

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA,	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énurétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armél Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l'académie d'enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L'enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l'École normale supérieure (ENS) de l'université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d'auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d'une réflexion didactique	
Éric Waliéma SOMÉ et Janvier ZOUGMORE	222
Analyse de l'appui de la coopération Suisse à l'éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d'échanges autour d'artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ?

Margarita LOPEZ MENDEZ, Université de Caen Normandie (France)

E-mail: margarita.lopez-mendez@unicaen.fr

Résumé

Le système éducatif congolais se trouve actuellement dans une période de transition entre l'approche par objectifs (APO) et l'approche par compétences (APC). Un travail de grande envergure a été entrepris par les structures compétentes pour la réécriture des programmes du primaire et du secondaire. Néanmoins, après un travail de terrain effectué entre 2019 et 2022 auprès d'une centaine d'enseignants et d'inspecteurs pédagogiques dans le cadre des actions de l'ONG Action Real, nous constatons que la redynamisation des pratiques enseignantes pouvant garantir une cohérence avec les pratiques prônées par les programmes selon l'APC n'a pas constitué un axe de travail conséquent. Or, une réforme pédagogique qui vise la réussite demande un travail de fond à la fois sur les programmes et sur les pratiques de classe. Ainsi, cet article vise, d'une part, à apporter un éclaircissement théorique succinct sur la différence entre ces approches et sur les pratiques enseignantes nécessaires pour les faire vivre. D'autre part, il vise à apporter des éléments de réflexion sur la place accordée à cette redynamisation via la formation d'enseignants. Les éléments ci-exposés nourrissent la réflexion sur la définition de stratégies visant l'innovation pédagogique dans cette période transitoire.

Mots-clés : réforme pédagogique, APC, PPO, pratiques enseignantes, méthodes actives

Abstract

The Congolese education system is currently in a period of transition between the objective-based approach (APO) and the skills-based approach (APC). Large-scale work has been undertaken by the competent structures to rewrite the primary and secondary programs. Nevertheless, after field work carried out between 2019 and 2022 with around a hundred teachers and educational inspectors as part of the actions of the NGO Action Real, we note that the evolution of teaching practices able to guarantee consistency with the practices advocated by the skills-based programs has not constituted a significant area of work. However, an educational reform that aims for success requires in-depth work on both, programs, and classroom practices. Thus, this article aims, on the one hand, to provide brief theoretical clarification on the difference between these approaches and on the teaching practices necessary to bring them to life. On the other hand, it aims to provide elements for reflection on the place given to this revitalization of teaching practices via teacher training. The elements presented can nourish the reflection on the definition of strategies aimed at promoting educational innovation in this transitional period.

Keywords pedagogical reform, CBA, OBA, teaching practices, active learning

Introduction

Le système éducatif de la République du Congo se trouve actuellement dans une période de transition entre l'approche par objectifs (APO ou PPO¹) et l'approche par compétences (APC)². Cette transition concerne notamment les sous-secteurs de l'enseignement technique et

¹ Pédagogie par objectifs. Quelques auteurs associés à la PPO : R. W. Tyler (1949), B.S.Bloom (1956), R. F. Mager (1972), D. Hameline (1991).

² Quelques auteurs associés à l'APC : Ph. Perrenoud (1998) et J. Tardif (2006).

professionnel (ETP) et l'enseignement général géré par le ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA). Un travail de grande envergure a été entrepris pour la révision et la réécriture des programmes pour les deux sous-secteurs, à des époques différentes, afin de concrétiser et de favoriser cette transition. Pour le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP), les programmes et référentiels ont été réécrits suivant l'approche par compétences, entre 2012 et 2014, et pour le MEPPSA entre 2019 et 2022, dans le cadre du projet PRAASED.

