et arriver par exemple à produire différents types des textes, alors je donne aux élèves la possibilité de produire également les textes, les textes narratifs, argumentatifs. Ils ont produit des textes, je vois que c'est beaucoup plus pratique. Et quand je lis, en tout cas franchement je me suis dit que ça va.

Intervieweuse 1 : D'accord très bien est-ce que vous pouvez nous en dire plus par rapport à ce collectif d'enseignants que vous avez évoqué très rapidement ? Comment il s'est constitué, combien d'enseignants y participent, la régularité des rencontres ?

Interviewé : En tout cas pour ce qui est de ces enseignants-là, peu nombreux y participent. On est au nombre de 4 (cite les différentes personnes). Souvent on fait un peu des échanges, donc qu'est ce qui se passe ? Quand on se fixe, par exemple il y a un cours qu'on prépare, on se dit quel cours que tu dois animer la semaine prochaine ? Bon j'ai le cours sur les catégories grammaticales. OK, donc prépare nous ce cours-là, en tenant compte de la pédagogie active et participative. Et tu vas nous animer ça donc je prépare le cours, je viens en tenant compte des étapes *[coupure due à la mauvaises connexion]* voilà le cours est fondé sur les documents audiovisuels et donc je prépare le cours et je viens avec pareil et puis j'anime le cours. Et voilà les autres regardent comment ça se passe, donc nous en avons obtenu seulement 2 fois. Vu les préoccupations de chacun. Voilà un peu comment est-ce que nous le tenons avec la volonté bien sûr sinon tout le monde puisqu'il y a un groupe WhatsApp, le message passe pour tout le monde, mais ceux qui se présentent sont peu nombreux et voilà on tient quand même notre programme.

Intervieweuse 1 : D'accord très bien bah toutes mes félicitations. OK et la toute dernière question :

Intervieweuse 2 : Quels sont vos futurs projets ?

Interviewé : En tout cas, mes futurs projets que nous avons présentement, c'est un projet un peu vaste c'est vrai, mais c'est la même question que… quand nous avons reçu la délégation…

Donc nous avons des projets à long terme et des projets à court terme. Le projet à court terme, c'est de mettre un autre établissement en condition de cette pédagogie-là, de répondre à cette pédagogie active et participative. Un projet à long terme, là nous sommes en train de travailler pour l'institut de l'école. Mais on pense bien avoir notre propre terrain où nous installer encore dans un autre quartier aussi. Pour essaimer toujours pédagogie active et participative aux jeunes congolais, à nos petits, nos enfants. Voilà c'est notre projet, que nous avons présentement.

Intervieweuse 1 : D'accord bah toutes mes félicitations là on est sorti du cadre de l'entretien, donc merci pour vos réponses. Le plaisir est partagé, merci encore pour votre temps et encore une fois on est à votre disposition.

Interviewé : Merci bien Madame **Intervieweuse 1**, au revoir. Madame **Intervieweuse 2**, merci bien.

Intervieweuse 2 : Pas de soucis, bonne journée à vous aussi, au revoir.

AUTRES ANNEXES

Annexe 8. Fiche d'inspection pédagogique dans le cadre du projet REAL

Fiche d'inspection pédagogique dans le cadre du projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader)

R·E·A·L
Congo Brazzaville

1-Renseignements généraux

Etablissement :

_____

Nom(s) et prénom(s) :

_____

Age : _____ Ville : _____

Tel : _____ Mail : _____

Statut : ☐ Fonctionnaire ☐ Contractuel ☐ Bénévole ☐ Autre _____

Spécialité : _____

Dernier diplôme acquis : _____Grade et échelon : _____

Ancienneté dans la fonction : _____ ancienneté dans l'établissement _____

Ancienneté dans le département _____

Classe(s) tenue(s) : _____

Volume horaire hebdomadaire : _____

Date de la dernière inspection : _____

1.1- Renseignements sur la classe

Classe inspectée : _____ Date : _____ Durée : _____

Discipline : _____

Moyenne d'âge de la classe : _____

Effectif s de la classe				**Observation de la présence des élèves**
Désignation	Total	Nombre de filles	Nombre de garçons	
Inscrits				
Présents				
Pourcentage de présence				

2. Activité du jour

Titre de la leçon : _____

Objectif général :

_____

Objectifs spécifiques :

_____

_____

2.1-Déroulement de la séance :

Descriptions des activités et des interactions	Commentaires/Pratiques à retenir[154]

[154] Par « pratiques à retenir » on entend les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant.e observé.e méritant d'être partagées avec d'autres collègues comme pratiques exemplaires.

Cohérence des activités :

Les objectifs visés sont-ils convenablement définis ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les objectifs visés sont-ils communiqués aux élèves au début de la séance ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les activités proposées permettent-elles d'atteindre les objectifs énoncés ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les activités se déroulent-elles dans un ordre logique vis-vis des objectifs visés ? (Justifiez)

_____

_____

_____

L'enseignante a-t-il/elle utilisé du matériel didactique/support pédagogique ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les activités proposées favorisent-elles l'esprit critique des élèves ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les activités proposées visent à développer des compétences concrètes chez les élèves ?

_____

_____

_____

Rôle de l'enseignant.e/participation des élèves

L'enseignant.e suscite-il/elle la participation active de toute la classe ? (Justifiez)

_____

_____

_____

La prise de parole des filles est-elle encouragée de la même manière que celle des garçons ? (Justifiez)

_____

_____

_____

L'enseignant circule-t-il/elle dans la classe ? A quelles fins ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Les consignes sont-elles bien formulées ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Le travail en groupe est-il favorisé ? (Justifiez)

_____

_____

_____

L’enseignant.e corrige-t-il/elle les erreurs des élèves ? (Justifiez)

_____

_____

_____

L’enseignant.e gère-il/elle correctement le temps ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Utilisation des TICE

L’enseignant.e déclare-il/elle utiliser les TIC pour préparer ses cours ? (Justifiez)

_____

_____

_____

L’enseignant.e utilise-il le numérique en classe pour des fins pédagogiques ? (Justifiez)

_____

_____

_____

Appréciation générale (Justifiez)

_____

_____

_____

Conseils et suggestions (Justifiez)

_____

_____

_____

Fait à _____ le _____

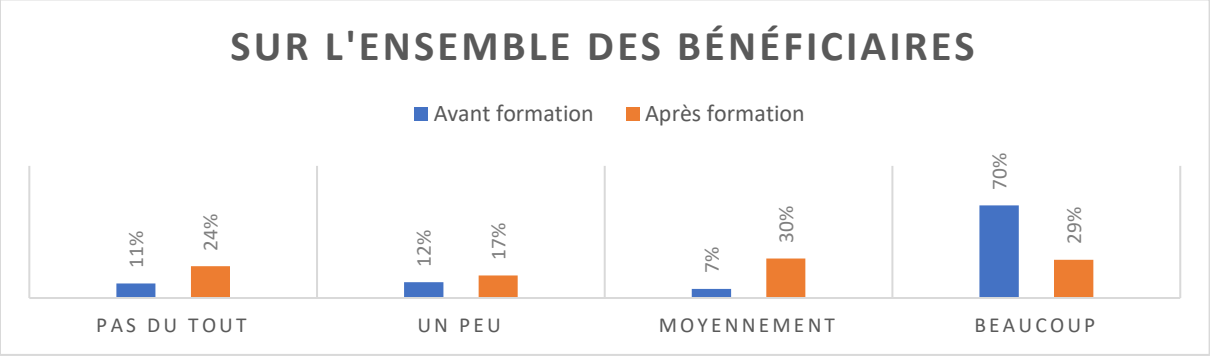
Nom de la personne effectuant la visite de classe : _____

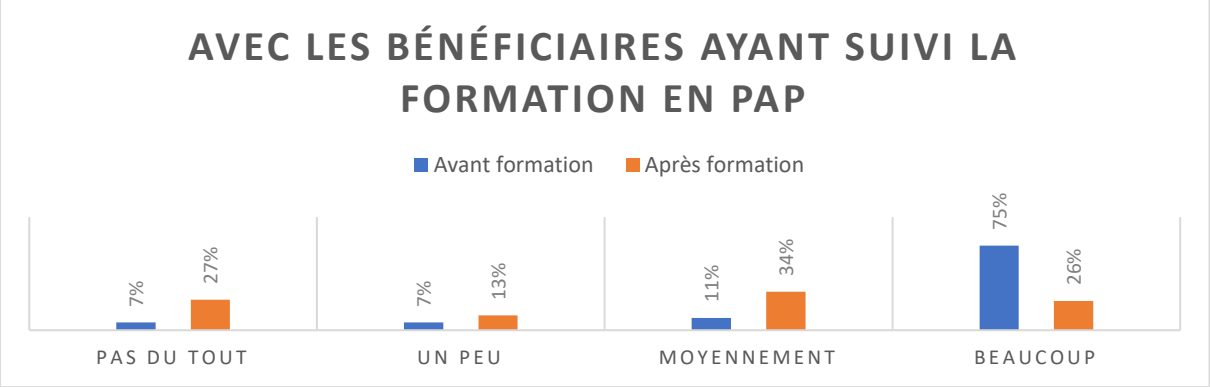
Signature

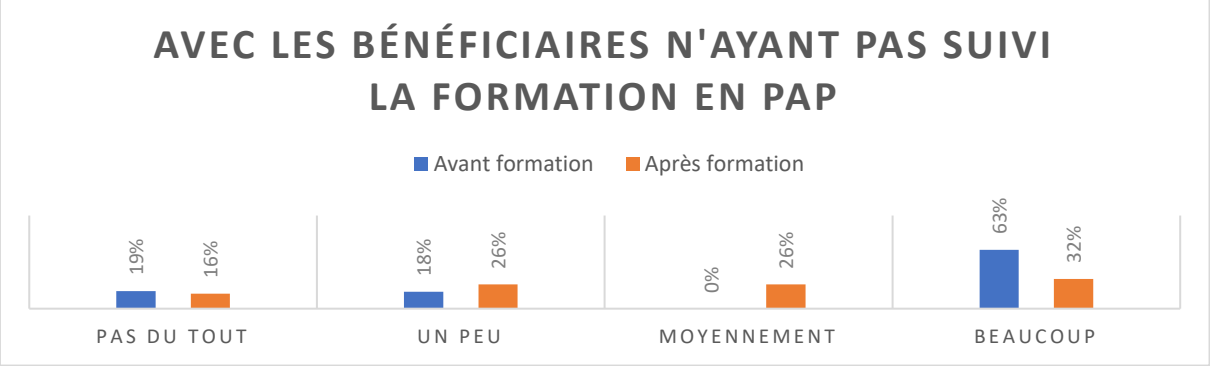
Annexe 9. Extrait des graphiques réalisés à partir du traitement des questionnaires

