

Enseigner autrement en Afrique. La formation à la pédagogie active et participative en République Démocratique du Congo

Sarah Fichtner

▶ **To cite this version:**

Sarah Fichtner. Enseigner autrement en Afrique. La formation à la pédagogie active et participative en République Démocratique du Congo. 2017. halshs-02536426

HAL Id: halshs-02536426
https://shs.hal.science/halshs-02536426

Submitted on 8 Apr 2020

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.

Livret pédagogique

Enseigner autrement en Afrique. La formation à la pédagogie active et participative des enseignant(e)s en République Démocratique du Congo.

PAVEA 11/2016
Auteure : Sarah Fichtner en collaboration avec Jean Kasereka Lutswamba & Gérard Kasereka Tuvere

L'objectif de ce film documentaire sur la formation en pédagogie active et participative en République Démocratique du Congo (dans la ville de Goma, province de Nord Kivu) est de donner un exemple visuel de la « pédagogie innovante », des acteurs, du contenu, des obstacles et des effets d'un projet de formation continue dans un pays d'Afrique et dans une zone post-conflit qui connait beaucoup de difficultés en termes d'infrastructures scolaires et de gestion des ressources humaines en éducation. Il s'agit de montrer comment le projet de former autrement (former par les méthodes actives et participatives au lieu des exposés magistraux) prépare les apprenants à la vie et pas seulement aux examens. Cette façon d'enseigner peut aussi marcher dans un contexte difficile même si ce n'est pas toujours dans le sens exact prévu. Le film montre les pratiques de la formation et donne la parole à celles et ceux qui forment (expert(e)s/ formateurs/trices) et à celles et ceux qui sont formés (enseignant(e)s et élèves) pour provoquer un débat sur la mise en œuvre des pédagogies innovantes en Afrique et son potentiel pour une action publique plus large.
Au-delà du constat du problème quant au déficit de la formation continue des enseignants en Afrique (voir le film de Gérard Condat et Paraté Yaméogo sur Web Edu TV : « Quelle formation pour quels formateurs au Niger ? »), ce film présente de possibles solutions à travers les pratiques de formation, commentées par les formateurs, les enseignant(e)s et les élèves. Le film pourrait ainsi être utilisé comme outil de réflexion dans d'autres projets de formation. Il se base sur l'exemple du projet de la formation en pédagogie active et participative (PAP) dans les écoles conventionnées protestantes des provinces de Nord et du Sud Kivu, RDC, porté par la Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique (CBCA) et appuyé par Pain pour le Monde/Brot für die Welt (organisme de la coopération de l'Eglise protestante en Allemagne). Le film suit une formation qui s'est passée à Goma du 24 octobre au 12 novembre 2016.



De l’accès à l’éducation à la qualité de l’éducation

Bien que le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles primaires en Afrique subsaharienne a considérablement augmenté, cet accès amélioré ne s'est pas nécessairement traduit en acquis d'apprentissage et en possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Selon des évaluations internationales telles que le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatives de la Confemen), une partie importante des élèves des écoles francophones en Afrique subsaharienne ne peut pas lire, écrire ou calculer au moment de quitter l'école primaire: « Plus de 70% des élèves du primaire (dans dix pays d'Afrique subsaharienne francophone

en 2014) n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue français et plus de 50% en mathématiques. À la fin du cycle primaire, près de 60% des élèves sont en dessous de ce niveau dans les deux matières » (PASEC 2015: 11). En outre, ils ne sont pas en mesure de donner le sens et d'appliquer ce qu'ils ont appris, en raison des pratiques de classe qui sont plutôt centrés sur l'enseignant et à cause de la prédominance des examens fondés sur la récitation des connaissances. Cela a de sérieuses implications pour la continuité des trajectoires éducatives des élèves et pour leur intégration dans le marché du travail.
Les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant servent de cadre de référence à un grand nombre de réformes éducatives déployées dans le monde entier. De la « pédagogie active et participative » (PAP) à « l'approche par compétences » (APC) et sa « pédagogie de l'intégration », ces réformes sont mises en œuvre pour faire face à des problèmes de la « qualité » de l'enseignement. Ce dernier est censé être trop « magistral » et « passif » pour former les élèves de nos jours en Afrique, selon les études, par exemple, de la CONFEMEN (2011) et l'UNESCO-BIE (Roegiers 2008).
Les caractéristiques principales de ces approches se déclinent à travers :