Toute réforme scolaire et les actions qui en découlent suivent des objectifs politiques, et ce serait une erreur de ne pas en tenir compte (G. Boutin, 2004). Aussi, nous commencerons par exposer le contexte sociopolitique dans lequel prend forme cette réforme pédagogique qui vise naturellement à répondre à des besoins exprimés par le projet de société de la République du Congo transcrits dans le Plan national de développement (PND) 2018-2022 et le PND 2022-2026 ainsi que dans les stratégies sectorielles de l'éducation (2015-2025/2021-2030).

Néanmoins, les retours du terrain font ressortir que cette transition entre l'APO et la APC peine à se concrétiser. En effet, entre 2019 et 2022, l'on a effectué un travail de recherche-intervention consistant à l'observation des pratiques de cours des enseignants du secondaire et à la formation pédagogique auprès d'une centaine d'enseignants et une trentaine d'inspecteurs pédagogiques et chefs d'établissement dans le cadre du projet REAL (Réseau d'Éducation pour une Afrique Leader) mené par l'association Action Real³. Grâce à cette recherche-intervention, l'on a constaté qu'un grand nombre de professionnels de l'éducation, indépendamment du ministère concerné (METP⁴, MEPPSA, MES⁵), arrive difficilement à distinguer de manière claire et concrète l'approche par objectifs de l'approche par compétences et à discerner leur incidence sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, cet article vise aussi à apporter un éclaircissement théorique succinct sur la différence de ces approches sur le plan pédagogique que nous présenterons après le contexte socio-politique de la réforme.

Enfin, cette expérience de terrain et de recherche de trois ans nous également a permis de constater que le travail visant la redynamisation des pratiques enseignantes qui puissent garantir une cohérence avec les pratiques prônées par les programmes selon l'APC, notamment via la formation d'enseignants, n'a pas été conséquent, ce qui porte préjudice à la réussite de cette réforme. Une réforme pédagogique ne peut pas s'avérer complète ni réussie si un travail de fond n'est pas fait sur l'accompagnement vers l'évolution des pratiques enseignantes (Ph. Meirieu)⁶, le risque étant que les nouveaux programmes ne soient pas correctement exploités par les enseignants, dont les pratiques pédagogiques relèvent jusqu'à aujourd'hui de la pédagogie traditionnelle basée sur des cours magistraux et la dictée. Dans ce contexte, face à l'hypothèse selon laquelle la réussite de cette réforme est compromise par le manque de formation des enseignants visant la redynamisation des pratiques de classes, l'objectif de la présente étude est ainsi de lancer la réflexion sur la place qui a été donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes dans cette réforme et sur la place qui reste à lui accorder en vue de la réussite de la réforme pédagogique visée. Nous espérons que les éléments présentés pourront nourrir la réflexion sur les conditions de réussite de cette réforme de transition entre la PPO et l'APC afin de faciliter la prise de décision lors de la définition de stratégies d'intervention auprès du personnel éducatif.

³ <https://www.actionreal.org/>. Le projet mené par cette association de solidarité internationale a fait l'objet d'une recherche-intervention et d'une thèse soutenue en octobre 2023 qui a eu pour titre : *Pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : Le cas de la République du Congo*, de la même auteure de cet article.

⁴ Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel.

⁵ Ministère de l'Enseignement Supérieur.

⁶ Document non daté, disponible sur <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/NDP.ppt>

1. Contexte sociopolitique de la réforme

Depuis les années 2000, les projets de société du gouvernement guident la planification stratégique du développement de la République du Congo (République du Congo, 2018). À 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. Après, « Le Chemin d'Avenir 2009-2016 » a posé les jalons du PND 2012-2016 (République du Congo, 2018). 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 nationaux et internationaux tels que l'Agenda 2030 des Nations Unies, l'Agenda 2063 de l'Union Africaine ou le programme économique de la CEMAC (République du Congo, 2018). 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 développement » (PND 2018-2022, p. 34) et la responsabilisation accrue de l'État 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'économie 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 (République du Congo, 2018, p. 68). 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, ce qui demande un travail sur le développement de (nouveaux) programmes de formation professionnelle. 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 dernier point concerne l'intégralité des ministères de l'Éducation, des types de formation (formelle, non formelle, qualifiante, professionnelle, technique) et des niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur).