1. Question sur le poids perçu des freins

Importance au manque de soutien institutionnel

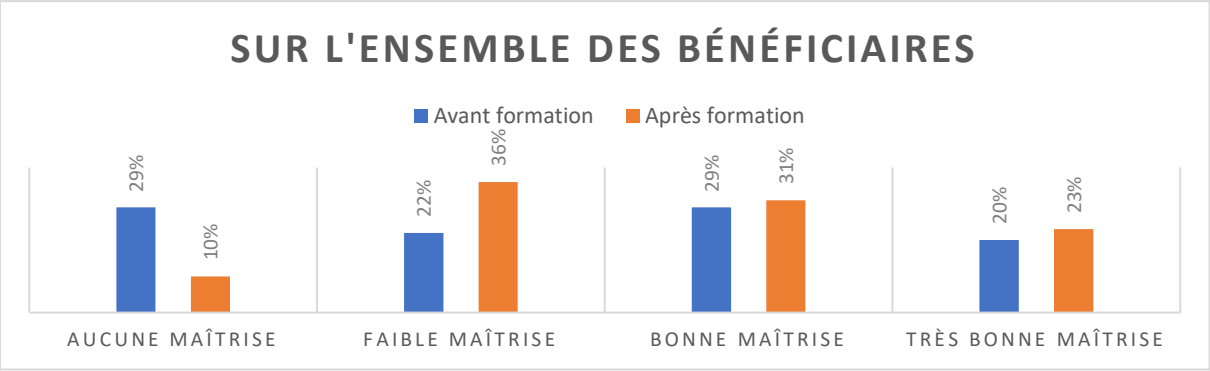


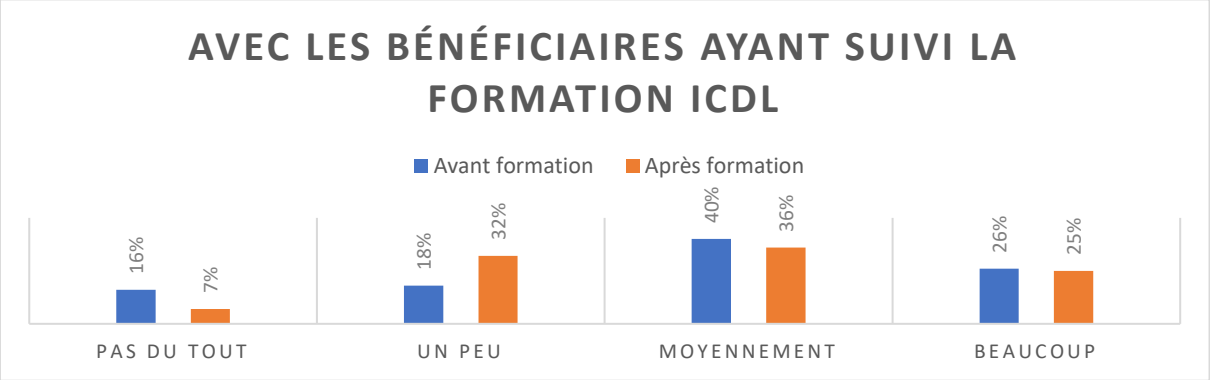


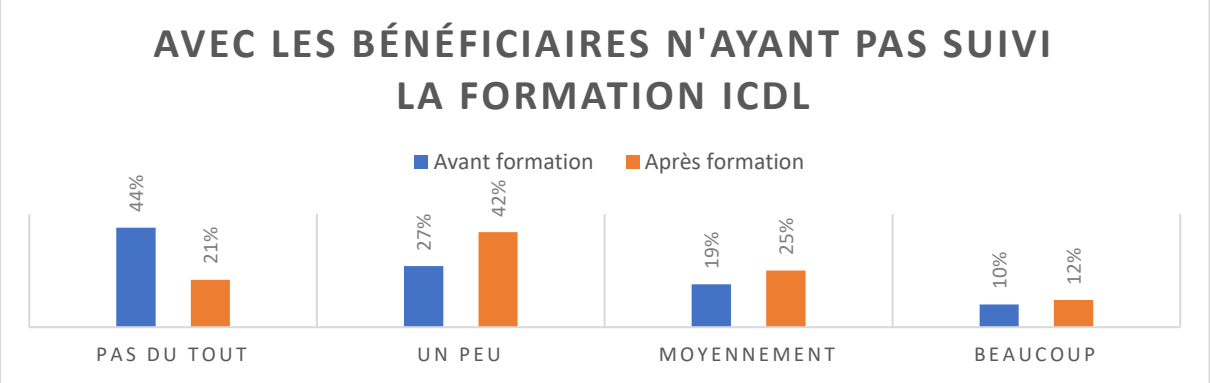


2. Question sur la maitrise de compétences numériques

Ecrire et envoyer un courrier électronique

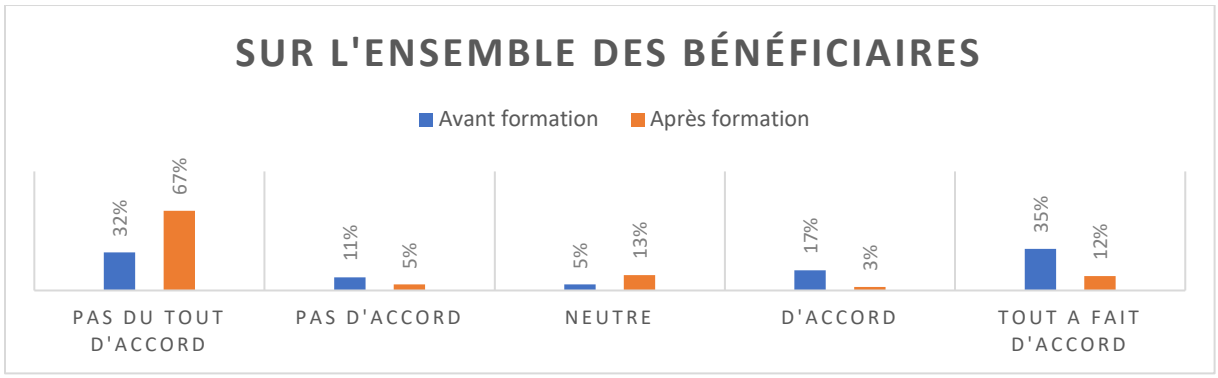


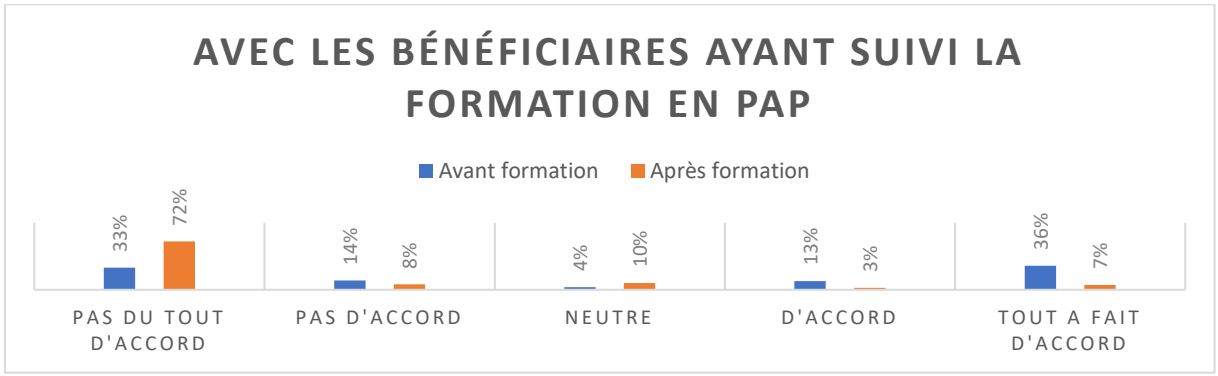


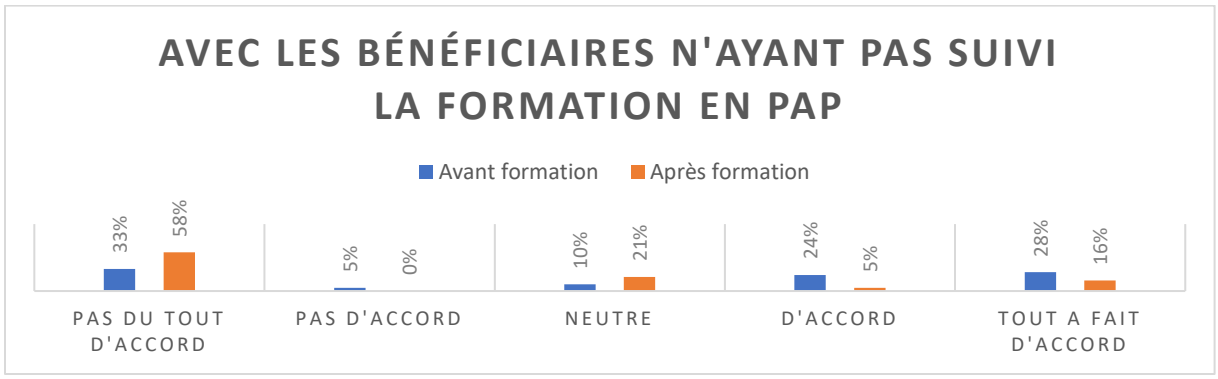


3. Question sur la résistance au changement

Je me sens en décalage avec l'engouement actuel pour les outils numériques