- les curricula qui définissent les compétences que les élèves doivent acquérir à un niveau donné d'une matière spécifique (compétences de base) et à travers des matières (compétences transversales), plutôt que de définir le contenu à couvrir ;
- l'accent mis sur la mobilisation des compétences plutôt que sur la transmission des connaissances par l'enseignant;
- l'élève principal acteur de son processus d'apprentissage actif, souvent basé sur des notions constructivistes et cognitives d'apprentissage expérientiel et sur des principes socio-constructivistes d'apprentissage par interaction sociale (en référence à Piaget et Vygotsky);
- la transformation du rôle de l'enseignant en médiateur, facilitateur, ou motivateur ;
- les liens entre les différents domaines d'enseignement, à travers des « situations d'apprentissage » et la résolution de problèmes et
- l'importance de l'évaluation formative et l'apprentissage par des erreurs (Boutin 2004: 29f ; Cros *et al* 2010; Roegiers 2008, Perrenoud 1997: 36f, Schweisfurth 2013).

Les réformes curriculaires en RDC
En RDC, une Conférence Nationale s'est tenue en 1991, suivie d'un Forum National sur l'Education en 1995/1996. Le but de l'assemblée nationale était, entre autres, la définition d'un nouveau profil du type de citoyen à éduquer dans les écoles congolaises, doté de capacités intellectuelles, morales et spirituelles, d'un patriotisme et d'une éthique du travail, une personne efficace, autonome et utile pour la société (Ekanga Lokoka 2015 : 126, M'Batika 2012: 107). Une réforme curriculaire basée sur les objectifs a été développée en 1997, testée dans des écoles expérimentales entre 2000 et 2003 et généralisée en 2003 (IBE-UNESCO 2010). En 2005, il a été mis à jour selon une approche basée sur les compétences, axée sur la mobilisation des capacités intellectuelles, pratiques et sociales des apprenants (ibid.). Des experts nationaux de l'éducation ont participé à des séminaires de formation régionaux sur l'approche par compétences organisés par l'Organisation internationale de la Francophonie [1].
En 2006, le président J. Kabila a transformé l'éducation en un des cinq piliers de sa campagne électorale et présenté une version révisée du programme national d'éducation au Parlement en 2009 (M'Batika 2012: 110). Ce programme définit les connaissances et les compétences que les élèves doivent acquérir à chaque niveau dans chaque discipline et dans toutes les disciplines, en encourageant un programme d'intégration. Les méthodes actives et participatives sont

[1] http://francophonierdc.cd/v2/index.php/actualites/38-le-seminaire-regional-de-formation-des-formateurs-en-sciences-de-l-education-a-vecu, dernier accès 18.12.2016.

recommandées, exigeant que les enseignants accompagnent les apprenants dans leur découverte et leur appropriation des connaissances et des compétences, plutôt que simplement transmettre du contenu (IBE-UNESCO 2010, Ekanga Lokoka 2015).

La mise en œuvre de l'approche par les compétences en RDC et le problème de la formation enseignante

La mise en œuvre effective de cette réforme des programmes d'études, la pratique de ce qui est écrit et le résultat de ce qui est prévu, reste loin d'être atteint. Les résultats d'apprentissage sont assez alarmants: le rapport RESEN de 2014 sur l'état de l'éducation en RDC mentionne que seulement 47% des enfants ayant eu six années de scolarité peuvent être considérés comme lettrés (République Démocratique du Congo: Ministère de l'EPSP *et al*. 2014: 26). 30% de ceux qui commencent l'école primaire ne l'achèvent pas (ibid: 117). L'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignant(e)s est considérée en partie comme responsable de ces résultats ; exigeant une meilleure gestion, une formation solide, un contrôle des ressources humaines et une révision des pratiques en classe (ibid: 49).

Sur base du rapport de 2014, les différents ministères chargés de l'éducation et de la formation en RDC ont élaboré en 2015 un plan stratégique sectoriel 2016-2025. Ce plan annonce effectivement une révision des programmes actuels à tous les niveaux (préprimaire à tertiaire), sa simplification et son adaptation aux besoins nationaux avec des définitions cohérentes des compétences à acquérir et des profils à atteindre à chaque niveau (République Démocratique du Congo *et al.* 2015: 62f).