En effet, 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 de travail se sont dégradées à cause de la guerre civile de 1997 (DOSTRAPOGE, 2005) et de la mauvaise gestion de la poursuite de l'éducation primaire universelle (M. Lopez Mendez, 2022) qui poursuivait des objectifs purement quantitatifs d'accès à l'éducation au détriment de la qualité de celle-ci. 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 pléthoriques, difficiles à gérer et qui reflètent les mauvaises conditions de travail des enseignants et des élèves. Pour essayer de pallier la pénurie d'enseignants, le Congo ne cesse de recruter des enseignants « volontaires » dépourvus de connaissances pédagogiques, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement, notamment celle du sous-secteur du METP, qui ne compte pas avec une école normale de formation initiale qui puisse répondre aux besoins (DOSTRAPOGE, 2005).

Dans un tel contexte, la question de la place donnée et qui reste à donner à la redynamisation des pratiques enseignantes via la formation initiale et continue du personnel éducatif dans une période de réforme pédagogique prend tout son sens. Les besoins autour de la formation des enseignants et de redynamisation du dispositif pédagogique sont exprimés par le gouvernement et les différents ministères à plusieurs reprises, notamment dans la Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 (République du Congo, 2015), la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030 ainsi que dans le Plan national de développement 2018-2022 (République du Congo, 2018). 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'éducation 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 fait, 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 sont jugés peu efficaces, 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, p. 61).

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.

À analyser ce texte, l'on réalise que le gouvernement préconise de manière explicite, via sa stratégie sectorielle de l'éducation, 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 Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel est le premier ministère à avoir entamé l'intégration de cette dernière. Le « Document Stratégique de Politique Générale » (DOSTRAPOGE, 2005, 2018⁷) 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, p. 52). Cette action devait

⁷ Document initialement produit en 2005 et réédité en 2018.

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 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 CEFA⁸ et des quelques lycées professionnels, le METP lance la rédaction des programmes axés sur 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 en fonction.

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)⁹.

Néanmoins, l'inspection générale du METP reconnaît qu'il ne s'agit pas du premier essai d'implantation de l'APC sur le territoire et que la rédaction de nouveaux programmes n'a pas suffi pour l'opérationnalisation de l'intégration de l'APC dans les salles de classe¹⁰. L'inspection constate que les enseignants ont besoin d'un accompagnement important dans le maniement des programmes, mais aussi et surtout sur les pratiques des classes qui vont de pair avec cette approche.

Du côté du MEPPSA, l'opérationnalisation de la réforme éducative dictée par le PND 2018-2022 et la Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 ont été marquées par le projet PRAASED. En vue d'appuyer l'opérationnalisation de la Stratégie sectorielle de l'éducation sur les défis qui relèvent de l'enseignement général, notamment aux 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 données de la vie en société du XXI^e siècle permettant de mieux vivre-ensemble et d'apprendre tout au long de la vie » (La Lettre du PRAASED, 2019, p. 11)¹¹ ; les enseignants ont accès à des formations initiales et continues de qualité et ils disposent de matériel éducatif

⁸ Centre d'éducation, de formation et d'apprentissage.

⁹ *La Techné* : revue du ministère de l'Enseignement technique et professionnel.

¹⁰ Premier essai en 2012 avec la rédaction des programmes axés sur l'APC.

¹¹ Bulletin trimestriel d'informations sur le PRAASED.

adapté (dont l'utilisation efficace est garantie par des mesures). C'est notamment sur la deuxième condition de réussite que nous portons notre réflexion.

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 :

- (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).

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. Notons que les programmes n'ont pas été revus dans l'intégralité : le projet a ciblé seulement les programmes de mathématiques et français de certaines classes. À la fin du projet (prévue pour juin 2023), il revient au MEPPSA de s'organiser avec l'INRAP (Institut de recherche et action pédagogiques) pour continuer le travail et l'étendre aux autres disciplines et cycles.