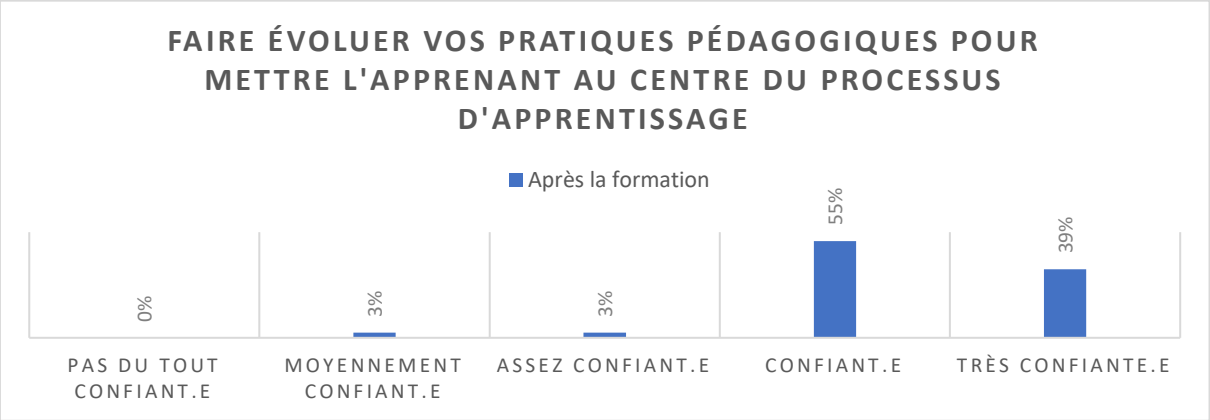


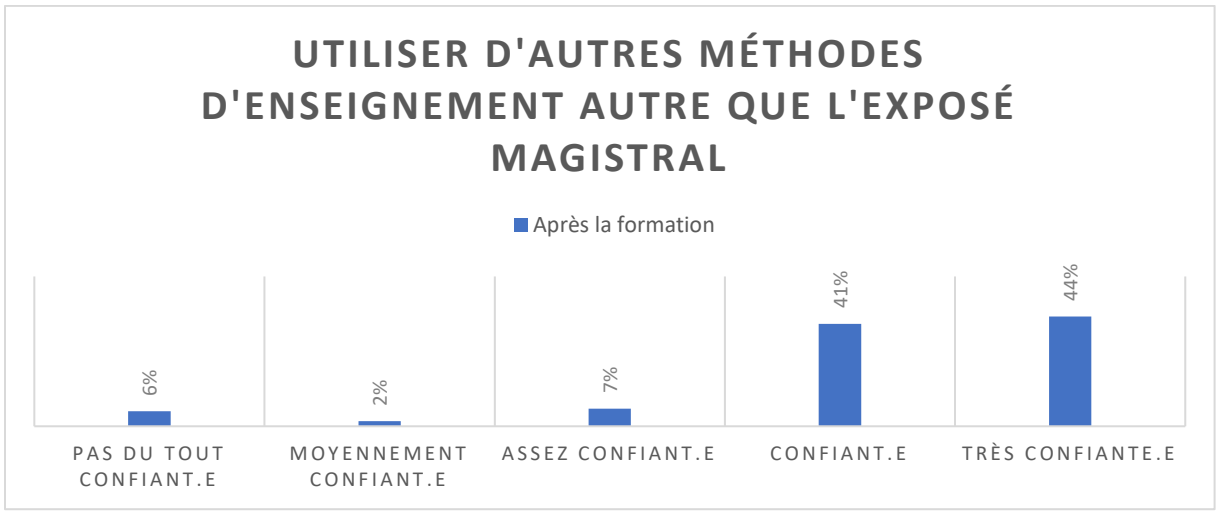


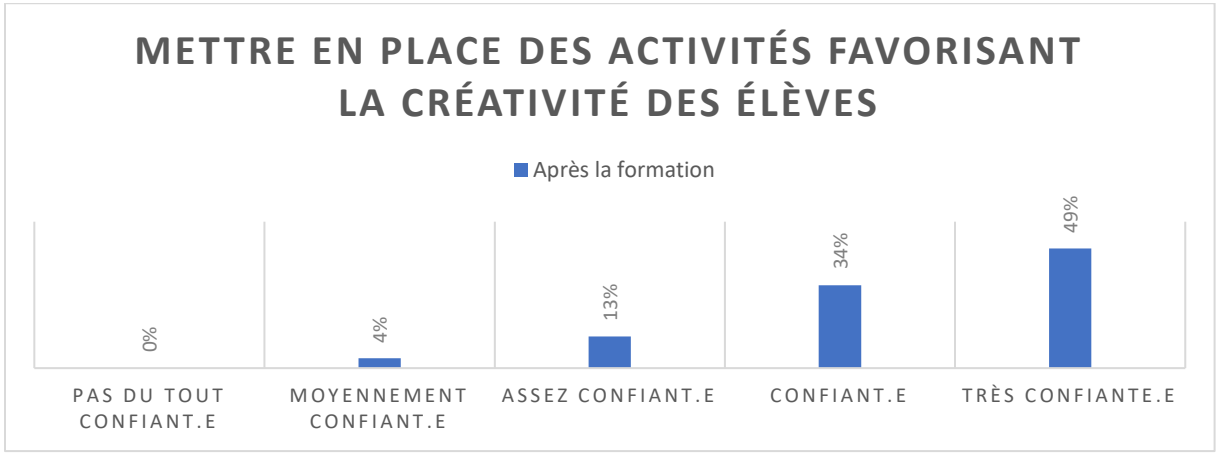


4. Question sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) vis-à-vis de l'intégration des nouvelles pratiques

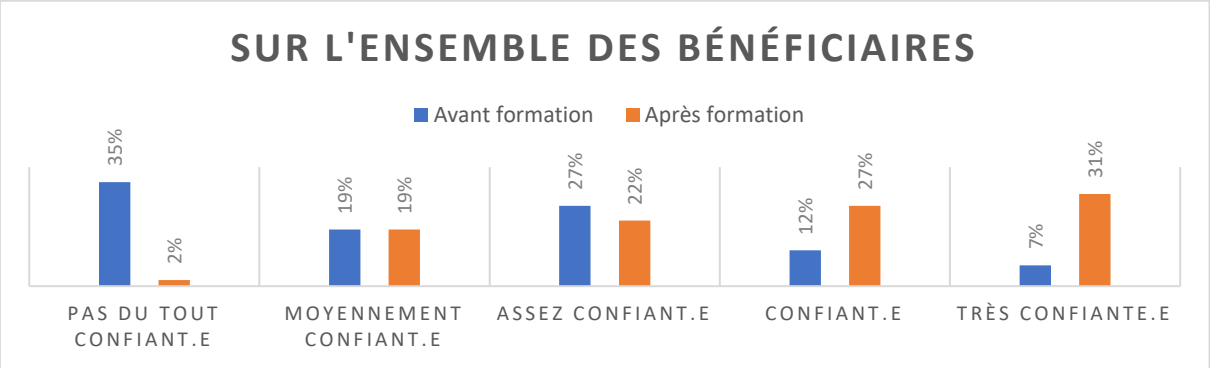
a) Indiquez votre degré de confiance actuel pour réaliser les actions suivantes :

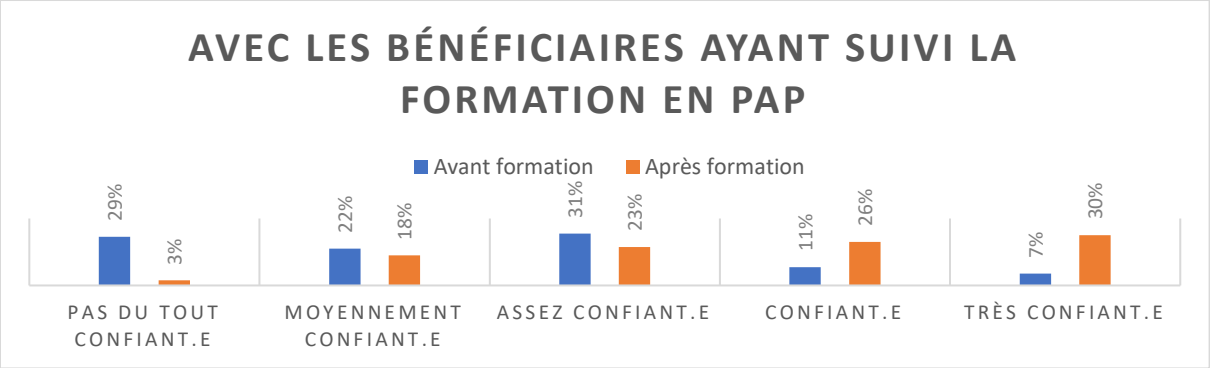


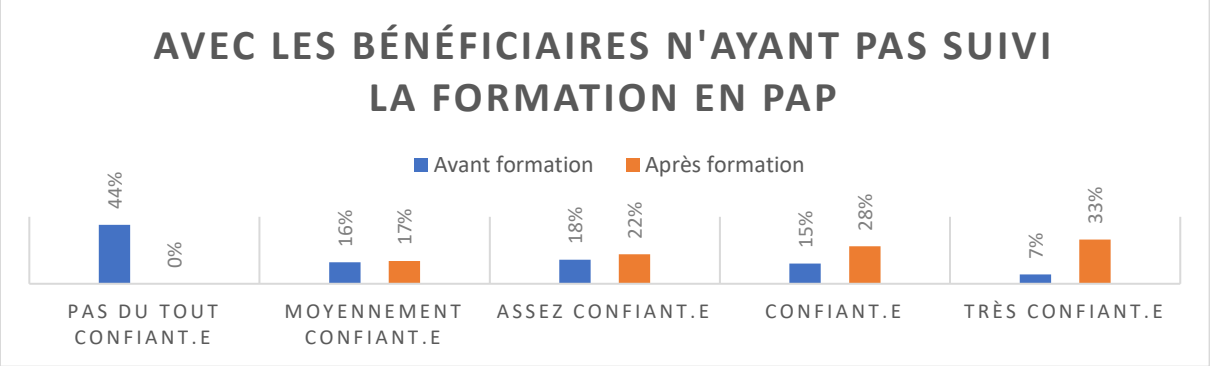




b) Indiquez dans quelle mesure vous vous sentez confiant.e d'aider vos élèves à apprendre à utiliser les TIC