Selon mes observations de classe dans le cadre d'une évaluation de la formation enseignante en 2015 dans les provinces du Nord et du Sud-Kivu, les enseignants qui ne bénéficient d'aucun programme de formation continu (organisé par exemple par des communautés religieuses ou des ONG), montrent une maîtrise très limitée des méthodes actives centrées sur l'apprenant qui stimuleraient l'activation cognitive et le développement des compétences. Cette observation a également été faite par des auteurs tels qu'Ekanga Lokoka (2015), qui a étudié l'application de la pédagogie active dans les leçons d'histoire de l'enseignement secondaire en RDC et qui souligne l'espace limité de sa mise en œuvre dans un contexte où l'enseignant est toujours vu comme le « maître des cérémonies » (Ekanga Lokoka 2015: 134, cf. Tabulawa 2013).

Bien que l'importance de la formation des enseignants et des inspecteurs « porteurs » de ces réformes soit soulignée (Bartlett & Vavrus 2013, Bernard *et al.* 2004, CONFEMEN 2011, Lauwerier & Akkari 2015, Tchombe 2014), les recherches de terrain sur leurs formations continues sont relativement peu nombreuses (Bermeo *et al.* 2013: 39).

« Former pour enseigner autrement » : Le programme de la CBCA

En République Démocratique du Congo, la plupart des élèves (70,7% dans le secteur primaire, 63,5% dans le secteur secondaire) vont dans les « écoles conventionnées » qui sont techniquement des écoles publiques mais gérées par l'une de quatre Eglises ayant signé la convention scolaire: l'Église catholique, l'Église du Christ au Congo (comprenant la plupart des églises protestantes), l'église Kimbanguiste et la communauté islamique (République Démocratique du Congo: Ministère de l'EPSP *et al*, 2014: 96). Bien que l'État congolais soit officiellement responsable de la construction et de l'entretien des bâtiments, du salaire du personnel éducatif et de la formation des enseignants et des administrateurs, ces responsabilités sont, pour la plupart des cas, laissées aux Eglises et aux parents d'élèves (Seay 2011: 133).

La CBCA fait partie des Eglises protestantes membres de l'Eglise du Christ au Congo. Elle gère 698 écoles dont 24 écoles maternelles, 447 écoles primaires et 227 écoles secondaires avec 191914 élèves, encadrés par 7006 enseignants dont 2122 femmes (chiffres de l'année 2016). Toutes ces écoles sont localisées dans les provinces Nord-Kivu, du Sud Kivu (Goma, Butembo, Beni et Bukavu) et dans l'ex province Orientale en RDC.



La CBCA a lancé un programme de formation en pédagogie active et participative depuis 2001 sur base d'un constat du niveau bas des apprentissages. L'aide financière a été fournie au début par le Service des Eglises Evangéliques en Allemagne pour le Développement (EED). L'expertise pédagogique venait de Christian Grêt, un pédagogue suisse qui, avec son épouse Esther Karmba Grêt, formaient déjà des enseignants en méthodes actives et participatives au Cameroun et au Rwanda. La CBCA a poursuivi ce programme sans interruption jusqu'à aujourd'hui.
L'objectif de la formation est d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles de la CBCA en particulier et de la RDC en général, en mettant en place une approche pédagogique active et participative centrée sur l'apprenant. Cela se fait à travers des séminaires théoriques et pratiques « de base » de trois semaines pour les enseignants et les chefs d'établissement des écoles maternelles, primaires et secondaires sur la didactique générale et des branches. Au cours du programme, des inspecteurs du gouvernement, des professeurs d'université et des pasteurs sont également formés pour assurer un meilleur suivi pour la supervision, la vulgarisation et éventuellement la durabilité de la mise en œuvre. Jusqu'à présent, 4225 personnes ont été formées, parmi lesquelles des formateurs locaux d'enseignant(e)s qui effectuent des visites scolaires et des formations dans les cellules pédagogiques de Goma, Butembo, Beni et Bukavu. Ces formateurs ont bénéficié d'une formation très intense entre 2001 et 2005 et de formations supplémentaires « de perfectionnement » plus tard.[2]