2. Différences entre la PPO et l'APC et leurs implications pédagogiques

Pour comprendre le choix de ces deux ministères (le METP et le MEPPSA) de transiter 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 parties des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant. Néanmoins, la manière d'aborder et de structurer l'acte d'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation diffèrent considérablement (D.-Q. Nguyen & J.-G., Blais, 2007).

L'approche par objectifs au mérite de mettre, pour la première fois en didactique, l'accent sur ce que les apprenants doivent savoir à la fin de l'acte pédagogique (A. A. Meziane, 2014) et d'explicité la finalité d'un dispositif de formation en formalisant le contrat pédagogique entre les enseignants et les apprenants. La PPO 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 (A. A. Meziane, 2014). Cependant, plusieurs points faibles de cette approche ont été relevés, notamment le fait que dans la PPO, peu d'importance est accordée à la mobilisation de ces comportements observables dans des situations réelles que l'apprenant pourrait rencontrer au quotidien dans un contexte personnel ou professionnel, les objectifs étant souvent trop centrés sur les connaissances. M. Deronne (2012) cité dans A. A. Meziane (2014) accuse la PPO de trop compartimenter les savoirs, ce qui engendre une perte de sens des apprentissages qui sont cloisonnés. 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 Behavioristes" n'intéresse pas l'APO parce que ce n'est pas observable (or, là réside toute l'activité des processus intellectuels) » (K. Keddar, 2012, p. 36). En effet, pour les

behavioristes¹² comme J. Watson et B. F. Skinner, dont les théories sont au fondement de la pédagogie par objectifs, les processus cognitifs des individus (le processus d'apprentissage) 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, leur capacité à se souvenir de faits et d'imiter des gestes. 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'enseignant, et non comme un être libre capable de réfléchir et de développer un esprit critique (: M. Briswalter et M. Mehlinger, 2022). Dans la pratique, les enseignants ont été préparés à la définition et déclinaison des objectifs, mais non pas à la manière de les atteindre et de provoquer un apprentissage significatif chez leurs apprenants.

L'approche par compétences, quant à elle, 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 emprunte à la réalité. C'est que l'on appelle des « situations-problèmes » (F.-M. Gérard, 2010). L'APC « encourage le développement d'une pratique réflexive et intentionnelle » (D.-Q. Nguyen & J.-G., Blais, 2007, p. 232). 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, la capacité d'apprendre à apprendre. Les compétences transversales sont des compétences décrites aujourd'hui par l'UNESCO comme celles du XXI^e siècle¹³. 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. À 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 XXI^e.

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. À ce propos, K. Keddar (2012, p. 44) 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 ?

¹² 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 structures 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 » (C. Mariné & C. Escribe, 2016).

¹³ Terme utilisé par l'Unesco et l'OCDE.

Tableau 1. *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, mémorisation des savoirs, capacité à imiter des gestes	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, apprentissage par projet
Avantages	Économe 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 XXI ^e 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 accordée à la maîtrise des connaissances (savoirs) jugée trop faible

Source : Proposition de l'auteur.

3. Éléments de réflexion

Lors de nos observations des cours en 2019-2022 dans le cadre du projet REAL porté par l'ONG Action Real visant à caractériser les pratiques enseignantes et à proposer un dispositif de formation d'enseignants en pédagogie active et sur l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques enseignantes auprès d'une centaine de participants, nous avons constaté 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 pratiques des classes au Congo. L'intégration a-t-elle seulement consisté à récrire les programmes aux dépens de la révision des pratiques enseignantes, laissant les pratiques traditionnelles prendre le dessus ? Dans cette nouvelle phase d'envergure nationale, de réécriture des anciens programmes selon l'APO pour des programmes selon l'APC ou l'approche par situations, 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 ? Sinon, comment garantir une cohérence entre les pratiques de classes et les nouveaux programmes ? À ce jour, à part les formations rapides de seulement quelques jours sur le maniement de nouveaux programmes organisées par le PRAASED et les formations en pédagogie active et participative et sur l'intégration pédagogique des technologies éducatives à Brazzaville organisées par l'association Action Real¹⁴ et ses partenaires locaux, aucune formation visant la redynamisation des pratiques enseignantes au niveau national n'a été répertoriée par nos recherches.