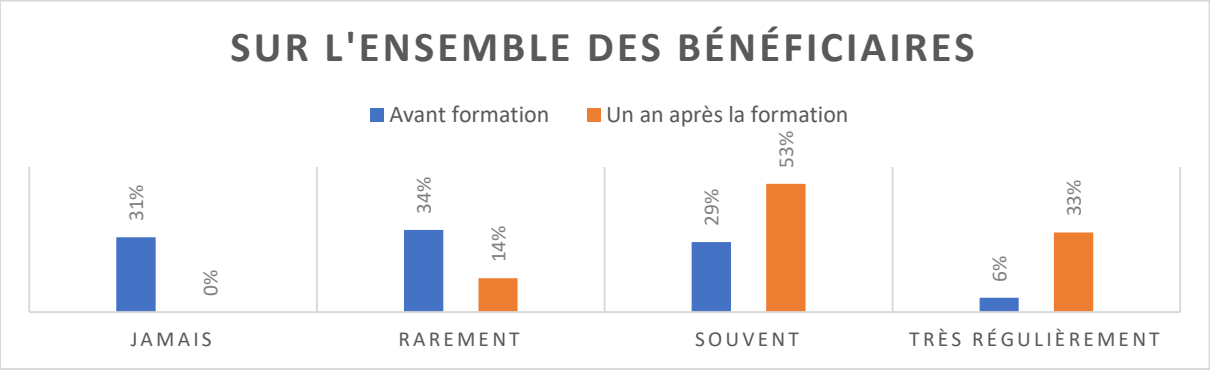




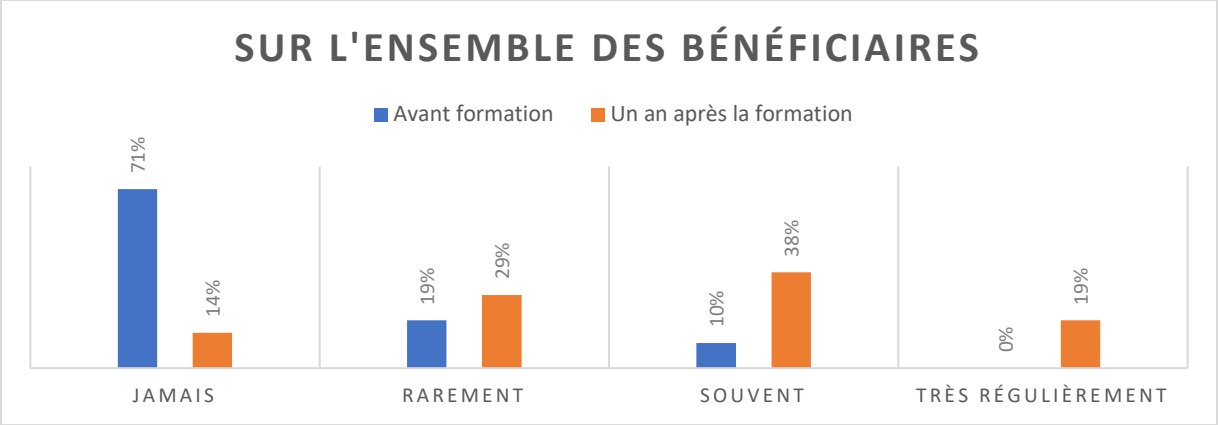


5. Question sur les usages des TIC à des fins numérique avant et après la formation

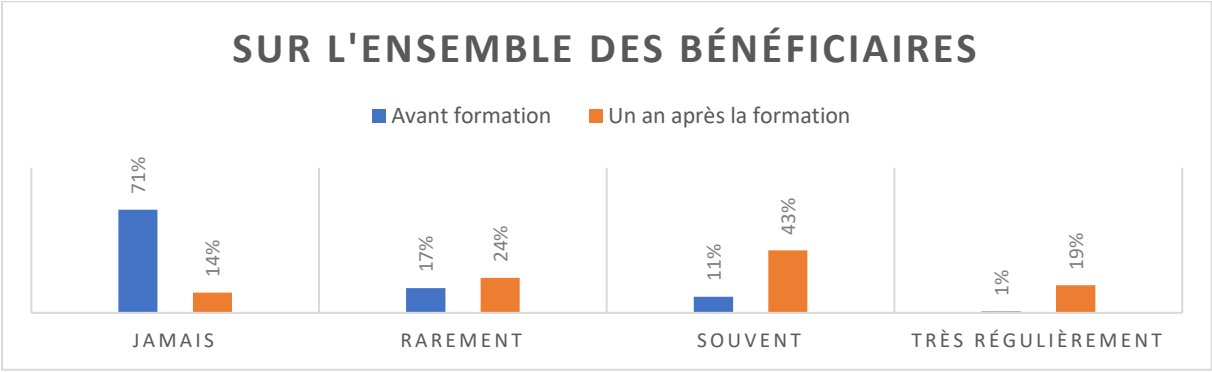
Vous servez-vous des TIC pour préparer vos cours ?



Vous servez-vous des TIC dans vos salles de classes ?



Amenez-vous vos élèves à utiliser les TIC en cours ?



Annexe 10. Extraits des livrets de formation en PAP et en TICE

ACTION REAL

R·E·A·L Congo Brazzaville

Livret de formation en Pédagogie Active et Participative



2021

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Sommaire

Liste d'acronymes i
Introduction i
Module **1** : La PAP comme redynamisation des pratiques pédagogiques 1
Module **2** : Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner 3
Module **3** : Comment mieux connaître ses apprenants 5
Module **4** : Méthodes actives et participatives 7
Module **5** : Techniques d'enseignement actives et participatives 9
Module **6** : Préparation d'une leçon suivant les principes de la PAP 11
Module **7** : Le rôle des enseignants dans une dynamique de travail en groupe 13
Module **8** : L'apprentissage par projets 15
Module **9** : Former aux compétences du XXIème siècle en milieu scolaire 19
Module **10** : L'évaluation des apprentissages 21
Présentation du groupe de travail 23
Présentation d'Action Real 24

Liste d'acronymes et des sigles

ENS : Ecole Normale Supérieure de Brazzaville
IGEPSA : Inspection générale de l'enseignement général
PAP : pédagogie active et participative
PT : pédagogie traditionnelle
PPO : pédagogie par objectifs
REAL : Réseau d'éducation pour une Afrique leader
SIDETP : Inspection départementale de l'enseignement technique
TIC : technologies de l'information et de la communication
TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Introduction

Ce livret de formation est le produit d'une recherche-intervention réalisée dans le cadre du projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader). Le projet est mis en place par l'association Action Real, qui a choisi la République du Congo comme pays pilote. L'objectif de ce projet est de soutenir le développement du système éducatif de ce pays par la formation continue des enseignants et inspecteurs du second degré sur trois thématiques : la Pédagogie Active et Participative, l'intégration pédagogique des TIC (Technologies de l'information et de la communication) et l'égalité fille-garçon en milieu scolaire. Ce projet a

pour vocation de répondre à un constat : les enseignants déjà sur le terrain et ceux qui se préparent à l'être accusent des faiblesses dans leurs pratiques pédagogiques.
Le livret entièrement dédié à la formation à la pédagogie active et participative (PAP) s'adresse aux formateurs et formatrices chargés de l'accompagnement pédagogique des inspecteurs et des enseignants du secondaire, indépendamment de leur discipline. Il a été conçu par un groupe de 12 formateurs issus de trois institutions : l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville, l'Inspection générale de l'enseignement générale (IGEPSA) et l'Inspection interdépartementale de l'enseignement technique (SIDETP), grâce à l'accompagnement de l'association Action Real. Cet accompagnement a permis de faire une première formation à distance de 20 heures sur la PAP suivie d'un accompagnement à la rédaction du présent dispositif et d'une phase d'expérimentation auprès de 85 enseignants issus de deux lycées pilotes : le lycée technique commercial du 5 février et le lycée d'enseignement général A. A. Neto B.

Objectifs de la formation

Le projet REAL conçoit la formation comme un dispositif d'accompagnement au changement des pratiques pédagogiques. Après cette formation, les participants devront se sentir capables de :

- Faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage,
- Augmenter l'impact et l'utilité des actions de formation/accompagnement.