Le contenu de la formation
La formation « de base » est comme un puzzle avec des thèmes différents (choisis d'un portfolio de plus de 80 thèmes (Grêt 2009)) en communication, en méthodologie, en psychologie, en psychopédagogie, qui forment ensemble le cadre d'une pédagogie holistique participative et active. Les participants comprennent que l'apprentissage est beaucoup plus intéressant lorsque l'apprenant participe activement à la leçon et qu'il a la possibilité de faire part de ses propres réflexions lorsqu'ils participent aux travaux de groupe et aux jeux de rôles. L'apport théorique est donc lié à l'expérience pratique, comblant l'écart théorie-pratique qui hante de nombreux programmes de formation en Afrique subsaharienne (cf. Bermeo *et al.* 2013: 43). Les participants éprouvent le sentiment d'être confrontés à un enseignant autoritaire, quand ils doivent passer un test d'entrée dans une situation de stress et de pression du temps. Mais en réalité, ce test n'est qu'un jeu de rôle. Après avoir révélé le sens réel de cette expérience - l'un des nombreux jeux de rôles dans lesquels les participants doivent jouer les rôles de leurs élèves afin de saisir leur point de vue - les participants sont invités à parler de leurs émotions, libérant leur colère, leur frustration et leur résignation en créant un espace pour quelque chose de nouveau.
Les participants sont invités à maintes reprises à ne pas sous-estimer les capacités existantes des élèves qui peuvent être parfois confrontés à des tâches difficiles à résoudre afin qu'ils se sentent extrêmement confiants lorsqu'ils y parviennent. Certains exercices exigent de penser en dehors du cadre, de chercher des solutions créatives et de demander à d'autres de l'aide. Cela renforce la qualité d'ouverture apparemment non développée pourtant très importante pour les enseignants. Ils apprennent également comment mieux se protéger contre le *burn-out*, comment traiter les cas de *mobbing* et comment s'engager dans une évaluation formative d'une leçon qui fournit une rétroaction stimulante pour l'amélioration.

[2] Voir http://ecpcbca.org/pages/program/pformationpap.htm, dernier accès 16.12.2015

La partie centrale de la formation est cependant méthodologique: les participants apprennent à appliquer des procédures différentes de travail en groupe, qu'ils préparent également en équipes. Une des procédures demande aux apprenants de réfléchir à une tâche d'abord individuellement, puis de discuter des résultats en petits groupes, puis dans des groupes plus grands, de présenter les résultats du groupe devant la classe et d'avoir une correction par les pairs. Une autre consiste à distribuer différentes tâches à différents groupes qui présentent ensuite leurs différents contributions à la classe et répondent aux questions des camarades de classe. Ces deux procédures reposent sur la conviction que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils expliquent à leurs pairs ou demandent à leurs pairs des explications. Cet avis est partagé par les élèves interviewés dans le film après une leçon en pédagogie active et participative qui disent : « En effet, la méthode que le professeur était en train d'utiliser, […] ça permet aux autres de parler; les gens qui sont timides, les gens qui ne savent pas s'exprimer, qu'ils parlent aussi, qu'ils montrent leur opinion pour que nous puissions nous entendre, donc, nous entendons chacun parler, donc ce qu'il exprime c'est ce qu'il est. »
Les méthodes de formation sont donc très axées sur la pratique, en vivant la philosophie qu'ils essaient de transmettre. Beaucoup de temps est consacré à l'expérience des participants d'un changement de perspective. Les participants sont invités à parler de leurs sentiments dans certaines situations, et donc à remettre en question les effets de pratiques, croyances et habitudes spécifiques. Le climat contribue à l'atteinte de l'objectif grâce à des techniques de motivation, à une atmosphère détendue, au sentiment que tout le monde est également important dans cette communauté professionnelle et que les formateurs ont le temps et l'intérêt d'écouter la préoccupation de chacun. L'amusement, l'humour et la capacité de rire au sujet de ses propres habitudes sont aussi importants que l'expérience de la colère, de la frustration et finalement le renforcement de la confiance en soi et la joie.

Les avantages, les défis et l'importance de la sensibilisation politique

Confronté à la question de savoir si les méthodes actives et participatives ne sont pas difficiles à appliquer dans le contexte africain, un des formateurs, Gérard Kasereka Tuvere répondait : « Cette pédagogie n'est pas seulement faite pour les pays développés, au contraire d'ailleurs, elle est applicable dans tous les pays qui sont soit sous-développés, ou développés ou en voie de développement, en dépit de tous ceux qui ont dit que les classes sont pléthoriques, d'ailleurs, elle vient répondre à cette exigence de classes pléthoriques, parce que un enseignant qui applique cette pédagogie est capable d'écouter et d'être en contact avec tous les enfants. » Le défi est plutôt que les enseignants formés ne l'appliquent pas d'une manière mécanique, standardisée, mais qu'ils se servent de différentes méthodes selon l'objectif à découvrir et à apprendre *ensemble* avec les élèves.
Le même formateur souligne l'importance de la sensibilisation politique sur la pédagogie active et participative au-delà de la CBCA : « Pour que cette pédagogie puisse connaitre une mise en œuvre encore plus large, il ne faut pas seulement que l'enseignant(e) comprenne les valeurs de cette pédagogie, mais il faut aussi que ça monte jusqu'au sommet, que les responsables du pays puissent aussi capitaliser cette pédagogie pour que cette pédagogie soit appliquée, pas seulement au niveau théorique dans les programmes, mais nous avons besoin que même le sommet comprenne comment ça se fait. »

Références

Bartlett, L., & F. Vavrus, (dir.), 2013, *Teaching in Tension. International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania*, Rotterdam: Sense Publishers.

Bermeo, M. J., Z. Kaunda, & D. Ngarina, 2013, "Learning to teach in Tanzania. Teacher perceptions and experiences," in *Teaching in Tension. International Pedagogies, National Policies, and Teachers' Practices in Tanzania*; L. Bartlett & F. Vavrus (dir.), pp. 39-59, Rotterdam: Sense Publishers.

Bernard, J. M., B. Kouak Tiyab, & K. Vianou, 2004, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, Dakar: CONFEMEN.

Boutin, G., 2004, L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions* vol. 81, n° 1, pp. 25-41.

CONFEMEN, 2011, Qualité de l'éducation: un enjeu pour tous. Constats et perspectives, *Document de réflexion et d'orientation*, en ligne http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/01/DRO-SUR-LA-QUALITE-DE-L-EDUCATION.pdf, dernier accès: 14.01.2014

Cros, F., J.-M. de Ketele, M. Dembélé, M. Develay, R.-F. Gauthier, N. Ghriss, Y. Lenoir, A. Murayi, B. Suchaut, & V. Tehio. 2010. *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final*. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), Agence Française de développement (AFD)

Ekanga Lokoka, L., 2015, Quelle est la place (attendue et effective) des « méthodes actives » au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo ?, *Liens Nouvelle Série*, 19, en ligne http://fastef.ucad.sn/LIEN19/liens19_ekakanga_lokola.pdf, dernier accès: 17.8.2016

Grêt, C., 2009, *Le système éducatif africain en crise*, Paris: L'Harmattan.

IBE-UNESCO, 2010, World Data on Education 2010/11. République démocratique du Congo, en ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Democratic_Republic_of_the_Congo.pdf, dernier accès: 20.10.2016

Lauwerier, T., & A. Akkari, 2015, *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. *Recherche et prospective en éducation*, Paris: UNESCO.

M'Batika, A., 2012, "La réforme currciulaire en République Démocratique du Congo, un projet en devenir," in *Ecoles en mouvement et réformes. Enjeux, défis et perspectives*; P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, & S. Cyr (dir.), pp. 101-112, Louvain la Neuve: De Boeck Supérieur.

PASEC. 2015. *Executive summary: PASEC 2014 Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa. Competencies and Learning Factors in Primary Education*. CONFEMEN.Dakar.

Perrenoud, P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.

République Démocratique du Congo, Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté, Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, and Ministère des Affaires Sociales Action Humanitaire et Solidarité Nationale, 2015, Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025, en ligne www.globalpartnership.org/fr/download/file/fid/52992, dernier accès: 20.10.2016

République Démocratique du Congo: Ministère de l'EPSP, UNICEF, UNESCO, IIPE, & Pôle de Dakar, 2014, Rapport d'État du Système Éducatif (RESEN). Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, en ligne https://www.unicef.org/drcongo/french/ResenRDC2014.pdf, dernier accès: 20.10.2016

Roegiers, X. 2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone: Quelques tendances*. IBE.Geneva.

Schweisfurth, M., 2013, Learner-Centred Education in International Perspective, *Journal of International and Comparative Education* vol. 2, n° 1, pp. 1-8.

Seay, L., 2011, After peace: Education, non-state actors, and the erosion of state authority in the Eastern DRC, *L'Afrique des Grands Lacs, Annuaire 2010-2011*, en ligne http://www.ua.ac.be/objs/00310533.pdf, dernier accès: 18.12.2016

Tabulawa, R., 2013, *Teaching and Learning in Context. Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*, Dakar: CODESRIA.

Tchombe, T. M., 2014, Progressive transformative teacher education in Cameroon, *Educational Leadership and Management Studies* vol. 33, n° 1, pp. 23-32.

Pour aller plus loin

Depower, C., Dieng, P. Y., Gasse, S., Maynier & J.-F., Wallet, J. (dir.), 2016, *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie: L'initiative Ifadem*, Paris, éditions des arichives contemporaines.