Pour ce qui est des réformes curriculaires de manière générale, G. Boutin (2004) 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. Mais je ne crois pas qu'une intervention inspirée de la tabula rasa soit une façon valable d'améliorer la situation (G. Boutin, 2004, p. 29).

Nous l'avons exposé, 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 de classes, 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 de la République du Congo ? 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 palpable dans les salles de classe ? Autant d'interrogations que cette étude soulève dans le but de contribuer à la réflexion autour de la question de la formation d'enseignants et de la réussite attendue mais non automatique de la mise en place des nouveaux programmes et d'une manière plus large, de la réussite espérée de l'approche par compétences.

Arrive maintenant la question de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques professionnelles du personnel enseignant strictement nécessaire au XXI^e siècle dans une société de l'information et de mondialisation¹⁵. À 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. Il s'agit de la Stratégie de développement des TIC du ministère des Postes et Télécommunications

¹⁴ S'agissant d'une phase pilote, ces formations n'ont concerné jusqu'à présent qu'environ 200 bénéficiaires (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement).

¹⁵ La maîtrise des TIC constitue une des compétences du XXI^{ème} siècle (C. L.Scott, 2015).

de 2004 qui donne de grandes directives pour que la République du Congo puisse rattraper le retard accusé en matière d'intégration (M. Foukou Mfoutou & N. Yoka, 2008). 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 (M. Foukou Mfoutou & N. 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 les écoles des salles informatiques « classiques » n'est pas adaptée au contexte de fracture électrique : en 2019 seulement 8,2 % des écoles ont accès à l'électricité (République du Congo, 2020).

Par ailleurs, à partir de l'expérimentation et de l'évaluation du dispositif de formation proposé dans le cadre de notre recherche-intervention en lien avec le projet REAL, nous avons démontré de manière empirique le lien d'interdépendance entre l'intégration pédagogique des TIC et l'intégration des méthodes actives¹⁶ soulevé par plusieurs auteurs (J. Béziat, 2012; J. Béziat, 2015; C. Depover, 1996; M.-N. Kadi et al., 2019; T. Karsenti, 2007; S. 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 : la première, lorsque l'on intègre les TICE sans l'adoption d'une approche constructiviste propre aux méthodes actives et de l'APC, seul l'outil change et les pratiques traditionnelles sont perpétuées. La seconde, 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 pédagogiques et les techniques d'enseignement/apprentissage et du difficile accès à une information pertinente et d'actualité (M. Lopez Mendez, 2023).

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 » (J. 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 Éducation [ROCARE], 2008). Ainsi, à présent, à la lumière de ces éléments, nous pouvons déduire que

¹⁶ Pour un aperçu plus détaillé de cette démonstration, cf. Lopez Mendez, *Pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : le cas de la République du Congo (Thèse)*, 2023.

les organismes de formation initiale (ENS¹⁷, ENI¹⁸) et continue (IGEPT¹⁹, IGEPPSA²⁰, INRAP, le CPU²¹ et l'ENFICE²²) 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 d'encourager l'adoption des nouvelles méthodes cohérentes avec les nouveaux programmes sans oublier que la plupart des programmes restent encore à réviser. Ces nouvelles méthodes doivent surtout être en mesure de former des citoyens qui possèdent les savoirs, savoir-faire et savoir-être contribuant à favoriser le développement social et économique à l'ère de la mondialisation et de la transition numérique. Pour ce faire, nous préconisons un programme de formation continue et initiale pour les enseignants portant, certes, sur la découverte et le maniement des programmes par l'approche par compétences mais surtout, un programme visant l'accompagnement de la redynamisation des pratiques pédagogiques traditionnelles axées sur la transmission descendante des connaissances vers des pratiques actives, constructivistes, cohérentes avec l'approche par compétences où les technologies éducatives sont utilisées comme un agent catalyseur du développement des compétences techniques et transversales. Enfin, suivant les principes de l'approche par compétences, nous invitons à comprendre la formation continue et initiale des enseignants comme un dispositif d'accompagnement au changement favorisant le dialogue et la réflexion et la mobilisation concrète des compétences pédagogiques et non uniquement comme un espace de transmission de connaissances.