Guide pour la bonne utilisation de ce livret

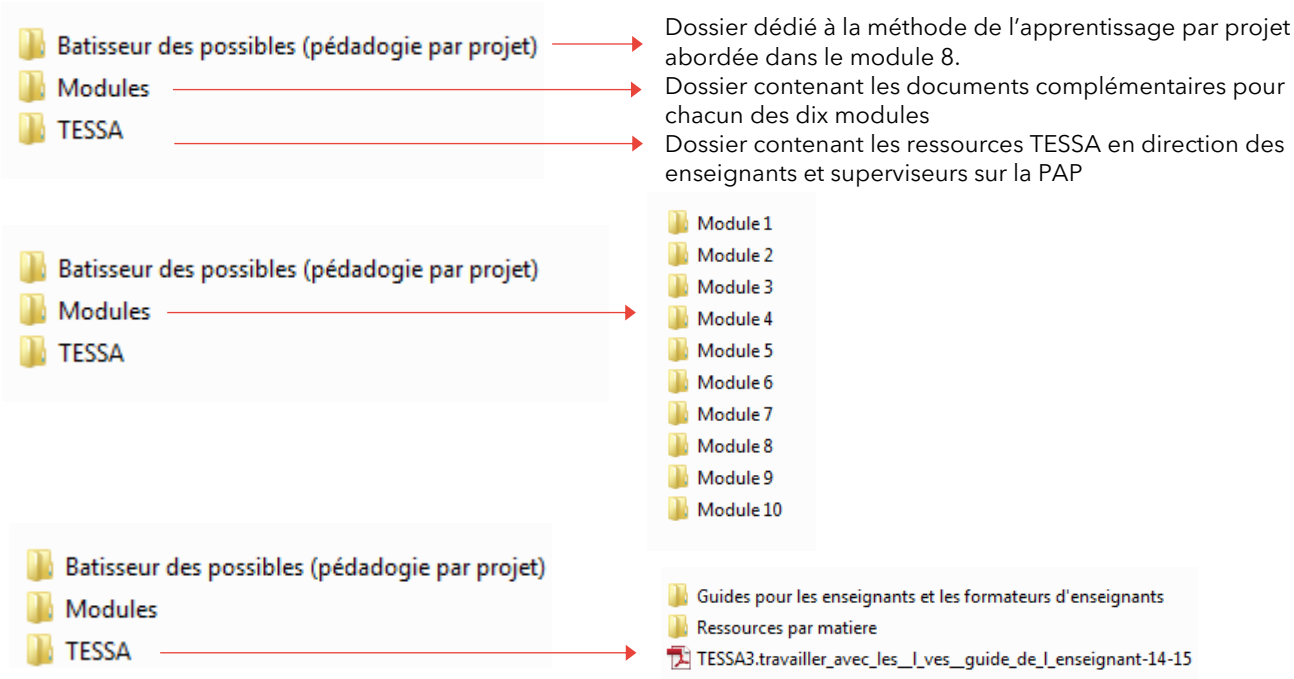
Vous trouverez ci-dessous les bonnes pratiques pour vous approprier le contenu de ce livret. Il s'agit d'un dispositif de formation de 30 heures scindé en 10 modules de 3 heures chacun.
La présentation de chaque module comprend le titre, les objectifs ainsi qu'un tableau avec le déroulement du module. Ce tableau contient les objectifs du module, les activités et leurs consignes, la durée de chaque activité ainsi qu'une colonne recensant le matériel nécessaire pour le bon déroulement de chaque activité, y compris les documents sources pour le formateur et les matériels à mettre à disposition des participants.
Exemple : tableau extrait du module 1

Objectif	Activité/Consigne	Durée	Matériel
Poser le cadre **Présenter les objectifs de la séance**	• Se présenter en tant que formateur et présenter les objectifs généraux de la formation et les modalités de formation. • Dire ce qui est attendu des participants (Assiduité, ponctualité, participation active) • Echanger avec les participants pour s'assurer qu'ils ont bien compris le message • Ensuite, le formateur présente les objectifs de la séance	**15 min**	- Diaporama Power point du module - Matériel à la disposition des participants (bloc-notes, par exemple)

Comme pour la pédagogie traditionnelle, il est attendu que le formateur soit aguerri dans le domaine avant de former les autres. Ainsi, sur la colonne « Matériel », il faudra identifier et ensuite localiser tous les documents complémentaires à ce livret et en prendre connaissance de manière approfondie. Cela concerne notamment les documents sources qui ont pour vocation de donner l'information dont le formateur a besoin pour bien se documenter sur la thématique en question. Parmi les documents-clés de support, vous trouverez un diaporama qui servira de guide et de support visuel si vous avez la possibilité d'animer la séance avec l'aide d'un vidéo projecteur. Le matériel à prévoir pour toutes les séances comprend : papier A3 et A4, scotch et feutres.

Documents complémentaires

En complémentarité de ce livret, vous trouverez des documents repartis en trois dossiers :



Nombre de participants

La pédagogie active et participative préconise le travail en groupe, raison pour laquelle la plupart des activités sont conçues pour être réalisées en groupes. Le présent dispositif a été expérimenté auprès de deux groupes de 50 participants chacun, c'est pour cela que la constitution des groupes se base sur ce chiffre. Néanmoins, les activités peuvent s'adapter à des groupes plus réduits et plus nombreux mais pour une formation de qualité il est déconseillé de dépasser les 50 participants.

Structuration des modules

Chaque module est conçu suivant une même structure, chaque étape étant essentielle :

- **Brise-glace :** Il s'agit d'activités courtes (15 minutes maximum) dont l'objectif est d'établir une dynamique de groupe, briser la glace et mieux connaître vos

participants. Cela fait partie de la PAP, savoir devant qui vous vous tenez et vous intéresser à eux depuis le début. Un brise-glace peut être une courte activité permettant aux apprenants de mieux se connaître entre eux, de faire un point sur l'actualité, de lancer la réflexion sur le métier d'enseignant de manière générale ou bien de lancer une question rapide sur la séance précédente permettant de mesurer ce que les apprenants ont retenu. Les brise-glace ici proposés sont donnés à titre indicatif et peuvent être modifiés ou remplacés par un autre brise-glace plus adapté à vos apprenants et à ce sur quoi vous voudriez mettre l'accent.

- **Activité introductive :** Cette activité, très souvent présentée ici comme une discussion guidée par des questions clés, sert à voir quelle est la représentation des participants sur la thématique à aborder ainsi que quelques premiers éléments de contexte. De manière générale, cette activité ne devra pas dépasser 20 minutes sauf cas exceptionnels, notamment lorsque que l'activité introductive est prolongée par une activité de développement.
- **Activité de développement :** Ces activités sont directement reliées aux objectifs de la séance. Il s'agit des activités qui vont conduire les participants vers la découverte de nouveaux concepts ainsi que vers l'obtention des objectifs du module et de la formation de manière plus générale.
- **Conclusion/évaluation de la séance :** Les activités de clôture vous serviront à avoir un retour de la part des participants sur le module, sur ce qu'ils ont retenu, ainsi que sur leurs impressions. C'est un moment clé, non seulement pour les apprenants mais également pour les formateurs. En effet, pour les apprenants, c'est le moment de prendre conscience de ce qui a été appris pendant la séance et pour le formateur d'évaluer si les objectifs ont été atteints. Dans chaque module, nous proposons de faire en sorte d'avoir un retour général à l'oral ainsi que de faire des courts questionnaires d'évaluation qui permettront aux formateurs d'objectiver l'efficacité de la séance, pour faire des modifications par la suite si nécessaire. Cette étape, ainsi que les autres décrites ci-dessous, est essentielle. C'est pour cela qu'il s'avère nécessaire de veiller constamment au temps et de respecter la durée indiquée pour chaque activité.

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.
Pour voir une copie de cette licence, visitez http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ ou écrivez à Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Module 2 : Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner

Objectifs

A la fin de ce module les participants se sentiront capables de :

- Identifier différentes théories de l'apprentissage sur lesquels s'appuie la PAP
- Identifier les différentes sources d'apprentissages ainsi que leur pourcentage de rétention
- Exploiter les différentes théories du cerveau afin d'adapter nos méthodes d'enseignement aux différents types d'apprentissage.

Déroulement

Objectif	Activité/Consigne	Durée	Matériel
Briser le glace/établir une dynamique de groupe	● Former 5 sous-groupes mixtes de 10 participants. ● Inviter les participants à prendre la parole sur ce qu'ils ont retenu de la séance précédente. ● Ensuite, le formateur présente les objectifs de la séance 2.	**10 min**	- Diaporama Power point du module -Feuille d'émargement
Identifier différentes théories de l'apprentissage sur lesquels s'appuie la PAP	**Le constructivisme (Piaget)** ● Demander aux participants d'expliquer brièvement ce qu'ils savent déjà sur le constructivisme. (Théorie qui sert de base à la PAP) ● Regarder la vidéo : Tutorer l'apprentissage en groupe (2/4) jusqu'à la min 1 :50). ● Consigne : A l'aide des images, reconstituez la théorie du constructivisme. Exercice à faire en petits groupes. Ensuite, un volontaire reconstitue devant tous. Après avoir écouté les participants, le facilitateur donne la réponse. ● Réflexion sur l'activité : Demander aux apprenants de décortiquer l'activité qui vient d'être faite et dire en quoi elle respecte les principes du constructivisme ? ● Conclusion : Demander aux apprenants : dans votre expérience en tant qu'enseignant, quelles sont les stratégies que vous pourriez mettre en place afin de rendre vos élèves plus actifs (d'après l'approche constructiviste ?)	**25 min** 5 min pour la vidéo 10 min pour activité 10 min réflexion 5 min conclusion	- Vidéo : Tutorer l'apprentissage en groupe (2/4) - Vidéo projecteur et son
Identifier les différentes sources d'apprentissages ainsi que leur pourcentage de rétention	● Distribuer les photocopies du « cône de l'apprentissage » ● Poser deux questions : Quelles sont les différentes sources qui nous permettent d'apprendre ? Quel est le pourcentage de rétention chaque source ? ● Relier le pourcentage à la source. (cf. Jour 2 - Le cône d'apprentissage) ● Poser deux questions : Qu'est-ce qui vous surprend à propos de ces informations ? Quel est le lien entre cette activité et le titre du module « Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner » ?	**40min** 10 min questions 10 min travail en groupe 10min mise en commun	- Photocopies du « cône de l'apprentissage », en nombre suffisant pour chaque groupe - Diaporama avec le corrigé

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

ACTION REAL

	● Mise en commun et conclusion	10 min questions de conclusion	
Exploiter les différentes d'apprentissage adaptées aux différents types de cerveaux/apprentissages	● Poser deux questions : Quel est l'organe du corps humain maître de l'apprentissage ? Combien de cerveaux a l'être humain ? ● A l'aide des diapositives 9, 10 et 11, présenter de manière frontale les différentes théories du cerveau retenues ● Distribuer les photocopies du cerveau global (Cf. Doc : Jour 2_Le Cerveau Global,PDF, p. 1-2) ● Demander aux apprenants de lire le contenu ● Contrôler la compréhension grâce à l'exercice de la diapositive 12 et 13 (Relier le type de domaine du cerveau avec l'image correspondante) ● Demander aux apprenants de lire le premier exemple de la page 2 et de relier chaque type de cerveau à un objectif opérationnel/activité de l'exemple retenu (en groupe). ● Mise en commun ● Poser deux questions : Quels sont les modes d'apprentissage utilisés dans cet exercice ? Existe-t-il un rapport entre les modes d'apprentissage et les types de cerveaux ? ● Cas pratique : Choisissez un sujet définissez l'objectif pédagogique. Penser à 4 activités pour stimuler les 4 domaines du cerveau tel que dans l'exemple précédent. ● Conclusion : Poser la question : Quel est le lien entre cette activité et le titre du module « Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner » ?	**1h35** 15 min questions et présentation 10 min de lecture 5 min exercice diaporama 5min exercice en groupe 10 min mise en commun 10 min questions 15 min cas pratique en groupes 20 min mise en commun 5 min conclusion	- Diaporama - Doc : Jour 2_Le Cerveau Global-PDF, p. 1-2 -Document source pour le formateur pour pouvoir présenter le contenu des diapositive 9-11: Jour-2 Cerveau global-Modèle Hermann
Evaluer la séance	● Poser les questions suivantes : Les objectifs de la séance vous semblent-ils atteints ? En quoi les éléments vus lors de cette séance pourraient-ils enrichir vos pratiques pédagogiques ? Ces pratiques s'adaptent-elles aux classes pléthoriques ? Questions sur la séance ou sur la suite ?	**10 min**	

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

ACTION REAL

Présentation du groupe de travail



Cyrille Stanislas BABINGUI

Professeur certifié de Sciences Physiques au secondaire premier degré, puis diplômé d'un master inspectorat, spécialité sciences physiques. Actuellement inspecteur itinérant à l'IGEPSA, au service de l'inspection pédagogique et andragogique.



Jenibeth CABARCAS

Enseignante en langues étrangères et en didactique de l'enseignement des langues. Doctorante en Langues et cultures à l'université de Bordeaux.
Coordinatrice du programme de Bénévolat entre l'Université de San Buenaventura et l'association The Afrocolombian Center (Carthagène des Indes-Colombie).



Hugues-Yvan GOMAT

Docteur - Ingénieur des Eaux et Forêts, enseignant-chercheur à l'Université Marien N'GOUABI.
Actuellement assurant les cours de TIC et de Conduite de réunion aux étudiants de Master à l'Ecole Normale Supérieure et à l'Ecole Nationale d'Agronomie et de Foresterie.



Bertin GOULAMIELE

Docteur en Histoire Economique et Sociale, est intéressé par à la recherche- action et à la formation des inspecteurs et des enseignants.
Actuellement à l'Inspection Générale de l'enseignement Primaire, secondaire et de l'alphabétisation, en qualité d'Inspecteur pédagogique et Andragogique.



Margarita LOPEZ MENDEZ

Co-fondatrice et présidente de l'association Action Real. Ancienne enseignante et doctorante à l'Université de Caen en Sciences de l'éducation.

Chercheuse attachée au laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation) unité de recherche en sciences de l'éducation (section 70 du CNU), France.



Julfrige Habib Josué MAGNOUNGOU

A été enseignant Chargé d'Enseignements Techniques et Professionnels à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Marien N'GOUABI.

Actuellement il enseigne la Physique au Département des Sciences Exactes.



Solange MASSOUMOU NKOULA—MOULONGO

Titulaire d'une Licence en Lettres, d'un CAPES, d'un DEA de l'Université Marien Ngouabi et d'une thèse de doctorat à Paris III, Sorbonne Nouvelle.

Actuellement enseignante à l'Ecole Normale Supérieure.

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

ACTION REAL



Justin MINIMONA

Diplômé d'une Licence en Philosophie et formé au département de philosophie de l'Université Marien NGOUABI.

Actuellement, Inspecteur de philosophie au SIDETP, de la formation qualifiante et de l'emploi de Brazzaville.



Urbain M'VOUAMA

Diplômé d'un Master en Histoire-Géographie, est Inspecteur chargé des activités pédagogiques option Histoire-Géographie depuis 1999.

Actuellement inspecteur divisionnaire, chargé de l'évaluation pédagogique et andragogique.



Nicole NDZANDOU

Diplômée de l'Institut de Sciences de l'Education, aujourd'hui ENS, l'un des établissements de l'Université Marien Ngouabi du Congo Brazzaville.

Actuellement Inspectrice Itinérante à l'IGEPSA, elle évolue dans la branche Inspection Pédagogique et Andragogique.



Beatrice NGALI – ANGAMI BATIRI

Diplômée d'une Maîtrise en Economie et Gestion du Secteur Public, Faculté des Sciences Economiques de l'Université Marien NGOUABI.

Actuellement Inspectrice de Vie d'Entreprise en SIDETP, de la formation qualifiante et de l'emploi de Brazzaville, Congo.



Ferdinand NKOUNGA

Détenteur d'une thèse de doctorat en Anthropologie Culturelle et Sociale et ancien élève de l'ENS de Brazzaville.

Actuellement enseigne à la faculté des Lettres, des Arts et des Sciences Humaines de l'université Marien Ngouabi.



Dieudonné NZONZI

Diplômé d'une licence en Lettres, actuellement inspecteur délégué départemental SIDEPT, de la Formation Qualifiante et de l'Emploi de Brazzaville.



Marie Madeleine POATHY DILOUBENSI

Titulaire d'un CAPCET de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et diplômée de DESPM en Gestion des Ressources Humaines.

Actuellement inspectrice SIDEPT, de la Formation Qualifiante et de l'Emploi de Brazzaville.

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

ACTION REAL

ACTION REAL

Présentation d'Action Real

Action Real, créée en 2017, est une association de solidarité internationale qui a pour but d'agir dans le domaine de l'éducation, de la culture et de la formation auprès de populations provenant de milieux socio-économiques défavorisés. A l'international, il s'agit de sensibiliser les enseignants à une pédagogie active et participative et à un enseignement axé sur l'apprenant. En France, Action Real a pour objet de sensibiliser le grand public à l'interculturalité à partir de l'apprentissage des langues étrangères et de la culture des pays hispanophones et africains. Nous proposons un espace d'expression et de réflexion citoyenne autour de la solidarité internationale et l'engagement solidaire.

Parmi les valeurs qui définissent nos actions se trouvent :

1. Une éducation de qualité pour tous,
2. Un renforcement de l'identité culturelle,
3. Le développement intégral des plus vulnérables,
4. L'autonomisation des populations issues de milieux socio-économiques défavorisés.

Contact :

association@actionreal.org

asso.alternaweb.org/associationactionreal/

Association Action Real

@associationactionreal

Association Action REAL

Margarita Lopez, présidente de l'association

+33.7.82.82.12.51

ACTION REAL

R·E·A·L Congo Brazzaville

Livret de formation en intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE)



2022

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Sommaire

Liste des acronymes i

Introduction ii

Module **1** : Parcours historique des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en Afrique subsaharienne et au Congo 1

Module **2** : Pratiques enrichies et Mindset : désirer et agir pour le changement 3

Module **3** : Les TICE pour faciliter le quotidien d'un.e enseignant.e 5

Module **4** : Les ressources numériques libres pour favoriser l'apprentissage et l'enseignement 7

Module **5** : Intégrer les TICE grâce à la radio et au téléphone portable 9

Module **6** : Exploiter les TICE selon sa discipline d'enseignement 11

Module **7** : Les TICE et l'éducation à la citoyenneté numérique 13

Module **8** : Les TICE pour favoriser la créativité et l'esprit critique des apprenants 15

Module **9** : Simulation 17

Module **10** : Agir pour le changement 18

Présentation du groupe de travail 20

Présentation d'Action Real 1

Liste des acronymes

ENS : Ecole Normale Supérieure de Brazzaville

IGEPSA : Inspection générale de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation

DFC : Direction de la formation continue

MEPPSA : ministère de l'Enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation

PAP : pédagogie active et participative

PT : pédagogie traditionnelle

PPO : pédagogie par objectifs

REAL : Réseau d'éducation pour une Afrique leader

SIDETP : Inspection départementale de l'enseignement technique

TIC : technologies de l'information et de la communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Introduction