Conclusion

Nous l'avons vu, la République du Congo désire diversifier son économie qui reste jusqu'à présent très dépendante du pétrole. Pour y arriver, 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, ce qui a justifié le lancement d'une réforme du système éducatif (République du Congo, 2018).

Parmi les faiblesses du système de l'éducation congolais, 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 pédagogique dont les pratiques se basent sur des cours magistraux est incapable aujourd'hui de former des citoyens autonomes et créatifs, prêts à entreprendre. Face à ce constat, les différents ministères de l'Éducation nationale 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 socio-économique de la République du Congo) et l'approche par compétences (fondée sur les méthodes actives et le développement de compétences techniques et transversales). Après trois ans de recherche-intervention, nous avons constaté que beaucoup d'efforts ont été fournis pour la révision et la réécriture des programmes scolaires, très peu pour la redynamisation des pratiques enseignantes qui relèvent encore de l'approche traditionnelle et qui ne sont pas en cohérence avec l'approche par compétences ni ses dérivés.

Dans le présent article, après l'exposition théorique illustrant la différence entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences ainsi que ce qui caractérise les pratiques traditionnelles fortement enracinées en République du Congo et en nous basant sur la littérature

¹⁷ École normale supérieure.

¹⁸ École normale des instituteurs.

¹⁹ Inspection générale de l'enseignement technique et professionnel.

²⁰ Inspection générale de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation.

²¹ Centre de pédagogie universitaire.

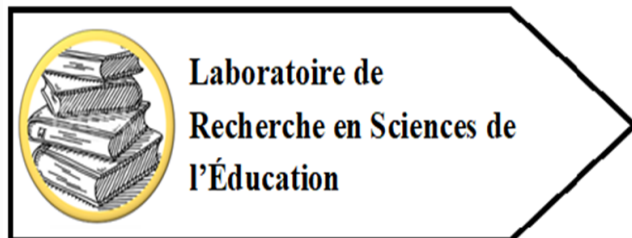
²² École normale de formation initiale et continue des enseignants.

existante et nos expériences de terrain en République du Congo, nous avons mis en lumière la pertinence, voire le besoin, de donner une place plus importante à la redynamisation des pratiques pédagogiques afin d'aligner celles-ci aux programmes par compétences. Sans quoi, les efforts fournis jusqu'à présent n'auront pas le résultat escompté. Cette redynamisation est possible à condition de comprendre la formation continue et initiale des enseignants comme un moyen d'accompagner le changement, de promouvoir le dialogue et la réflexion avec les participants plutôt que comme un simple espace de transmission de connaissances. Nous espérons que les différents éléments ci-exposés puissent nourrir la réflexion dans cette période de transition entre la PPO et l'APC afin de faciliter la prise de décision lors de la définition de stratégies d'intervention visant l'innovation pédagogique pour permettre à l'école congolaise de répondre aux nouvelles demandes sociales définies au niveau national par le plan national de développement en vigueur ainsi que par la stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030 et au niveau international dans un contexte de mondialisation et de numérisation qui fait appel aux dites compétences du XXI^e siècle.