Ce livret de formation est le produit d'une recherche-intervention réalisée dans le cadre du projet REAL (Réseau d'éducation pour une Afrique Leader). Le projet est mis en place par l'association Action Real, qui a choisi la République du Congo comme pays pilote. L'objectif de ce projet est de soutenir le développement du système éducatif de ce pays par la formation continue des enseignants et inspecteurs du second degré sur trois thématiques : la Pédagogie Active et Participative, l'intégration pédagogique des TIC (Technologies de l'information et de la communication) et l'égalité fille-garçon en milieu scolaire. Ce projet a pour vocation de répondre à un constat : les enseignants déjà sur le terrain et ceux qui se préparent à l'être accusent des faiblesses dans leurs pratiques pédagogiques.
Le présent livret entièrement dédié à la l'intégration pédagogique des Technologies de l'information et de la communication (TIC) s'adresse aux formateurs et formatrices chargé.e.s de l'accompagnement pédagogique des inspecteurs et des enseignants du secondaire, indépendamment de leur discipline. Il a été conçu par un groupe de 8 formateurs issus de quatre institutions congolaises : l'Ecole Normale Supérieure de Brazzaville, l'Inspection générale du ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (IGEPSA), l'inspection départementale de l'enseignement technique et professionnel (SIDETP) et la direction de la formation continue (DFC) du MEPPSA. Ce personnel a été accompagné par l'association Action Real et son partenaire Join a Town.[1] Cet accompagnement a donné lieu à la formation des formateurs, la rédaction du présent dispositif de formation et une phase d'expérimentation auprès de 85 enseignants issus de deux lycées pilotes : le lycée technique commercial du 5 février et le lycée d'enseignement général A. A. Neto B et des inspecteurs issues de l'IGEPSA et de l'inspection de l'enseignement technique et professionnel.

Objectifs de la formation

Le projet REAL conçoit la formation comme un dispositif d'accompagnement au changement des pratiques pédagogiques. Après cette formation, les participants devront se sentir capables de :

- intégrer les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques professionnelles
- augmenter l'impact et l'utilité des actions de formation

Guide pour la bonne utilisation de ce livret

Vous trouverez ci-dessous les bonnes pratiques pour vous approprier le contenu de ce livret. Il s'agit d'un dispositif de formation de 30 heures scindé en 10 modules de 3 heures chacun.
La présentation de chaque module comprend le titre, les objectifs ainsi qu'un tableau avec le déroulement. Ce tableau contient les objectifs, les activités et leurs consignes, la durée de chaque activité ainsi qu'une colonne recensant le matériel nécessaire pour le bon déroulement de chaque étape, y compris les documents sources pour le formateur et les

[1] Site internet : http://joinatown.org/

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

matériels à mettre à disposition des participants. Dans les pages qui suivent, il vous sera expliqué comment accéder à ces documents complémentaires

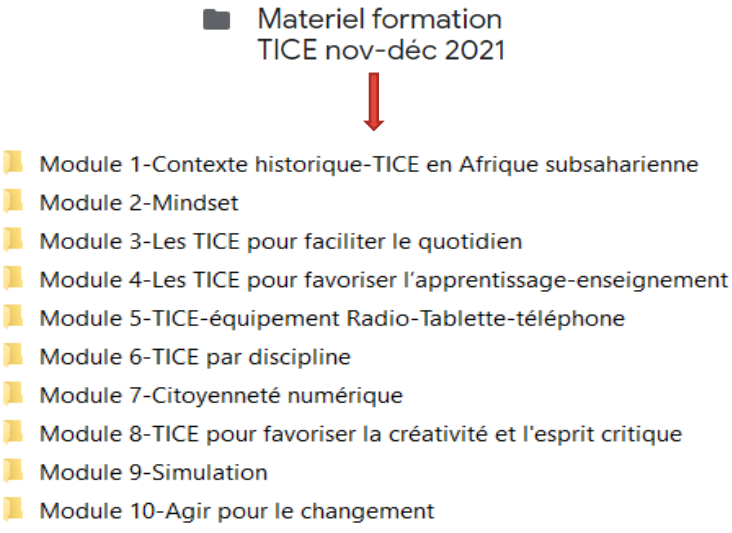
Exemple : tableau extrait du module 1

Objectif	Activité/Consigne	Durée	Matériel
Poser le cadre Présenter les objectifs de la séance	● Se présenter en tant que formateur et présenter les objectifs généraux de la formation et les modalités de formation. ● Dire ce qui est attendu des participants (Assiduité, ponctualité, participation active) ● Echanger avec les participants pour s'assurer qu'ils ont bien compris le message ● Ensuite, le formateur présente les objectifs de la séance	**15 min**	- Diaporama Power point du module - Matériel à la disposition des participants (bloc-notes, par exemple)

Comme pour la pédagogie traditionnelle, il est attendu que le formateur soit aguerri dans le domaine avant de former les autres. Ainsi, sur la colonne « Matériel », il faudra identifier et ensuite localiser tous les documents complémentaires à ce livret et en prendre connaissance de manière approfondie. Cela concerne notamment les documents sources qui ont pour vocation de donner l'information dont le formateur a besoin pour bien se documenter sur la thématique en question. Parmi les documents-clés de support, vous trouverez un diaporama qui servira de guide et de support visuel si vous avez la possibilité d'animer la séance avec l'aide d'un vidéo projecteur. Le matériel à prévoir pour toutes les séances comprend : papier A3 et A4, scotch et feutres, un vidéo projecteur et un ordinateur portable.

Documents complémentaires

En complémentarité de ce livret, vous trouverez des documents repartis en 10 dossiers, un dossier par module.



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Nombre de participants

La pédagogie active et participative (cf. livret dédié) préconise le travail en groupe, raison pour laquelle la plupart des activités sont conçues pour être réalisées en groupes. Le présent dispositif a été expérimenté auprès de trois groupes de 20-35 participants chacun, c'est pour cela que la constitution des groupes se base sur ce chiffre. Néanmoins, les activités peuvent s'adapter à des groupes plus réduits et plus nombreux mais pour une formation de qualité il est déconseillé de dépasser les 35 participants.

Structuration des modules

Chaque module est conçu suivant une même structure, chaque étape étant essentielle :

Brise-glace : Il s'agit d'activités courtes (15 minutes maximum) dont l'objectif est d'établir une dynamique de groupe, briser la glace et mieux connaître vos participants. Cela fait partie de la PAP, savoir devant qui vous vous tenez et vous intéresser à eux depuis le début. Un brise-glace peut être une courte activité permettant aux apprenants de mieux se connaître entre eux, de faire un point sur l'actualité, de lancer la réflexion sur le métier d'enseignant de manière générale ou bien de lancer une question rapide sur la séance précédente permettant de mesurer ce que les apprenants ont retenu. Les brise-glace ici proposés sont donnés à titre indicatif et peuvent être modifiés ou remplacés par un autre brise-glace plus adapté à vos apprenants et à ce sur quoi vous voudriez mettre l'accent.

Activité introductive : Cette activité, très souvent présentée ici comme une discussion guidée par des questions clés, sert à voir quelle est la représentation des participants sur la thématique à aborder ainsi que quelques premiers éléments de contexte. De manière générale, cette activité ne devra pas dépasser 20 minutes sauf cas exceptionnels, notamment lorsque que l'activité introductive est prolongée par une activité de développement.

Activité de développement : Ces activités sont directement reliées aux objectifs de la séance. Il s'agit des activités qui vont conduire les participants vers la découverte de nouveaux concepts ainsi que vers l'obtention des objectifs du module et de la formation de manière plus générale.

Conclusion/évaluation de la séance : Les activités de clôture vous serviront à avoir un retour de la part des participants sur le module, sur ce qu'ils ont retenu, ainsi que sur leurs impressions. C'est un moment clé, non seulement pour les apprenants mais également pour les formateurs. En effet, pour les apprenants, c'est le moment de prendre conscience de ce qui a été appris pendant la séance et pour le formateur d'évaluer si les objectifs ont été atteints. Dans chaque module, nous proposons de faire en sorte d'avoir un retour général à l'oral ainsi que de faire des courts questionnaires d'évaluation qui permettront aux formateurs d'objectiver l'efficacité de la séance, pour faire des modifications par la suite si nécessaire. Cette étape, ainsi que les autres décrites ci-dessous, est essentielle. C'est pour cela qu'il s'avère nécessaire de veiller constamment au temps et de respecter la durée indiquée pour chaque activité.

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Module 3 : Les TICE pour faciliter le quotidien d'un.e enseignant.e

Objectifs

A la fin de ce module les participants se sentiront capables de :

- Exploiter les technologies numériques pour faciliter le quotidien professionnel d'un.e enseignant.e (Savoir-faire)
- Se servir du numérique pour mieux collaborer et communiquer avec leurs collègues (Savoir-faire)
- Être force de proposition pour l'intégration des TIC dans la gestion administrative de son établissement (Savoir-être)

Déroulement

Objectif	Activité/Consigne	Durée	Matériel
Briser la glace, introduire la thématique	Le/la formateur.rice accueille les participant.e.s et annonce les objectifs de la séance et fait passer la feuille d'émargement et distribution des documents de la séance. Brainstorming sur les tâches administratives d'un.e enseignant.e - Repartir les participants en 5 groupes. Donner une dizaine de « post-its géants » (feuilles de couleurs) à chaque groupe. Consigne : Les groupes doivent écrire dans un temps limité (3 min) les tâches administratives qu'ils réalisent dans le cadre de leur rôle d'enseignant vis-à-vis de l'administration, de leurs collègues et de leurs élèves. Ecrire une tache par post-it. - Une fois le temps écoulé, collecter les réponses des groupes et faire la mise en commun en regroupant les taches similaires sur le tableau. - Poser la question suivante : Avez-vous déjà utilisé le numérique pour essayer des faciliter ou optimiser ces tâches ? Si oui, lesquels ? Le formateur prend des notes.	**20 min** 5 min accueil 15 min Brainstorming-mise en commun	Feuilles d'émargement Feuilles de couleurs (15 par groupe) Scotch Feutres Diaporama du module
Exploiter les technologies numériques pour faciliter le quotidien professionnel d'un.e enseignant.e **Être force de proposition pour l'intégration des TIC dans la gestion administrative de son établissement**	• Présentation frontale de la maquette EXCEL pour la gestion de notes Objectif : Création de listes d'élèves, gestion des notes, classements, gestion d'absences • Temps de manipulation de la maquette en groupes. Exercice pratique sur 20 min et foire Questions/réponses sur 5 min • Mise en commun Voudriez-vous utiliser cet outil dans votre quotidien ? Vous sentez-vous dans la capacité de le faire ? Quelles actions vous sentirez-vous de faire afin que l'outil soit intégré dans votre établissement ?	**55 min** 10 min présentation 30 min exercice pratique en groupe 15 min mise en commun	Maquette EXCEL Feuilles avec exercices pratiques

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Se servir du numérique pour mieux collaborer et communiquer avec ses collègues (Savoir-faire)	• En guise d'introduction, discuter en grand groupe sur les questions suivantes - Travaillez-vous en collaboration avec vos collègues ? si oui, sur quoi et par quel moyen ? - Travaillez-vous en collaboration avec des collègues d'autres établissements, villes, pays ? si oui, sur quoi et par quel moyen ? • Présentation du DRIVE de la suite Google (10 min) suivie d'un exercice pratique de 30 min et 5 min des questions/réponses • Présentation de trois outils de visio-conférence (Zoom, Jitsi et Meets). Taches à travailler : se connecter, planifier une visio-conférence, envoyer une invitation, gestion de la caméra et le micro, partage d'écran et de son) https://www.lesbonsclics.fr/fr/ressources-pedagogiques/decouvrir-outils-visioconference Débattre en grand groupe sur les différentes manières d'exploiter les outils de visio-conférence en milieu scolaire	**1h25 min** 10 min intro 45 min DRIVE 20 min Visio conférence 10 min débriefing	Tutoriel DRIVE + feuille avec exercice pratique Tutoriel Jitsii Tutoriel Meets Tutoriel Zoom Compte fantôme pour DRIVE et Meets : mail: formationtice0@gmail.com Mp: Formationtice0.
Se servir du numérique pour mieux collaborer et communiquer avec ses collègues (Savoir-faire)	• Présenter la procédure sur comment partager la connexion internet depuis le portable, après avoir fait la présentation en 5 min, laisser 5 min pour que les participants s'entrainent	**10 min**	Tutoriel partage de connexion
Clôturer et évaluer la séance	Répondre aux questionnaires d'évaluation sur la séance Question type du questionnaire : Parmi les outils numériques abordés aujourd'hui, lequel voudriez-vous utiliser ? Lequel vous sentez vous capable d'utiliser Les objectifs de la séance vous semblent-ils atteints ?	**10 min**	Diaporama avec questions

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Présentation du groupe de travail



ANGAMI BATIRI Beatrice Ngali

Diplômée d'une Maîtrise en Economie et Gestion du Secteur Public, Faculté des Sciences Economiques de l'Université Marien NGOUABI.
Actuellement Inspectrice de Vie d'Entreprise en SIDETPde Brazzaville, Congo.



ADZI AGNOUO MBELEVAIS Chancel

Licence en linguistique anglaise et étudiant en mater II option linguistique à l'université Marien Ngouabi.
Actuellement professeur d'anglais au lycée Antonio Agostino Neto de Brazzaville.



LEMVOUH FOUKABAKO Leonard

Titulaire du Master professionnel en science de l'éducation acquis à l'école normale supérieure (ENS) l'un des 11 établissements de l'université Marien Ngouabi du Congo Brazzaville en 2019. Actuellement inspecteur itinérant à la direction de la formation continue (DFC) près de la direction générale des ressources humaines et de l'administration scolaire (DGRHAS).



MAGNOUNGOU Julfrige Habib Josue

A été enseignant Chargé d'Enseignements Techniques et Professionnels à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Marien N'GOUABI.

Actuellement il enseigne la Physique au Département des Sciences Exactes.



MASSOUMOU NKOULA—MOULONGO Solange

Titulaire d'une Licence en Lettres, d'un CAPES, d'un DEA de l'Université Marien Ngouabi et d'une thèse de doctorat à Paris III, Sorbonne Nouvelle.

Actuellement enseignante à l'Ecole Normale Supérieure.



NDZANDOU Nicole

Diplômée de l'Institut de Sciences de l'Education, aujourd'hui ENS, l'un des établissements de l'Université Marien Ngouabi du Congo Brazzaville.
Actuellement Inspectrice Itinérante à l'IGEPSA, elle évolue dans la branche Inspection Pédagogique et Andragogique

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International



OKAMBA ITOUA Gabin Paterne

Titulaire d'un diplôme de Technicien Supérieur en Réseau et Systèmes Informatiques et d'une licence en Gestion des Systèmes d'Information obtenus à Aptech Worldwide au centre de Accra au Ghana, bilingue (français-anglais). Actuellement professeur de Mathématiques au Lycée Antonio Agostinho NETO "B" de Brazzaville.



POATHY DILOUBENSI Marie Madeleine POATHY Diloubensi

Titulaire d'un CAPCET de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et diplômée de DESPM en Gestion des Ressources Humaines.

Actuellement inspectrice SIDEPT, de la Formation Qualifiante et de l'Emploi de Brazzaville.

Accompagnateurs



LOPEZ MENDEZ Margarita

Co-fondatrice et présidente de l'association Action Real. Ancienne enseignante et chercheuse attachée au laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation) unité de recherche en sciences de l'éducation (section 70 du CNU), France.



MESA RAMIREZ Juan Felipe

Co-fondateur et président de Join a Town, association qui cherche à promouvoir le développement durable dans des populations vulnérables. Ingénieur industriel et MSC Optimisation de Systèmes de l'Université de Technologie de Troyes, en France. Avec 7 ans d'expérience sur la mise en place des initiatives de développement durable en Europe et Amérique Latine.

ACTION REAL

JOIN A TOWN

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

Présentation d'Action Real

Action Real, créée en 2017, est une association de solidarité internationale qui a pour but d'agir dans le domaine de l'éducation, de la culture et de la formation auprès de populations provenant de milieux socio-économiques défavorisés. A l'international, il s'agit de sensibiliser les enseignants à une pédagogie active et participative et à un enseignement axé sur l'apprenant. En France, Action Real a pour objet de sensibiliser le grand public à l'interculturalité à partir de l'apprentissage des langues étrangères et de la culture des pays hispanophones et africains. Nous proposons un espace d'expression et de réflexion citoyenne autour de la solidarité internationale et l'engagement solidaire.

Parmi les valeurs qui définissent nos actions se trouvent :

1. Une éducation de qualité pour tous,
2. Un renforcement de l'identité culturelle, -
3. Le développement intégral des plus vulnérables,
4. L'autonomisation des populations issues de milieux socio-économiques défavorisés.

Contact :

association@actionreal.org

asso.alternaweb.org/associationactionreal/

Association Action Real

@associationactionreal

Association Action REAL

Margarita Lopez,

présidente de l'association

+33.7.82.82.12.51

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

PEDAGOGIE ACTIVE ET NUMERIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE, PORTEE ET LIMITES : LE CAS DE LA REPUBLIQUE DU CONGO

RESUME

Nombreux sont les discours accordant une place importante à l'intégration des nouvelles pédagogies et des nouvelles technologies dans la recherche d'une éducation de qualité et équitable en Afrique subsaharienne. Or, les difficultés que doivent surmonter les pays d'Afrique subsaharienne pour les intégrer à leur système d'éducation sont colossales. Celles-ci sont liées principalement à cinq facteurs : politique, économique, technologique, humain et culturel. Ce sont ces deux derniers facteurs qui nous intéressent : notamment les questions de résistance au changement et de manque de formation. Dans le cadre des actions de l'ONG Action Real, nous expérimentons un dispositif de formation en TICE et en Pédagogie Active et Participative auprès des 100 participants (inspecteurs et enseignants) en République du Congo, pour ensuite évaluer l'impact de ces formations dans les pratiques pédagogiques des enseignants et si elles génèrent un changement malgré les conditions structurelles peu favorables et si oui, de quelle nature sont ces changements tout en caractérisant les limites rencontrées par le personnel formé. Enfin, nous proposons un dispositif de formation qui tient compte des éléments collectés sur le terrain. La démarche relève d'une recherche-intervention.

Mots clés : pédagogie active et participative, technologies éducatives, technologies de l'information et de la communication (TIC), formation d'enseignants, recherche-intervention, Afrique subsaharienne

ABSTRACT

There are many speeches that accord importance to the integration of new pedagogies and new technologies in the search for quality and equitable education in sub-Saharan Africa. However, the difficulties that sub-Saharan African countries must overcome to integrate them into their education systems are colossal. These are mainly linked to five factors: political, economic, technological, human, and cultural situations. The last two factors interest us the most for our research, particularly resistance to change and lack of teacher training. Associated to the actions of the NGO Action Real, we experimented with a training program in ICT and in Active and Participatory Pedagogy with 100 participants (inspectors and teachers) in the Republic of Congo. We then evaluated the impact that this training programme had in the pedagogical practices of teachers and if it is able to generate a change despite the unfavorable structural conditions and if so, of what nature these changes are. Finally, we propose a training program that takes into account the elements collected on the field. We followed an intervention-research approach.

Key words: active learning, educational technology, information and communication technologies (ICT), teacher training, intervention research, Sub-Saharan Africa