Bibliographie

- ACKERS Jim, 2019, « Formation des enseignants et éducation inclusive ». Récupéré sur Site web UNESCO Institut International de Planification de l'Éducation : <https://www.iiep.unesco.org/fr/formation-des-enseignants-et-education-inclusive-4828>
- BEZIAT Jacques, 2012, « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, N° 1-2 –Vol 9, p. 53-62.
- BEZIAT Jacques, 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.
- Bien Enseigner, 17 octobre 2022, *Approche par objectif : définition, principes et avantages*. Récupéré sur Site web Bien Enseigner : <https://www.bienenseigner.com/approche-par-objectif/>
- BOUTIN Gérald, 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, , N° 81-Vol 1, p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. URL : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- BRISWALTER Marine & MEHLINGER Mathilde, 2022, *Les théories de l'apprentissage*. (U. d. Lorraine, Éd.) Consulté le 18 avril 2023, sur https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf
- FOUKOUMFOUTOU Marc & YOKA Ngoko, 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>
- GERARD François-Marie, 2010, « Chapitre 15. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes », dans : Gilles Baillat éd., *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Pédagogies en développement, p. 231-241). DOI: 10.3917/dbu.baill.2010.01.0231. URL: <https://www.cairn.info/la-formation-des-enseignants-en-europe--978280416202-page-231.htm>
- KEDDAR Khadidja, 2012, « De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) : Rupture ou continuité ? » dans *Les cahiers du Crasc*, N° 21, p. 33-45. Récupéré sur https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_21_keddar_fr.pdf
- La Lettre du PRAASED, 1^{er} juillet 2019, (2). Récupéré sur <https://www.enseignement-general.gouv.cg/index.php/bulletins>

- La Lettre du PRAASED, 31 décembre 2020, (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).
- LOPEZ MENDEZ Margarita., 2022, « De l'éducation primaire universelle (ODM2) à une éducation de qualité pour tous et toutes (ODD4) : Le cas de l'Afrique subsaharienne ». Dans P. D. sous la direction de Luis Ma Naya, *Une éducation inclusive pour un développement durable*, Paris, L'Harmattan.
- LOPEZ MENDEZ Margarita, 2023, *Pédagogie active et numérique et formation des enseignants du secondaire en Afrique subsaharienne francophone, portée et limites : le cas de la République du Congo* (Thèse, sous la direction de Jacques Béziat)
- MARINE Claudette & ESCRIBE Christian, 2016, John B. Watson (1878-1958) : *Une science du comportement*. (É. S. Humaines, Éd.) Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, p. 51-54. doi: <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2016.01.0051>
- MEIRIEU Philippe (s.d.). *Les Nouveaux Dispositifs pédagogiques : quel sens pour les enseignants et quelles conditions pour leur mise en œuvre?* Consulté le 18 septembre 2023, sur <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/NDP.ppt>
- MEZIANE Ouardia Ait Amar, 2014, « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence ». *Synergies Chine*, N° 9, p. 143-153.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE DE LA RÉPUBLIQUE DU CONGO, 2005, *DOSTRAPOGE, Document stratégique de Politique générale en matière de redressement et de développement de l'enseignement technique et professionnel*.
- NGUYEN Diem-Quyen & BLAIS Jean-Guy, 2007, « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Pédagogie médicale*, N° -Vol8, p. 232-251.
- RÉPUBLIQUE DU CONGO, 2015, *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025*. Brazzaville. Consulté le 4 octobre 2022, sur https://issuu.com/unicefcongo/brazza/docs/sse_2015-2025
- RÉPUBLIQUE DU CONGO, 2018, *Plan National de Développement (2018-2022)*. Récupéré sur <http://faolex.fao.org/docs/pdf/Con184010.pdf>
- RÉPUBLIQUE DU CONGO, 2020, *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2021-2030*. Brazzaville. Consulté le 4 octobre 2022, sur <https://pdce-congo.com/wp-content/uploads/2021/10/STRATEGIE-DE-LEDUCATION-2021.pdf>
- RESEAU 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.
- SCOTT Cynthia Luna, 2015, « Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ? », *Recherche et prospective en éducation*, UNESCO, Paris, N° 14.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo