



*La réflexion critique dans la formation  
des enseignants en Namibie*

## **La collection**

### **Expériences africaines - études de cas nationales**

Ouvrages parus dans cette collection\* :

1. La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre
2. La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres
3. Améliorer la qualité de l'éducation des nomades au Nigéria
4. Le programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles
5. La réflexion critique dans la formation des enseignants en Namibie

---

\* Série publiée en anglais également

Expériences africaines  
études de cas nationales

## **La réflexion critique dans la formation des enseignants en Namibie**

Les recherches ont été coordonnées par le  
*National Institute for Educational Development (NIED), Namibie*

Auteurs/contributeurs :

*Hertha Pomuti*

*Donna Kay LeCzel*

*Mohammed Liman*

*Patti Swarts*

*Mariana van Graan (Chef d'équipe)*

Coordonnateur de l'ADEA

*Martial Dembélé*



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

**L'Harmattan**

5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique  
75005 Paris  
FRANCE

**L'Harmattan Hongrie**

Kossuth L. u. 14-16  
1053 Budapest  
HONGRIE

**L'Harmattan Italia**

Via Degli Artisti, 15  
10124 Torino  
ITALIE

Ce document a été commandé par l'ADEA dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003. Il a été édité par la suite pour paraître dans la collection « Expériences africaines – études de cas nationales ». Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Les travaux entrepris dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation ainsi que ce document ont été financés par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : Banque africaine de développement (BAfD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) ; Agence suédoise de développement international (Asdi) ; Carnegie Corporation de New York ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Fondation Rockefeller ; Coopération allemande ; Institut international de planification de l'éducation (IIPe) ; Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère des Affaires étrangères, Département pour la Coopération au développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Danemark ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation (NETF) déposé auprès de la Région Afrique de la Banque mondiale a également contribué au financement de l'exercice sur la qualité de l'éducation de l'ADEA.

Maquette de couverture et mise en page : Marie Moncet

N° ISBN : 2-296-00091-6

**© Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
(ADEA) – 2005**

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

Mél : [adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org)

Site web : <http://www.ADEAnet.org>

# Table des matières

Préface.....	9
<b>Résumé .....</b>	<b>17</b>
La recherche .....	17
Principales conclusions.....	18
Principales recommandations .....	19
<b>1. Introduction.....</b>	<b>21</b>
Genèse de la réforme de l'éducation .....	21
Les études menées .....	22
<b>2. Réforme de l'éducation de base et rénovation des programmes.....</b>	<b>25</b>
Réforme de l'éducation de base.....	25
Définition de l'enseignement centré sur l'élève .....	26
La rénovation des programmes, fruit de la réforme de l'éducation.....	27
<i>Objectifs des programmes</i> .....	27
<i>Dernières grandes transformations des programmes</i> .....	27
Rénovation des politiques et des pratiques d'évaluation .....	28
Facteurs compromettant le succès de la réforme de l'éducation .....	29
<i>Impact de la langue sur la qualité de l'éducation</i> .....	29
<i>Impact possible des réalités socioéconomiques de la Namibie après l'indépendance sur la qualité de l'éducation</i> .....	30
<i>Impact du VIH/SIDA sur la qualité de l'éducation</i> .....	33
<b>3. Réformer la formation des enseignants : un moyen pour parvenir à une éducation pour tous de qualité.....</b>	<b>35</b>
Programmes BETD : orientations conceptuelles.....	38
<i>Implications de l'enseignement centré sur les apprenants (LCE) pour la formation des enseignants</i> .....	38
<i>Qu'est-ce que la démarche critique d'investigation par les enseignants (CPI) ?</i> .....	39
<i>Qu'est-ce que la pratique réflexive ?</i> .....	41
<i>Qu'est-ce que la recherche-action ?</i> .....	43
La formation initiale du BETD.....	43
La formation continue du BETD .....	45
<i>Qu'est ce que l'investigation basée sur la pratique ?</i> .....	45
Annexe 3A : Structure du volet de formation initiale du BETD .....	47
<b>4. Pratique réflexive et démarche critique d'investigation par les praticiens dans le volet de formation initiale du BETD : bilan .....</b>	<b>51</b>
Introduction .....	51
Conception de la recherche.....	52
Analyse des données et principales conclusions .....	55
<i>Appréciation du volet de formation initiale du BETD et de la CPI</i> .....	56
<i>Degré de compréhension de la CPI</i> .....	57

<i>Système et structures permettant d'appliquer la CPI dans les écoles normales</i> .....	58
<i>Supervision clinique des projets de recherche-action des élèves enseignants</i> .....	60
<i>Signification perçue de l'« esprit critique » dans le volet de formation initiale du BETD</i> .....	61
<i>Impact de la CPI sur la pratique des diplômés du BETD</i> .....	63
Coût du volet de formation initiale du BETD .....	65
Enseignements tirés de l'introduction du modèle CPI dans le volet de formation initiale du BETD .....	67

## **5. L'investigation basée sur la pratique comme approche**

<b>à la formation continue des enseignants</b> .....	<b>69</b>
Introduction .....	69
Contexte .....	69
Raison d'être de l'étude .....	72
Objectifs et problématiques de la recherche .....	72
Méthodologie .....	73
<i>Les participants</i> .....	73
<i>Niveau d'éducation des enseignants de l'échantillon</i> .....	73
<i>Développement de catégories et critères pour l'évaluation de la pratique, de la compréhension et de la réflexion</i> .....	74
<i>Instruments de collecte de données</i> .....	76
Collecte de données .....	78
<i>Observation en classe</i> .....	78
<i>Entretiens</i> .....	78
<i>Révision des modules et des dossiers des enseignants</i> .....	79
<i>Analyse des données</i> .....	79
Conclusions .....	80
<i>Impact du modèle PBI de formation continue sur la pratique des enseignants en classe</i> .....	80
<i>Impact du modèle PBI de formation continue sur la compréhension des concepts pédagogiques par les enseignants</i> .....	82
<i>Corrélation entre la compréhension des enseignants et la pratique en classe</i> .....	86
<i>Capacités de réflexion des enseignants</i> .....	87
Les leçons de la mise en œuvre du modèle PBI .....	93
Conclusion .....	94
Annexe 5A. Grille d'observation en classe .....	95
Annexe 5B. Grille d'évaluation de la compréhension des enseignants .....	97
Annexe 5C. Grille d'évaluation de la capacité de réflexion des enseignants .....	99
Annexe 5D. Scénarios professionnels pour évaluer comment les enseignants comprennent le modèle PBI de formation continue .....	101

## **6. Auto-évaluation des écoles dans le nord de la Namibie :**

<b>une adaptation de l'investigation critique</b> .....	<b>105</b>
Introduction .....	105
Le programme d'amélioration scolaire et le système d'auto-évaluation .....	106
Les enseignants en tant que praticiens capables de réflexion active au sein du système d'auto-évaluation .....	111

La réflexion, facteur d'émancipation : le cas de quatre enseignantes.....	114
Coût .....	117
Charges financières pour le gouvernement.....	118
Conclusion .....	119
Annexe 6A. Section du programme pour l'amélioration des écoles (SIP) concernant l'auto-évaluation de l'enseignant .....	120
<i>Auto-évaluation de l'enseignant</i> .....	120
<i>Inventaire des pratiques d'enseignement et d'apprentissage</i> .....	122
Annexe 6B. Exemple de rapport sur une école.....	124
<b>7. Recommandations et réflexions sur la recherche.....</b>	<b>125</b>
Recommandations tirées des études secondaires sur les volets de formation initiale et continue du BETD .....	125
Réflexions sur la recherche.....	127
Conclusion .....	130

## Tableaux

Tableau 2.1. Une sélection d'indicateurs socioéconomiques .....	31
Tableau 3.1. BETD – Domaines d'étude, unités de valeur et durée d'étude (en %) pendant la première année.....	47
Tableau 3.2. BETD – Domaines d'étude, unités de valeur et durée d'étude (en %) en deuxième et troisième années.....	48
Tableau 3.3. BETD – Options principales et secondaires pour la spécialisation en deuxième et troisième années.....	48
Tableau 3.4. BETD – Relations entre l'option « mathématiques et sciences naturelles intégrées » et les méthodologies par matière de l'éducation de base.....	49
Tableau 5.1. Enseignants de l'échantillon : qualifications préalables .....	73
Tableau 5.2. Enseignants de l'échantillon : nombre d'années d'expérience de l'enseignement .....	73
Tableau 5.3. Performance des enseignants en classe .....	81
Tableau 5.4. Compréhension des enseignants .....	83
Tableau 5.5. Capacité de réflexion des enseignants.....	87
Tableau 6.1. Dépenses liées au projet BES II.....	118
Tableau 6.2. Charges financières annuelles pour l'Etat .....	118

## Diagramme

Diagramme 6.1 Système de pilotage et d'évaluation MBESC/BES II .....	108
--	-----





# Préface

Cette étude a été conduite par le ministère namibien de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture (MBESC) et a porté sur le rôle joué par la « réflexion critique » dans trois programmes de formation des enseignants du pays : elle fait partie des six études préparées pour la biennale de l'ADEA qui s'est tenue à Grand Baie, à Maurice, en décembre 2003. La biennale voulait mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne ; la Namibie a apporté sa contribution au concept de qualité en montrant comment trois modèles de réflexion critique – l'investigation critique (CPI), l'investigation basée sur la pratique (PBI) et l'auto-évaluation de l'enseignant – sont utilisés au sein de trois programmes différents de formation des enseignants.

La réflexion critique se situe au sein du paradigme plus large de l'enseignement centré sur l'apprenant (LCE), où l'enseignant est non seulement perçu comme celui qui met en œuvre une théorie existante, mais aussi comme celui qui crée sa propre théorie contextuelle. À travers le processus d'analyse critique de sa pratique, il réfléchit aux différentes façons de résoudre les problèmes, les teste et élabore ainsi une théorie efficace par rapport à la spécificité du contexte.

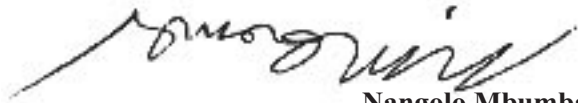
Cette approche pourrait convenir aux différentes étapes d'un projet de recherche-action ou d'un cycle d'investigations sur la pratique. Or, dans le cas des enseignants participant au programme d'amélioration scolaire (SIP) parrainé par l'USAID, cela implique que les enseignants évaluent leurs propres pratiques à la lumière de certains critères, qu'ils jugent leurs propres résultats et qu'ils travaillent à la mise au point de stratégies susceptibles d'améliorer leurs performances. Ces approches de la réflexion critique devraient conduire à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants.

Cette étude souligne les forces et les faiblesses de cette approche du développement du corps enseignant sur le terrain. Des données concrètes ont été collectées pour les trois études menées, là où les programmes sont mis en œuvre. Les résultats illustrent parfaitement les complexités qu'implique le lancement d'approches innovantes et centrées sur l'apprenant dans un milieu où l'ensemble du système n'est pas tout à fait prêt à accepter ces innovations. Toutefois, cette recherche a permis de réaliser que cet environnement stimulant est l'occasion pour les décideurs, et plus précisément pour les membres de la sous-direction du développement professionnel de l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED), de faire preuve d'innovation et de tester plusieurs solutions afin que la réflexion critique fonctionne. Dans le cas du programme de formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base (BETD), la Namibie peut aujourd'hui analyser de façon critique ce que la recherche révèle en matière de mise en œuvre de la démarche critique d'investigation par les enseignants (CPI) et de la pratique basée sur l'investigation (PBI) dans les deux programmes du BETD. Elle peut également adapter les programmes pour que les élèves-enseignants reçoivent un soutien plus constructif de la part de leurs formateurs et puissent analyser leurs propres pratiques, trouver des solutions de rechange et s'efforcer d'améliorer leurs pratiques de façon régulière et, avec le temps, de manière systématique.

Pour sa part, le système d'auto-évaluation du SIP a montré au ministère qu'il était possible d'inciter les enseignants en poste à réfléchir et à être plus critiques vis-à-vis de leurs propres pratiques et par la même à créer un environnement qui puisse être amélioré en permanence.

Le ministère se doit par conséquent de relever le défi et d'étendre l'utilisation de ces concepts à l'ensemble des écoles namibiennes

afin que tous les enseignants puissent intégrer la réflexion critique et l'auto-évaluation dans leurs pratiques et ce, de façon systématique. Pour que l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage s'opère justement là où cela compte, c'est-à-dire dans nos écoles.



**Nangolo Mbumba**

Ministre de l'Education, Namibie



# Remerciements

L'unité de recherche de l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED) de la Namibie tient à remercier l'ADEA, qui est à l'origine du présent travail de recherche qu'elle a parrainé.

Nous exprimons nos remerciements à Donna Kay LeCzel, Muhammed Liman, Hertha Pomuti et Patti Swarts, qui ont mené les recherches et assuré la rédaction des différentes parties de cette étude. Notre collaboration avec un groupe aussi fécond et aussi engagé a été remarquablement enrichissante.

Nous tenons aussi à remercier Martial Dembélé, le coordonnateur thématique du projet, pour son assistance technique et ses commentaires, toujours opportuns et pertinents.

J'ai personnellement pu apprécier le rôle que mes deux collègues du NIED, Miriam Hamunyela et Marie van der Merwe, ont joué dans ce travail, la première en menant à bien une partie de la collecte des données et la seconde en s'occupant de la comptabilité et de la gestion financière.

Enfin, nous adressons tous nos remerciements au personnel professionnel et aux élèves enseignants des écoles normales de Rundu et d'Ongwediwa ainsi qu'aux diplômés du programme de formation des enseignants de l'éducation de base (BETD) à Rundu, pour leur disponibilité à participer à cette recherche et leur ouverture pendant les réunions des groupes de discussion. Nous espérons sincèrement que les conclusions de ce travail seront bénéfiques pour le programme BETD comme pour ses participants.

**Mariana van Graan**



# Acronymes et abréviations

<b>BES</b>	Appui à l'éducation de base
<b>BETD</b>	Programme de formation des enseignants de l'éducation de base ( <i>Basic Education Teachers Diploma</i> )
<b>CC</b>	Contrôle continu
<b>CCG</b>	Groupe de coordination des programmes scolaires
<b>CPI</b>	Démarche critique d'investigation par les enseignants ( <i>Critical-Practitioner Inquiry</i> )
<b>CST</b>	Equipe d'appui de la circonscription
<b>DNEA</b>	Direction des examens nationaux et de l'évaluation ( <i>Directorate of National Examinations and Assessment</i> )
<b>ETP</b>	Théorie et pratique éducatives ( <i>Educational Theory and Practice</i> )
<b>HIGCSE</b>	Certificat international général supérieur de l'enseignement secondaire ( <i>Higher International General Certificate of Secondary Education</i> )
<b>IGCSE</b>	Certificat international général de l'enseignement secondaire
<b>INSET</b>	Formation continue ( <i>In-service training</i> )
<b>JSC</b>	Certificat de premier cycle de l'enseignement secondaire ( <i>Junior Secondary Education</i> )
<b>LCE</b>	Enseignement centré sur l'élève ( <i>Learner-centered education</i> )
<b>LPE</b>	Premier cycle de l'enseignement primaire ( <i>Lower Primary Education</i> )
<b>P&amp;E</b>	Pilotage et évaluation
<b>MBESC</b>	Ministère de l'Éducation de base, des sports et de la culture ( <i>Ministry of Basic Education, Sports and Culture</i> )
<b>MEC</b>	Ministère de l'Éducation et de la culture ( <i>Ministry of Education and Culture</i> )



<b>MHETEC</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la formation et de la création d'emplois ( <i>Ministry of Higher Education, Training &amp; Employment Creation</i> )
<b>MHEVTST</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Science et de la Technologie ( <i>Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology</i> )
<b>NAD</b>	Dollar namibien
<b>NERA</b>	Namibia Educational Research Association ( <i>Namibia Educational Research Association</i> )
<b>NIED</b>	National Institute for Educational Development ( <i>National Institute for Educational Development</i> )
<b>ONU</b>	Organisation des Nations unies
<b>ONUSIDA</b>	Programme commun des Nations unies sur le VIH/sida
<b>PBI</b>	Investigation basée sur la pratique
<b>PRESET</b>	Formation initiale ( <i>Pre-service training</i> )
<b>RA</b>	Recherche-action
<b>SAS</b>	Système d'auto-évaluation ( <i>Self-assessment System</i> )
<b>SBS</b>	Entraînement pratique en classe ( <i>School-based studies</i> )
<b>SIP</b>	Programme d'amélioration scolaire <i>School Improvement Program</i> )
<b>SSG</b>	Groupes d'appui aux études <i>Support Study Groups</i>
<b>TERP</b>	Programme de réforme de la formation des enseignants ( <i>Teacher Education Reform Program</i> )
<b>UNAM</b>	Université de Namibie
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>USAID</b>	Agence des Etats-Unis pour le développement international
<b>VIH/sida</b>	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome d'immunodéficience acquise

# Résumé

## La recherche

Ce travail de recherche décrit les trois études qui ont été menées et qui constituent ensemble l'étude de cas nationale de la Namibie sur l'adoption et l'adaptation de la démarche critique d'investigation par les praticiens (CPI) dans trois programmes de formation professionnelle des enseignants. Ce rapport identifie les résultats de cette recherche et ses implications et propose des recommandations pour la formation des enseignants.

Les *chapitres 4 et 5* rendent compte d'études réalisées dans le cadre d'une évaluation, en cours, des volets de formation initiale (PRESET) et continue (INSET) du programme de formation des enseignants de l'éducation de base (BETD). Le *chapitre 4* passe en revue les difficultés et les réussites de la mise en œuvre de la CPI *via* la recherche-action dans le volet de formation initiale du BETD. Le *chapitre 5* mesure l'impact du modèle d'investigation basée sur la pratique (PBI) dans le volet de formation continue du BETD. Le *chapitre 6* évoque en détail une initiative de l'USAID portant sur un système d'auto-évaluation des écoles et des enseignants introduit dans le cadre d'un programme d'amélioration scolaire (SIP) adopté dans quatre circonscriptions éducatives du nord du pays.

Au cours de leurs travaux, les chercheurs ont pu constater la capacité des enseignants à développer une réflexion critique sur leur pratique. Ils ont également remarqué que leurs auto-évaluations finissaient par converger avec leur niveau réel de performance, établi à l'aide de grilles d'indicateurs renseignées par des observateurs extérieurs. Cette convergence intervient graduellement, au fur et à mesure que les enseignants progressent dans le processus d'auto-évaluation (SAS) du SIP.

Les données primaires utilisées par cette étude de cas ont été collectées au travers d'une revue de la littérature. Les deux premières études ont opté pour leur méthodologie propre, qui sera décrite dans les prochains chapitres.

## **Principales conclusions**

Alors que les formateurs d'enseignants indiquent qu'ils apprécient la réflexion critique comme stratégie de résolution de problèmes et de modification des pratiques, de nombreux éléments témoignent d'une compréhension médiocre et superficielle du concept d'investigation critique par les praticiens (CPI), davantage cantonnée à ses aspects « techniques » que « critiques ». Les formateurs ne peuvent donc pas véritablement aider les élèves enseignants qui, de ce fait, réalisent des projets de recherche-action très décevants.

On constate empiriquement que l'approche CPI a influencé les pratiques pédagogiques de diplômés du BETD, qui ont acquis par ce biais des compétences qu'ils appliquent dans leur enseignement.

L'étude menée sur l'impact du modèle PBI (investigation basée sur la pratique) sur la formation continue du BETD parvient à trois grandes conclusions :

- seuls 23 % des enseignants de l'échantillon enseignent de façon adéquate au regard des approches d'enseignement souhaitées. D'une manière générale, on a le sentiment que les enseignants sont conscients de la nécessité d'intégrer dans leur pratique les principes de l'enseignement centré sur l'élève (LCE) mais qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire ;
- alors que le modèle suppose que les enseignants vont faire le lien entre la théorie et la pratique, ou inversement, les résultats indiquent qu'ils ont des difficultés à relier théorie (lectures à partir des manuels de formation) et pratique (activités d'investigation/collecte d'informations) ;
- dans leurs travaux relatifs au programme d'amélioration de l'école (SIP) et à l'auto-évaluation des enseignants/des écoles, les enseignants ont révélé leur capacité à développer une ré-

flexion critique sur leurs propres pratiques. Ils attestent aussi d'une relation positive entre les notes d'auto-évaluation et celles que les observateurs extérieurs accordent par rapport à une série d'indicateurs choisis. Cela dit, cette convergence se fait progressivement, au fur et à mesure que les enseignants progressent dans le processus d'auto-évaluation.

## **Principales recommandations**

- Il faut ré-examiner les recommandations de précédents travaux sur la formation des enseignants<sup>1</sup>, notamment ceux relatifs à l'élaboration de politiques, la coordination et l'assurance qualité. L'étude de cas a mis en lumière les obstacles à l'adoption de l'approche CPI et d'autres initiatives novatrices en l'absence d'un cadre politique clairement énoncé, accepté par tous pour guider et définir les paramètres qui serviront de base à la planification du développement professionnel continu.
- Il faut mettre en place de toute urgence des programmes cohérents de développement pour les formateurs d'enseignants, afin de favoriser la généralisation de l'approche CPI dans les modèles de formation initiale et continue destinés aux enseignants namubiens.
- Un solide réseau de soutien professionnel doit être mis en place pour appuyer de manière permanente les enseignants en poste diplômés des volets PRESET et INSET du BETD. L'adoption durable de l'approche CPI nécessite des structures d'appui qui permettront aux enseignants de solliciter, sur leur lieu de travail, l'aide de leurs pairs ou d'autres professionnels.
- Le modèle d'amélioration scolaire et d'auto-évaluation doit être considéré comme le point de départ d'une généralisation plus systématique de l'approche CPI. Il ne faut cependant pas négliger deux considérations importantes au moment d'adopter ce programme – il est gourmand en main-d'œuvre et revient

---

<sup>1</sup> Voir le plan décennal du gouvernement pour le développement et la mobilisation des formateurs (Ten-Year Plan for Educator Development and Support in Namibia) ainsi que le rapport de la Commission présidentielle sur l'éducation, la culture et la formation.

relativement cher en termes de coûts unitaires (*chapitre 6*). Une planification rigoureuse sera indispensable pour engager, dans un premier temps, ce programme dans les écoles et les circonscriptions qui ont les moyens de poursuivre ce type d'activités.

# 1. Introduction

## Genèse de la réforme de l'éducation

Si les événements historiques qui ont conduit la Namibie à engager une réforme de l'éducation sont bien connus, ils ont été parfaitement conceptualisés et décrits par l'actuel ministre de l'Enseignement supérieur, de la Formation et de la Création d'emplois (MHETEC), M. Nahas Angula :

*Le 21 mars 1990, après plus d'un siècle de domination coloniale et d'apartheid, la Namibie devenait une nation libre et indépendante. Cette indépendance était, qui plus est, le couronnement d'une longue lutte du peuple namibien. Colonie allemande au moment du partage tumultueux de l'Afrique entre puissances coloniales, la Namibie est passée sous mandat sud-africain après la première guerre mondiale et a été contrainte, à ce titre, d'appliquer les politiques raciales de l'apartheid aux conséquences désastreuses pour la vie politique, sociale, culturelle et économique des Namibiens (1999, p. 8).*

A l'indépendance, la Namibie a donc hérité d'une société pratiquant la ségrégation ethnique et raciale et garantissant les privilèges de la minorité blanche du pays, dans le but de renforcer et de préserver l'autorité politique et le pouvoir économique de cette dernière. L'idéologie et les politiques d'apartheid ont introduit de graves inégalités et disparités dans la qualité des services éducatifs fournis aux différents groupes ethniques, qui ne faisaient qu'enraciner les privilèges de la minorité blanche. L'éducation a ainsi été un instrument à part entière des politiques d'exclusion et d'oppression d'une majorité de Namibiens.

Après l'indépendance, le nouveau gouvernement a engagé un processus de transformation sociale visant à rendre la société plus équitable et basée, selon Swarts (1998, p. 33), sur deux grands axes : la

ré-évaluation et la reconstruction du système éducatif. L'intégralité du système devait être revue et réformée pour l'adapter aux grands objectifs énoncés après l'indépendance d'*accès*, d'*équité*, de *qualité* (efficacité pédagogique et efficacité interne) et de *participation démocratique*. Ces objectifs imposaient un changement de paradigme, pour passer d'un système centré sur le contenu réservé à une élite à un système centré sur l'élève ouvert à tous. Pour ce faire, la préparation des enseignants à leurs missions pédagogiques allait devoir subir une transformation radicale – en termes de comportements et de compétences – qui passait par des modifications profondes du contenu et des processus de formation professionnelle des enseignants. C'est ainsi que l'approche CPI et la pratique réflexive, parfaitement adaptées au contexte sociopolitique et à la philosophie retenue de placer l'élève au centre de l'enseignement, sont devenues les deux concepts clés de la formation des enseignants. Ils figurent dans tous les volets de formation initiale et continue du programme BETD, conçu et développé par le NIED.

## Les études menées

Les *chapitres 4 et 5* rendent compte d'études menées dans le cadre de l'évaluation, en cours, des programmes que nous venons d'évoquer. Au *chapitre 4*, van Graan examine les difficultés et les réussites de la mise en œuvre de la CPI dans le volet de formation initiale du BETD. Plusieurs grandes conclusions se dégagent des recherches menées par le NIED dans deux écoles normales :

- les formateurs d'enseignants et les élèves enseignants apprécient la réflexion critique comme stratégie de résolution des problèmes et de modification des pratiques ;
- les formateurs d'enseignants n'ont qu'une compréhension médiocre et superficielle du concept d'approche critique et ne peuvent donc pas véritablement aider les élèves enseignants qui, de ce fait, réalisent des projets de recherche-action très décevants (le *chapitre 3* analyse en détail l'approche CPI) ;
- plusieurs éléments indiquent que les formateurs, comme leurs élèves, perçoivent davantage l'approche CPI à un niveau « technique » que « critique » ;

- les formateurs d'enseignants reconnaissent qu'ils ne comprennent pas vraiment les concepts clés de la pédagogie réflexive. Ils expriment le désir de suivre une formation professionnelle approfondie afin de pouvoir introduire avec succès l'approche CPI ;
- on a pu constater l'influence de l'approche CPI sur la pratique pédagogique de certains diplômés du BETD, qui ont acquis des compétences qu'ils appliquent au quotidien.

Dans le *chapitre 5*, Pomuti évalue l'impact de l'approche PBI dans le modèle de formation continue (également décrit dans ce chapitre) sur les pratiques des enseignants en classe, leur conceptualisation pédagogique et leurs capacités de réflexion. Trois grandes conclusions se dégagent :

- seuls 23 % des enseignants de l'échantillon enseignent de façon adéquate au regard des approches d'enseignement souhaitées. D'une manière générale, on a le sentiment que les enseignants sont conscients de la nécessité d'intégrer dans leur enseignement les principes du LCE (par exemple, la promotion d'un apprentissage en collaboration, la prise en compte des différences individuelles et l'adoption d'une approche intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement), mais qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire ;
- aucun des enseignants de l'échantillon n'a montré une bonne articulation entre sa compréhension et ses compétences pédagogiques. Seuls trois enseignants ont fait preuve d'une compréhension « correcte ». L'étude a également révélé que le niveau de réflexion des enseignants reste faible ;
- alors que le modèle suppose que les enseignants feront le lien entre la théorie et la pratique, ou inversement, les résultats indiquent qu'ils ont des difficultés à relier la théorie (lectures dans les manuels de formation) et l'investigation basée sur la pratique. Ils semblent avoir lu les textes de référence sans réfléchir aux implications pour les activités d'investigation/collecte d'informations. Il semblerait que les enseignants aient des difficultés à relier la théorie à la pratique sans l'intervention d'un tiers et tant qu'ils n'ont que des outils analytiques limités.



Dans le *chapitre 6*, LeCzel et Liman rendent compte d'une initiative de l'USAID sur un système d'auto-évaluation des enseignants introduit dans le cadre d'un programme d'amélioration scolaire mis en œuvre dans quatre circonscriptions éducatives du nord de la Namibie. Ils constatent que les enseignants sont capables d'avoir une réflexion critique sur leurs pratiques et que ces auto-évaluations finissent par converger avec leur niveau réel de performance, établi à l'aide de grilles d'indicateurs renseignées par des observateurs extérieurs<sup>2</sup>. Cette convergence intervient graduellement, au fur et à mesure de leur progression dans le système d'auto-évaluation.

Ensemble, les trois études évoquées aux *chapitres 4, 5 et 6* dressent un bilan de l'adoption et de l'adaptation de l'approche CPI dans le secteur namibien de la formation professionnelle des enseignants. Les *chapitres 2 et 3* dessinent quant à eux la toile de fond indispensable pour comprendre le contexte d'intervention de ces études et le *chapitre 7* propose une réflexion sur l'impact de ces trois études ainsi qu'une série de recommandations pour améliorer la formation des enseignants.

---

2 Une étude parallèle du NIED, conduite en 2002, a montré une nette divergence entre l'auto-évaluation des enseignants du premier cycle du primaire et les résultats d'observateurs extérieurs consignés dans des grilles d'indicateurs choisis (pédagogie centrée sur l'élève et contrôle continu) : tous les enseignants, formés ou non, avaient une évaluation de leurs performances nettement meilleure que celle des observateurs extérieurs.

## 2. Réforme de l'éducation de base et rénovation des programmes

*par Patti Swarts et Mariana van Graan*

### Réforme de l'éducation de base

Pour les Namubiens, l'éducation est la clé du développement. Cette priorité est illustrée par la part du budget de l'Etat consacrée à l'éducation, environ 25 %, l'une des plus élevées du monde. Par ailleurs, le MBESC est – comme dans d'autres régions du monde – le premier employeur du pays, avec plus de 20 000 salariés, dont 18 000 enseignants.

Le développement du système éducatif depuis l'indépendance a été spectaculaire, avec un taux estimé d'inscriptions en primaire qui avoisine actuellement les 93 % et l'introduction de mécanismes permettant d'atteindre les enfants marginalisés – populations indigènes, nomades San et OvaHimba...

D'un point de vue pratique, la mise en œuvre de la réforme de l'éducation a impliqué de concrétiser les objectifs d'*accès*, de *démocratie*, d'*équité* et de *qualité*. Outre le changement de langue officielle et une modification progressive du vecteur de l'enseignement, les enseignants namubiens doivent aussi faire évoluer leurs pratiques en classe. Pour ce faire, l'Etat a consenti un immense effort de formation, au niveau national, régional et dans les écoles satellites, afin de familiariser les enseignants avec les approches centrées sur l'élève et des méthodes pédagogiques plus adaptées.

L'enseignement centré sur l'élève est l'un des concepts clés de la rénovation des programmes scolaires et de la pédagogie engagée dans la Namibie d'après l'indépendance. Il est donc essentiel d'avoir une bonne compréhension de ce concept.

## Définition de l'enseignement centré sur l'élève

Le LCE occupe une place centrale dans la réforme. Dans un document relatif à l'éducation pour tous (*Toward Education for All*), le ministère de l'Éducation et de la culture (MEC) définit ainsi le LCE :

- les connaissances, compétences, centres d'intérêt et compréhension des élèves, acquis lors d'expériences antérieures à l'école ou en dehors, servent de point de départ ;
- tous les jeunes gens sont naturellement curieux et disposés à apprendre mais aussi à comprendre un monde extérieur qui ne cesse de s'élargir – il faut nourrir et encourager ces dispositions en proposant des exercices stimulants et constructifs ;
- les écoles doivent valoriser et intégrer le point de vue des élèves dans leurs travaux ;
- les élèves doivent acquérir les moyens de réfléchir et d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage et de leur épanouissement, individuel et collectif.

Pomuti (1998, pp. 14-15) décrit les caractéristiques essentielles du LCE, indissociables les unes des autres et se recouvrant parfois partiellement :

- les élèves doivent être considérés comme des partenaires, et non pas seulement des bénéficiaires, du développement éducatif (MEC, 1993, p. 60). L'apprentissage, en tant que processus contextuel impliquant une transformation...
- La compréhension, en tant que processus de réflexion socialement construit...
- L'éducation, en tant que processus interactif, participatif, collectif et négocié...
- L'apprentissage et la socialisation, en tant que processus de reconstruction pour l'avènement d'une société démocratique...

Cette perspective de l'élève, de l'enseignant et de l'apprentissage, telle que décrite dans les documents de politique namibiens, tend fortement vers le constructivisme social, dont elle respecte les paramètres, avec un discours sur le LCE inspiré des travaux de Dewey

(p. 27), Vygotski (p. 28) et Bruner (p. 25) notamment (voir van Harmelen, in Sguazzin et van Graan, 1998).

## **La rénovation des programmes, fruit de la réforme de l'éducation**

Nous allons décrire ici les innovations et les initiatives susceptibles d'influencer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation de base (de la première à la dixième année). Il est donc important de rappeler certaines des grandes évolutions des programmes – dont nous proposons ci-après une synthèse – car ces initiatives auront inévitablement des conséquences sur la formation initiale et continue des enseignants.

### **Objectifs des programmes**

La philosophie générale qui sous-tend la réforme des programmes namibiens est clairement énoncée dans deux documents de politique – *Toward Education for All* (MEC, 1993) et *The Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education* (MBESC, 1996). Outre la maîtrise et l'application des connaissances ainsi que la compréhension et l'acquisition d'aptitudes et de valeurs, ces documents font référence à une préparation aux responsabilités et défis de la vie adulte mais aussi à un niveau fonctionnel de lecture/écriture, calcul et compétences scientifiques. L'accent ainsi mis sur la préparation à la vie active et sur la compréhension des matières enseignées se retrouve dans tous les objectifs de ces programmes d'étude.

### **Dernières grandes transformations des programmes**

Juste après l'indépendance, les programmes scolaires ont été adaptés à la situation du pays et n'ont guère évolué depuis, mis à part quelques révisions de détail vers 1995. La réussite des élèves – leurs résultats – est mesurée par la maîtrise des compétences de base dans les matières prévues au programme. Ces compétences sont décrites en termes de connaissances, d'aptitudes et de valeurs.

La refonte approfondie des programmes de l'ensemble du cursus scolaire est désormais bien avancée et la date butoir pour la mise en œuvre de ces nouveaux programmes – y compris un système d'examens en fin de secondaire totalement adapté au pays – a été fixée à janvier 2006. L'un des objectifs de cette révision vise à garantir la rationalité et la rentabilité des programmes ainsi que l'intégration de matières pré-professionnelles et professionnelles. En outre, les nouvelles questions comme le VIH/sida, l'éducation à l'environnement, la sensibilité aux genres, les droits de l'homme et la démocratie seront abordées dans les programmes de manière bien plus visible qu'avant. Elles seront dûment intégrées à toutes les matières et à tous les niveaux<sup>3</sup>.

## **Rénovation des politiques et des pratiques d'évaluation**

Après l'indépendance, la Namibie est passée d'un système d'évaluation fondé sur des normes, des tests et des examens à des pratiques d'évaluation par critères, caractérisées par un mélange d'évaluation formative, continue et sommative. Cette transformation n'est pas allée sans heurts et, plus de dix ans après, la mise en œuvre des formes alternatives d'évaluation rencontre encore des difficultés.

Le contrôle continu (CC) et les examens se déroulent pour l'essentiel dans les écoles sauf pour les examens nationaux et internationaux en septième, dixième et douzième années. L'examen en fin de septième année cherche à établir si les élèves ont bien acquis les compétences prévues au programme du second cycle primaire. L'accès au premier cycle secondaire n'est pas conditionné par la réussite à cet examen mais on constate d'une manière générale qu'il y a de nombreux abandons après cette épreuve.

---

3 Un projet pilote est en cours dans le premier cycle du primaire : les élèves enseignants en dernière année de formation initiale du BETD ont rédigé entre août et octobre 2003 des histoires autour des questions de genre et du VIH/sida. Elles ont été publiées dans toutes les langues du pays et servent de supports de lecture pour sensibiliser les esprits et améliorer l'accès à la littérature.

Le certificat de premier cycle secondaire (JSC), en fin de dixième année, est un examen national externe géré à l'échelle du pays par la direction des examens nationaux et de l'évaluation (DNEA). Cet examen permet de sélectionner les élèves admis à poursuivre en onzième et douzième années et donc susceptibles de présenter les certificats internationaux conditionnant l'accès au supérieur (certificat général de l'enseignement secondaire [IGCSE] et certificat général supérieur de l'enseignement secondaire [HIGCSE]).

Il faut noter que les retours sur investissement de l'enseignement primaire et secondaire sont extrêmement faibles, voire totalement inexistantes en ce qui concerne l'accès au marché officiel du travail, à l'inverse de l'enseignement supérieur, dont le rendement est excellent en Namibie. Ce phénomène tient à ce que le faible pourcentage de jeunes qui ont accédé à l'enseignement supérieur trouvent tous un emploi dans le secteur formel, alors que la grande majorité des autres reste sans emploi.

## **Facteurs compromettant le succès de la réforme de l'éducation**

Nous avons retenu dans cette étude trois facteurs, parmi d'autres, qui compromettent la concrétisation des objectifs d'une éducation pour tous de qualité, équitable et démocratique – le niveau d'anglais des enseignants et des élèves ; les réalités socioéconomiques du pays ; et l'impact potentiel du VIH/sida sur une offre éducative de qualité.

### **Impact de la langue sur la qualité de l'éducation**

La Namibie est un pays multiculturel où 13 langues différentes sont officiellement reconnues dans le système éducatif. Dès la quatrième année, l'anglais devient la langue d'instruction – même s'il n'est parlé que par une petite minorité de Namibiens et qu'il n'est guère utilisé dans la vie de tous les jours. Les élèves suivent donc leur apprentissage dans ce qui est pour eux une deuxième, troisième, voire quatrième langue.

Le faible niveau d'anglais de certains groupes d'enseignants (premier cycle du primaire ou enseignants non formés surtout) et dans les circonscriptions éducatives du nord du pays, notamment, est généralement considéré comme un obstacle majeur à tout progrès éducatif. Une enquête nationale<sup>4</sup> visant à déterminer le niveau d'anglais des enseignants namibiens a permis de constater qu'un grand nombre d'enseignants du premier cycle primaire et d'enseignants non formés n'avaient pas le niveau requis pour pouvoir enseigner dans cette langue. Dans au moins trois des quatre circonscriptions éducatives du nord, les enseignants obtenaient des résultats nettement plus faibles que dans le reste du pays au niveau du vocabulaire, de la lecture et de l'utilisation des tests en anglais et leur pratique de l'anglais en classe était dans la plupart des cas préoccupante<sup>5</sup>. La maîtrise de la langue est vitale pour l'approche centrée sur l'élève, dans la mesure où les enseignants ne peuvent plus se contenter de cours magistraux. Ils doivent poser des questions ouvertes, les réorienter et les reformuler, chercher à obtenir des informations, fournir de nombreux exemples, expliquer les concepts difficiles de différentes manières, donner des consignes claires, susciter des réponses ou encore féliciter et encourager les élèves. Ces interventions orales se produisent sans plan préalable, puisque les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'approche LCE ne sont pas figés comme dans le cas de cours magistraux. Quoi qu'il en soit, l'expérience montre que de réelles améliorations ont eu lieu depuis 1990.

## **Impact possible des réalités socioéconomiques de la Namibie après l'indépendance sur la qualité de l'éducation**

La Namibie est considérée comme un pays à revenu moyen inférieur, mais de nombreux indicateurs montrent qu'elle se situe au-dessus de la moyenne de ce groupe. Le *Tableau 2.1* présente un certain

---

4 Voir MBESC (février 2000), *English Language Proficiency of Namibian Teachers: Report on Research into English Language Proficiency of Teachers and Student Teachers*.

5 Des supports en anglais à visée pédagogique d'un niveau élémentaire sont en cours d'élaboration. Ces outils et les sessions de contact qui les accompagnent devaient être diffusés courant septembre 2003 dans la circonscription éducative de Rundu.

nombre d'indicateurs économiques pertinents. Le coefficient de Gini, l'un des plus forts du monde, reste préoccupant<sup>6</sup>. Dans les pays européens types, ce coefficient est inférieur à 0,4 mais, en Afrique, on trouve souvent des coefficients de 0,6 ou 0,7. Un coefficient de Gini élevé indique que le pays compte une forte proportion de familles à très faible revenu.

**Tableau 2.1. Une sélection d'indicateurs socioéconomiques**

Indicateur	Valeur	Année	Source
Population (millions)	1,82	2001	Résultats provisoires du recensement de 2001
Population de moins de 15 ans (%)	43	2001	Résultats provisoires du recensement de 2001
Population urbaine (%)	< 30		Résultats provisoires du recensement de 2001
PIB/habitant (USD)	2 060*	2000	Banque mondiale, 2001
Taux de croissance du PIB (%)	4,1	1993-2000	Comptes nationaux
Taux annuel d'inflation (%)	9,3	2001	Indice des prix à la consommation de Windhoek
Dépenses publiques d'éducation (par an, millions de NAD)	1 863	1998/99	Commission présidentielle pour l'éducation, la culture et la formation
Dépenses d'éducation en % des dépenses publiques	25	1998/99	Commission présidentielle pour l'éducation, la culture et la formation
Déficit budgétaire (%)	5,3	2001/22	Banque mondiale, 2001
Coefficient de Gini	0,7	2002	Enquête nationale sur les revenus et les dépenses des ménages, 1995
Taux de chômage en proportion des jeunes actifs (%)	35	1997	Enquête sur la main-d'œuvre
Taux estimé d'infection par le VIH dans la population adulte (%)	19,5	1999	ONUSIDA, juin 2000
Espérance de vie à la naissance (années)	52	1997	Nations unies, 1999
Taux d'alphabétisation (plus de 15 ans, %)	18	2000	Banque mondiale, 2001
Taux net d'inscription en primaire (%)	93	1998	Commission présidentielle pour l'éducation, la culture et la formation
Garçons	91		
Filles	96		
Taux net d'inscription dans le secondaire (%)	38	1998	Commission présidentielle pour l'éducation, la culture et la formation

\* Taux de change 2001 : 1 USD = 8 NAD.

Sources : [www.ippr.org.na](http://www.ippr.org.na), [www.worldbank.org/data](http://www.worldbank.org/data).

6 Ce coefficient mesure l'inégalité des revenus – quand il est égal à zéro, cela signifie que tous les habitants ont le même revenu ; quand il est égal à 1, il indique que tous les revenus sont aux mains d'une minorité.



*Le système éducatif de la Namibie d'avant l'indépendance a toujours reflété cette inégalité économique, les enfants d'ascendance européenne recevant environ 1 537 NAD<sup>7</sup> par personne et par an, contre 486 NAD pour les enfants d'origine africaine (Angula, 1999, p. 9).*

*A l'heure actuelle, l'équilibre a été largement restauré. D'après les prévisions, les dépenses par élève en 2004 devraient atteindre 2 950 NAD. Ce chiffre est calculé en fonction des nouvelles normes de personnel, introduites en 2003 et qui devaient être pleinement opérationnelles en 2004. Cela étant, cette somme moyenne ne fait pas apparaître la persistance d'inégalités entre circonscriptions éducatives mais aussi entre écoles d'une même région. Etant donné le budget actuellement alloué à l'éducation de base, il est difficile de redresser les anciennes inégalités, dans la mesure où il ne vise que la mise en œuvre efficace et concrète du plan stratégique en cours du MBESC (Clegg et van Graan, juin 2002).*

Cette répartition inégale des ressources est un véritable problème pour le MBESC et pour les écoles de nombreuses circonscriptions éducatives, forcées d'assurer une éducation de qualité avec des ressources gravement déficitaires. De nombreux enseignants se disent fortement préoccupés par cette situation, surtout dans les circonscriptions du nord du pays, traditionnellement défavorisées, où les possibilités de développement professionnel sont très limitées et où les enseignants doivent s'efforcer d'assurer une éducation de qualité dans une société inégalitaire<sup>8</sup>.

---

7 Au moment où nous avons réalisé cette enquête, le dollar américain valait huit dollars namibiens. Le rand sud-africain (monnaie à laquelle est liée le NAD) avait reculé de près de 40 % en un an (avril 2001-mars 2002) par rapport aux devises internationales, mais il se redresse peu à peu depuis.

8 Données tirées d'une recherche en cours, conduite sous les auspices de la fondation Spencer.

## **Impact du VIH/sida sur la qualité de l'éducation**

La société namibienne est actuellement aux prises avec la brutale réalité de la pandémie de VIH/sida. Des données empiriques montrent que les enseignants sont plus souvent absents et que, depuis peu, les décès d'enseignants se multiplient. Des projections récentes indiquent qu'un adulte sur cinq (ou sur sept, selon le modèle utilisé) est infecté. Cette augmentation des taux de décès et d'absentéisme des enseignants finiront ensemble à brève échéance par peser sur la qualité de l'éducation.

D'autres conséquences moins évidentes ont été identifiées dans une enquête récente menée par le MBESC – à savoir des inscriptions reportées ou en baisse ; une assiduité très irrégulière avant ou après un décès dans la famille ; le manque de discipline ; une discrimination et une stigmatisation latentes ; et des dégâts psychologiques dans les familles directement frappées par l'épidémie. Autre grand sujet de préoccupation, le nombre croissant d'orphelins du sida qui devrait, d'après les prévisions, fortement augmenter dans les prochaines années – d'autant que l'on s'interroge sur la capacité du système à répondre aux besoins des orphelins et des enfants vulnérables.

Au vu de tels facteurs socioéconomiques et étant donné l'impact négatif inévitable qu'ils ont sur la qualité de l'offre éducative dans les classes namubiennes, le corps enseignant du pays va devoir adopter l'approche CPI et faire preuve d'imagination pour résoudre les problèmes rencontrés. Ces deux facteurs sont essentiels pour maintenir le niveau d'éducation pour tous de qualité atteint par le pays au cours des dix dernières années.



# 3. Réformer la formation des enseignants : un moyen pour parvenir à une éducation pour tous de qualité

*par Patti Swarts et Mariana van Graan*

Au moment de l'indépendance, la formation des enseignants est apparue comme un axe prioritaire de réforme, de par le rôle stratégique des enseignants dans les initiatives de réforme. Dans le nouveau paradigme éducatif, les enseignants étaient considérés à la fois comme les agents et les exécutants du changement et devaient donc être correctement préparés à leur tâche.

La formation initiale et continue des enseignants du programme BETD a privilégié la pédagogie réflexive, appliquée dès 1993 dans quatre écoles normales du pays qui ont produit leur première promotion de diplômés en 1995. Swarts (1999, p. 39) reprend les termes du programme principal du BETD pour en décrire la philosophie :

*L'objectif du BETD consiste à offrir une préparation nationale commune aux enseignants, répondant aux besoins de l'éducation de base, de la communauté éducative et de la nation au sens large. Le BETD s'efforce de promouvoir compréhension et respect des valeurs et des croyances culturelles, « responsabilité sociale » et « sensibilité aux genres et équité ». Il essaie aussi de sensibiliser les étudiants aux modes d'« acquisition d'un comportement réfléchi et créatif, d'une pensée analytique et critique, d'une compréhension de l'apprentissage comme un processus interactif » et de « donner à l'enseignant les moyens de répondre aux besoins et aptitudes de chaque élève ».*

Une simple réorganisation des composantes des programmes de formation d'avant l'indépendance n'était donc ni acceptable politiquement ni réalisable pratiquement pour répondre aux nouvelles attentes et demandes du système éducatif en pleine réforme après l'indépendance (Swarts, 1998, p. 46). Pour Bernstein (1971), le changement éducatif doit restructurer l'organisation du savoir s'il veut avoir une quelconque signification sociale. Salter et Tapper (1981, p. 21) vont plus loin, en affirmant que « la clé du changement consiste donc à réorganiser les dynamiques sociales qui déterminent les schémas d'autorité et la structure du savoir ».

La relative position d'autorité et de contrôle de la structure du savoir des formateurs d'enseignants ayant été reconnue, il fallait impérativement travailler avec eux pour modifier leurs croyances, leurs comportements et leurs pratiques. Le rôle de l'enseignant par rapport aux objectifs fixés et aux politiques a fait l'objet d'une analyse minutieuse, avant d'être redéfini pour mieux y correspondre. D'après Swarts (1998, p. 46), la conception du nouveau programme de formation des enseignants est partie du principe que des interventions conscientes et délibérées devaient avoir lieu *via* les formateurs et le programme de formation pour répondre aux demandes du système d'éducation de base. Dans son document de politique *Towards Education for All* (MEC, 1993, p. 37), le MEC donne son avis sur cette question :

*La première des difficultés que nous rencontrerons pour améliorer l'équité de notre système éducatif réside sans doute dans le fait de garantir une bonne préparation de nos enseignants aux grandes responsabilités qu'ils devront assumer. L'enseignant, plus que n'importe quel autre acteur, structure le contexte de l'apprentissage.*

*Il est donc vital que nous aidions nos enseignants à développer leur expertise et leurs compétences pour stimuler l'apprentissage. Leur formation professionnelle doit démarrer avant qu'ils n'aient une classe devant eux et se poursuivre tout au long de leur carrière.*

L'opinion de Holly et McLoughlin (1989, p. 22), selon laquelle il faut des déclarations politiques claires pour guider la transformation du système éducatif – et la réforme de la formation des enseignants – se trouve ainsi confortée par le MEC.

*Dans la mesure où la formation des enseignants, initiale ou continue, est un effort conscient et délibéré pour intervenir dans le développement personnel et professionnel d'un individu ou d'un groupe d'individus, des considérations d'ordre moral et pratique imposent une prise de position politique pour orienter la pratique. De fait, le principe professionnel selon lequel les programmes éducatifs efficaces reposent sur un processus d'enseignement et d'apprentissage ancré dans un plan sciemment élaboré mais aussi sur des politiques d'éducation bien conçues est fondamental.*

Dans le nouveau paradigme éducatif, la formation des enseignants et, en particulier, la formation initiale, est considérée comme la première étape d'un processus permanent de développement et d'épanouissement professionnels nés d'un état du savoir en augmentation et en évolution rapides mais aussi de demandes nouvelles plus complexes sur les rôles et les fonctions de l'enseignant, surtout dans la Namibie d'après l'indépendance, hantée par l'héritage de l'apartheid. Pour Swarts (2000, p. 13), la réforme de la formation des enseignants initiée depuis l'indépendance a servi de fer de lance aux efforts de transformation de la société namibienne dans le cadre de son contrat social l'obligeant à contribuer à l'avènement d'une société nouvelle et différente. Avec sa pédagogie libératrice, Freire (1971) affirme que l'éducation doit aider les élèves/les apprenants à développer une vision de plus en plus critique de leur réalité afin d'être en mesure de la modifier. Le concept de pédagogie pour l'émancipation et le développement peut ainsi contribuer à la promotion de l'égalité, de la justice sociale mais aussi à la reconstruction de la compréhension du concept de démocratie dans le cadre d'une éducation de qualité. Pour Dahlström (2002, p. 118), la formation des enseignants avant l'indépendance faisait partie intégrante de la volonté politique de séparation visant à entretenir les injustices sociales.

C'est donc dans ce contexte et en fonction des objectifs et de la philosophie de l'éducation pour tous que le programme BETD a été conçu et développé.

## **Programmes BETD : orientations conceptuelles**

Les premières réalités à intégrer au moment de la conception des programmes BETD ont été le LCE et le processus en cours de construction sociopolitique. D'où l'adoption de l'approche CPI, de la pratique réflexive et de la recherche-action.

### **Implications de l'enseignement centré sur les apprenants (LCE) pour la formation des enseignants**

Le LCE assigne un rôle à l'enseignant comme à l'élève. Le NIED (2003, p. 7) a emprunté au programme principal du BETD les considérations suivantes :

*Le LCE présuppose que les enseignants ont une vision holistique de l'élève et qu'ils font de l'expérience personnelle de celui-ci le point de départ de leurs études. Les enseignants doivent être capables de sélectionner un contenu et des méthodes après une analyse partagée des besoins de l'élève, d'utiliser les ressources locales et naturelles comme solution alternative ou complémentaire aux supports pédagogiques tout prêts et de développer ainsi leur propre créativité et celle de l'élève... Une approche centrée sur l'élève nécessite une forte participation, contribution et production de la part de ce dernier... elle est basée sur une pédagogie démocratique ; une méthodologie faisant la promotion d'un apprentissage par la compréhension et d'une pratique visant à l'autonomisation de l'élève, qui devient ainsi l'architecte de sa vie.*

## **Qu'est-ce que la démarche critique d'investigation par les enseignants (CPI) ?**

La notion de démarche critique d'investigation par les enseignants, qui a fait son apparition en Namibie depuis 1995, est un concept générique utilisé par les programmes de formation et de développement professionnels des formateurs d'enseignants. Grâce à la CPI, les éducateurs essaient de résoudre les problèmes d'accès, d'équité, de qualité et de participation démocratique et de mettre en œuvre concrètement la réforme du système éducatif. L'une des idées forces de cette réforme concerne l'acquisition, par les formateurs d'enseignants, les élèves enseignants et les enseignants en poste et *via* la CPI, de capacités d'introspection et de réflexion. Le paradigme du BETD inclut donc l'idée de l'enseignant-chercheur, témoignant ainsi d'une prise de conscience de l'importance des interrogations des enseignants pour façonner une théorie pédagogique. Dans ce paradigme, les élèves enseignants doivent considérer leurs interrogations et les défis qu'ils rencontrent comme autant d'occasions d'accéder à de nouvelles perspectives et compréhensions. La CPI reconnaît la diversité des contextes professionnels et l'obligation, pour les enseignants-chercheurs, de clarifier ces contextes et d'y réagir de manière adéquate.

Cette approche CPI de la formation des enseignants avait la faveur des décideurs namubiens, qui y voyaient un moyen d'étayer les objectifs et la philosophie de l'éducation après l'indépendance. Elle souligne le rôle des écoles dans la promotion des valeurs démocratiques et la réduction des inégalités sociales et cherche donc à sensibiliser les futurs enseignants à l'environnement social des écoles et aux conséquences sociales de leurs actes professionnels. Pour Little (1993, p. 129), les formes les plus prometteuses de développement professionnel sont celles qui incitent les enseignants à s'intéresser de manière systématique aux véritables problèmes, interrogations et aspirations afin de laisser une empreinte sur les perspectives, la politique et la pratique. Elles véhiculent l'idée selon laquelle les enseignants ne sont pas de simples experts confinés dans les classes, mais qu'ils sont aussi des membres productifs et responsables d'une



communauté professionnelle plus large. A cet égard, Calderhead et Shorrock (1997, p. 18) soutiennent que l'enseignement et le processus d'apprentissage de ce métier sont extrêmement complexes et font peser de lourdes charges, de nature cognitive, affective et de performance, sur l'élève enseignant... Apprendre à enseigner implique d'acquérir des compétences techniques, d'avoir une appréciation des enjeux moraux de l'éducation, d'être capable de négocier et de développer sa pratique au sein de la culture de l'école, de développer ses qualités personnelles, d'être à même de réfléchir en agissant et d'évaluer ses actes.

Van Manen (1994, p. 20) identifie trois niveaux de progression de la pensée critique. Le premier est en rapport avec l'application concrète d'aptitudes et de connaissances techniques pour atteindre les objectifs fixés. Ce niveau concerne l'engagement de l'élève enseignant dans sa classe et dans son école, au cours duquel il est exposé à une palette de compétences à déployer et où il commence à se constituer son propre répertoire. Tout en participant à ce niveau, les élèves enseignants inscrits dans le programme BETD doivent observer et enregistrer les processus sociaux et d'apprentissage qui se déroulent dans la classe et l'école. Ces compétences d'observation leur serviront pour préparer les activités du niveau suivant. Le deuxième niveau implique de réfléchir aux principes sous-jacents à telle ou telle pratique en classe et aux conséquences de telles ou telles stratégies/actions. Les observations consignées dans des rapports et des journaux aideront les élèves enseignants à cet égard. Le troisième niveau, parfois appelé « réflexion critique », implique la remise en cause des critères moraux, éthiques et normatifs directement ou indirectement liés à la classe. A ce niveau, les élèves enseignants doivent théoriser leurs expériences, prononcer des jugements et prendre des décisions.

Face à la complexité et à l'exigence de l'enseignement mais aussi à l'évolutivité de son environnement, Dalin et Rust (1996, p. 153) affirment que si les enseignants sont censés aider les autres à apprendre, ils doivent eux aussi être toujours en train d'apprendre. La réforme éducative de la Namibie s'appuie notamment sur l'appren-

tissage tout au long de la vie, au service du changement, de l'innovation et de la rénovation. L'une des stratégies pour y parvenir consiste à engager les enseignants ayant acquis une réflexion critique dans des activités de CPI et de recherche-action qui débouchent sur de nouvelles perspectives et sur une meilleure compréhension de leurs pratiques et des matières enseignées et qui contribuent à la constitution d'une base de savoirs éducatifs codifiés. Grâce à la réflexion et à la CPI, les enseignants apprennent à décrire et à analyser les caractéristiques structurelles d'une situation, difficulté ou question éducative ; à collecter et à évaluer des informations pour identifier l'origine éventuelle du problème étudié afin de proposer un certain nombre de solutions possibles ; et à intégrer toutes ces données dans une conclusion/solution mûrement réfléchie. Ce faisant, ils acquerront une meilleure compréhension de leur environnement et de leurs pratiques et feront en sorte que cette compréhension améliore leur propre enseignement. Ces activités leur permettront aussi de prendre conscience des conditions sociales de leur pratique afin de favoriser l'équité et la justice sociale. Le résultat le plus important réside dans une nouvelle compréhension et perspective grâce auxquelles ils envisageront l'apprentissage comme une construction et l'enseignement comme un processus susceptible de maximiser l'apprentissage (Swarts, 1998, p. 142).

### **Qu'est-ce que la pratique réflexive ?**

La littérature consacrée à la formation des enseignants atteste de la diversité des définitions et des interprétations de la notion de pratique réflexive. Cela étant, Swarts (1998) indique qu'indépendamment de ces définitions ou interprétations, les éducateurs namubiens considèrent en général que la réflexion est « un comportement et une pratique souhaitables ». D'après Calderhead et Gates (1993), alors que les politiques éducatives décrivent de plus en plus les enseignants comme des techniciens et/ou ceux qui transmettent le programme, la pratique réflexive offre une perspective alternative bienvenue qui reconnaît les caractéristiques rationnelles et professionnelles du métier d'enseignant. Bennett (1995) vient confirmer cette opinion en rappelant que le travail éducatif ne peut pas être réduit à de simples

préoccupations techniques et que les enseignants doivent s'intéresser aux enjeux moraux et réfléchir à leurs activités.

Les ouvrages traitant de ces questions suggèrent que les enseignants s'adonnent à la réflexion et à la pratique réflexives dès lors qu'ils « peuvent décrire ce qu'ils font, expliquer le sens de leurs actes, comprendre le cheminement qui les a amenés là où ils sont et identifier les zones potentielles de changement » (Smyth, cité dans Etheridge, 1989, p. 311) et ce, dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. La réflexion est donc un processus qui amène éventuellement les enseignants à trouver un sens à ce qu'ils font et à comprendre pourquoi ils le font. Zeichner (1994, pp. 10–11) affirme que les enseignants peuvent et doivent prendre une part active à la formulation « des objectifs et de la finalité de leur travail » et que la réforme de l'enseignement et de l'éducation devrait leur être confiée.

L'entraînement pratique en classe (SBS) est un principe clé de l'encouragement et du développement de la pratique réflexive dans le programme BETD –. Pour Swarts (1999, pp. 42-43) :

*L'entraînement pratique en classe cherche à illustrer les principales caractéristiques de la pratique à acquérir tout en encourageant les élèves enseignants à faire des expériences sans prendre trop de risque, à modifier le rythme et l'objet de leur travail mais aussi à revenir en arrière et refaire les choses, si nécessaire. A cet égard, le rôle des formateurs est essentiel pour favoriser la réussite de la pratique réflexive, qui peut impliquer d'intenses échanges interpersonnels. La situation d'apprentissage, la vulnérabilité de l'élève enseignant et les mondes comportementaux créés par les formateurs et leurs élèves peuvent fortement peser sur les résultats d'apprentissage. Lors d'une formation professionnelle cohérente, la pratique réflexive sert de passerelle entre le monde académique (école normale ou université) et la salle de classe.*

Dans les deux chapitres suivants, respectivement consacrés aux volets de la formation initiale et continue du BETD, nous nous effor-

cerons d'évaluer dans quelle mesure le programme BETD a su créer cette « passerelle » et former des praticiens réfléchis.

### **Qu'est-ce que la recherche-action ?**

Mayumbelo et Nyambe (1999, p. 69) décrivent la recherche-action comme « une solution pour promouvoir la recherche d'informations et la réflexion dans le BETD ». Tout en concentrant leur analyse critique sur leur propre pratique, les élèves enseignants examinent leur pratique, la font évoluer et l'améliorent afin de l'adapter à la philosophie du LCE. Pour ce faire, ils font appel à la recherche-action.

Mayumbelo et Nyambe souscrivent à la définition de la recherche-action proposée par Howard (1999) :

*La recherche-action n'est pas uniquement une recherche visant à résoudre les problèmes individuels, parce que nous sommes de plus en plus convaincus que cette approche court le risque de devenir une approche de recherche classique alors que notre définition de la recherche-action, en constante évolution, ne peut accepter l'idée que les enseignants sont censés s'intégrer dans les structures imposées de la recherche en éducation. Notre recherche-action privilégie le questionnement. Les praticiens posent des questions adaptées à leurs différents contextes éducatifs puis les étudient au sein du contexte global grâce au dialogue avec différentes personnes afin de trouver des réponses adaptées à la Namibie.*

L'intérêt de cette définition réside dans ce qu'elle n'oblige pas les élèves enseignants à s'interroger uniquement sur leur pratique professionnelle mais qu'elle les pousse à étudier ces questions en fonction de différents environnements socio-éducatifs – et c'est cette stratégie qu'il faudrait adopter en Namibie.

## **La formation initiale du BETD**

Créé en 1991, le NIED a reçu comme mandat du MEC de guider et de coordonner la conception, l'élaboration et la mise en œuvre du programme BETD. Avant la phase d'élaboration, une recherche do-

cumentaire approfondie a été réalisée sur les programmes existants, afin d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses. Une petite équipe de membres du groupe de coordination des programmes scolaires (CCG) s'est rendue dans chacune des institutions d'éducation et dans les services chargés de la politique éducative en Afrique du Sud, au Botswana, au Lesotho et au Zimbabwe, pour se familiariser avec les programmes utilisés dans la sous-région et identifier les tendances du développement de l'éducation. Les informations et les données collectées à cette occasion, doublées d'une analyse des dernières recherches sur le développement professionnel des enseignants, ont servi de repères pour concevoir et élaborer le BETD.

Le BETD insiste davantage sur les aspects professionnels de la formation des enseignants que les programmes d'avant l'indépendance – de sorte que les composantes pédagogiques et sociales de l'enseignement occupent une plus grande place pendant la phase pratique de la formation, en milieu scolaire. Il souligne les méthodes et approches centrées sur l'élève, réfléchives, analytiques et productives. Il s'efforce d'intégrer les différents types d'exposition en classe, afin que la théorie et la pratique prennent ensemble un sens utile pour l'élève enseignant. Pour Swarts (1999, p. 39) :

*[Le BETD] apporte une perspective constructiviste de l'apprentissage et les élèves enseignants sont censés expérimenter le type de processus d'apprentissage qu'ils devront favoriser et créer pour leurs élèves. Il fait appel à l'approche CPI (y compris la recherche-action) pour introduire le processus de changement dans les cours, à l'école normale et dans les écoles, mais aussi pour constituer une nouvelle base officielle de connaissances sur l'éducation. Deux grandes questions ont présidé à la conception et à l'élaboration du programme BETD : comment les élèves enseignants apprennent-ils le mieux ? Que doivent-ils apprendre ?*

Dans la mesure où, à l'indépendance, la plupart des enseignants et des formateurs d'enseignants avaient été éduqués et formés selon le modèle prévalant avant l'indépendance, il a fallu les orienter vers le nouveau paradigme et intégrer des notions telles que la pratique

réflexive, l'approche CPI et le LCE à la fois dans les programmes de formation initiale et dans ceux de la formation continue.

Les *Tableaux 3.1 et 3.2* de l'*Annexe 3A* illustrent la part des différentes composantes du BETD proposé dans les écoles normales namibiennes aux futurs enseignants de l'éducation de base (1<sup>ère</sup>-10<sup>e</sup> années). Ils ont la possibilité de se spécialiser, en premier cycle primaire par exemple (voir le *Tableau 3.3* de l'*Annexe 3A* pour les options). Une fois que les élèves enseignants ont sélectionné un sujet d'étude, les méthodologies associées aux matières enseignées sont intégrées dans le cours. Le *Tableau 3.4* de l'*Annexe 3A* propose la liste des méthodologies disponibles pour les mathématiques et les sciences naturelles intégrées.

## **La formation continue du BETD**

La formation continue du BETD est une adaptation de son programme principal<sup>9</sup> ; les options sont elles aussi adaptées à la pédagogie de la formation continue, c'est-à-dire que toutes les matières pratiques, comme l'éducation physique ou la formation pré-professionnelle, ne sont pas proposées. La formation continue prévoit également un entraînement pratique en classe. Elle se déroule dans l'école où travaille l'enseignant, qui est contrôlé et supervisé par le chef d'établissement. La formation continue du BETD fait essentiellement appel à l'approche PBI.

### **Qu'est ce que l'investigation basée sur la pratique ?**

L'investigation basée sur la pratique renvoie à une recherche cyclique, avec identification des problèmes ou des domaines intéressants susceptibles d'être améliorés ou modifiés par la planification, l'action, l'observation, la réflexion et l'évaluation des changements ou des améliorations apportés par l'action (Pomuti et Howard, 1999). La notion de réflexion critique est au cœur de la PBI et, dans ce

---

<sup>9</sup> Voir MHETEC et volet de formation continue du BETD (juillet 2002). Broad Curriculum. NIED, Okahandja.

contexte, les deux définitions qui suivent décrivent le modèle PBI retenu par la formation continue du BETD : « une introspection systématique dans la pratique de chacun, pour l'améliorer et renforcer la compréhension que l'on peut en avoir » (McIntyre, 1993 ; Cook, 1998) ; et « un moyen permettant de réunir théorie et pratique » (Doll, 1993, cité dans Pomuti, 2000).

La PBI est donc un instrument de médiation entre la théorie et la pratique. Cette approche permet aux enseignants namibiens participant au volet de formation continue du BETD d'avoir une réflexion critique sur leur pratique tout en s'attaquant aux matériels du programme. Elliott et Ebbutt (2000, pp. 42-43) ont une vision plus idéaliste de la PBI :

*Ce que nous avons qualifié de PBI dans le contexte namibien souligne l'importance de faire prendre conscience aux enseignants quelles sont leurs « théories tacites », en analysant les pratiques dans lesquelles ils baignent, en y réfléchissant à la lumière des objectifs pédagogiques et des valeurs auxquelles ils adhèrent, en analysant les facteurs présents dans le contexte social de la scolarité qui viennent renforcer ces idées et en les reconstruisant pour mieux les faire coïncider avec leurs objectifs et leurs valeurs, grâce à une série d'expériences novatrices menées dans les classes et dans l'école.*

## Annexe 3A : Structure du volet de formation initiale du BETD

Tableau 3.1. BETD – Domaines d'étude, unités de valeur et durée d'étude (en %) pendant la première année

Domaine	Matière	Durée d'étude sur l'année (%)	Temps consacré pendant l'année	Unités de valeur acquises pendant l'année
Education	Théorie et pratique de l'éducation	20	Tout au long de l'année (trois trimestres)	8
Esthétique et créativité	Arts et culture	5	Tout au long de l'année	2
Physique	Education physique	5	Tout au long de l'année (trois trimestres)	2
Education et alphabétisation	Informations scientifiques de base	5	Tout au long de l'année (trois trimestres)	2
Linguistique, académique, social et professionnel	Communication en anglais	10	Tout au long de l'année (trois trimestres)	4
Mathématiques	Enseignement des mathématiques	10	Premier et deuxième trimestres	4
Sciences naturelles	Enseignement des sciences naturelles intégrées	10	Premier et deuxième trimestres	4
Social et économie	Enseignement de la sociologie	10	Premier et deuxième trimestres	4
Linguistique et alphabétisation	Enseignement des langues	10	Premier et deuxième trimestres	4
Premier cycle primaire	Premier cycle primaire	15 ou	Troisième trimestre seulement	6
Linguistique et alphabétisation	Enseignement des langues	15 ou	Troisième trimestre seulement	6
Social et économie	Enseignement de la sociologie	15 ou	Troisième trimestre seulement	6
Mathématiques et sciences naturelles	Mathématiques et sciences naturelles intégrées	1 ou	Troisième trimestre seulement	6
Technologie	Formation pré-professionnelle	15 ou	Troisième trimestre seulement	6
Esthétique	Arts	15	Troisième trimestre seulement	6
<b>Total</b>		<b>100</b>		<b>40</b>



**Tableau 3.2. BETD – Domaines d'étude, unités de valeur et durée d'étude (en %) en deuxième et troisième années**

Domaine	Matière	Durée d'étude sur l'année (%)	Temps consacré pendant l'année	Unités de valeur acquises pendant l'année
Education	Théorie et pratique de l'éducation	27,5	Tout au long de l'année	11
Esthétique et créativité	Arts et culture	5	Tout au long de l'année, par palier	2
Physique	Education physique	5	Tout au long de l'année, par palier	2
Technologie	Travail manuel et technologie	5	Tout au long de l'année, par palier	2
Linguistique, académique, social et professionnel	Techniques de communication en anglais	5	Tout au long de l'année, par palier	2
Option principale	Enseignement de la matière choisie	35	Tout au long de l'année	14
Option secondaire	Enseignement de la matière choisie	17,5	Tout au long de l'année	7
<b>Total</b>		<b>100</b>		<b>40</b>

**Tableau 3.3. BETD – Options principales et secondaires pour la spécialisation en deuxième et troisième années<sup>10</sup>**

Enseignant BETD certifié pour enseigner de la 1 <sup>ère</sup> à la 7 <sup>e</sup> années	Option principale : 35 % 14 unités de valeur par an	Option secondaire : 17,5 % 7 unités de valeur par an
Spécialisation de la 1 <sup>ère</sup> à la 4 <sup>e</sup> années	Premier cycle du primaire (de la 1 <sup>ère</sup> à la 4 <sup>e</sup> années)	Anglais, langue namibienne, mathématiques, sciences naturelles intégrées, écologie domestique, agriculture, éducation physique ou sociologie (de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années)
Spécialisation de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années	Langues, sociologie, mathématiques et sciences naturelles intégrées, écologie domestique, agriculture, éducation physique ou sociologie (de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années)	Premier cycle du primaire (de la 1 <sup>ère</sup> à la 4 <sup>e</sup> années)

<sup>10</sup> Aucune école normale ne propose toutes les options ou combinaisons citées dans le tableau. Chaque école choisit son programme dans le programme global, en fonction des besoins nationaux et régionaux.

Enseignant BETD certifié pour enseigner de la 5 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> années Spécialisation de la 8 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> années	Option principale pour enseigner de la 8 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> années	Option secondaire pour enseigner de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années
	Langues	Mathématiques, sciences naturelles intégrées, écologie domestique, agriculture ou éducation physique
	Sociologie	Anglais, langue namibienne, mathématiques, sciences naturelles intégrées, écologie domestique, éducation physique ou agriculture
	Mathématiques et sciences naturelles intégrées	Anglais, langue namibienne, sociologie, écologie domestique, éducation physique ou agriculture
	Agriculture et sciences de la vie	Anglais, langue namibienne, mathématiques ou sciences naturelles intégrées
	Commerce ou technique	Anglais, langue namibienne, mathématiques, sociologie ou sciences naturelles intégrées
	Ecologie domestique	Anglais, langue namibienne, mathématiques, sociologie ou sciences naturelles intégrées

**Tableau 3.4. BETD – Relations entre l’option « mathématiques et sciences naturelles intégrées » et les méthodologies par matière de l’éducation de base**

Options principales	Matières de l’éducation de base (méthodes)
Mathématiques et sciences naturelles intégrées (de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années)	Mathématiques, sciences naturelles et éducation à la santé
Agriculture (de la 5 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> années)	Agriculture
Mathématiques et sciences naturelles intégrées (de la 8 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> années)	Mathématiques, sciences de la vie et éducation physique
Agriculture et sciences de la vie (de la 8 <sup>e</sup> à la 10 <sup>e</sup> années)	Agriculture et sciences de la vie



# 4. Pratique réflexive et démarche critique d'investigation par les praticiens dans le volet de formation initiale du BETD : bilan

*par Mariana van Graan ; recherche menée par le NIED*

## Introduction

L'étude dont nous rendons compte ici avait pour vocation d'évaluer l'impact de l'approche CPI dans le volet de formation initiale du programme BETD. Le concept de CPI a été introduit dans le secteur éducatif namibien pour instaurer une nouvelle relation entre la pratique éducative et l'investigation. Dans ce paradigme, les enseignants sont considérés comme des chercheurs capables de mener une réflexion critique sur leurs pratiques et leur environnement professionnel mais aussi de modifier leurs pratiques en fonction des résultats de leurs recherches, tout en profitant de ce processus pour se développer professionnellement et pour modifier la réalité sociale. La CPI contribue à « l'élaboration d'une théorie de la pratique fondée sur une approche CPI » (Dahlström, 2002, p. 187), à la collecte d'informations et au partage des comptes rendus.

Pomuti (2000) décrit les hypothèses sous-jacentes à la CPI dans le contexte namibien :

- les enseignants ne doivent pas être considérés comme de simples « techniciens » auxquels on demande d'appliquer aveuglément

des connaissances théoriques à des situations pratiques (Core et Zeichner, 1995) ;

- les enseignants sont des apprenants actifs et indépendants capables de résoudre des problèmes, ils ne sont pas que des simples receveurs d'information passifs ;
- les enseignants sont censés avoir les capacités nécessaires pour analyser de manière critique les savoirs écrits (Zeichner et Liston, 1996) ;
- le processus de compréhension et d'amélioration des pratiques pédagogiques doit commencer par une analyse critique de l'expérience personnelle ;
- le processus de développement professionnel est dialectique, qui tire la théorie de la pratique et *vice versa* (Elliot, 1985) ;
- les connaissances nécessaires pour enseigner s'acquièrent lorsque les enseignants ont la possibilité de réfléchir à leurs pratiques et de faire appel à un processus d'analyse critique dans leurs espaces professionnels pour mieux appréhender ce qu'est un enseignement efficace (Cobb, Wood et Yackel, 1990) ;
- l'amélioration des pratiques découle d'une réflexion critique des praticiens sur leurs propres pratiques (Stevenson, 1991).

Ces hypothèses servent de base à l'analyse menée ici. Nous nous efforcerons de montrer comment deux écoles normales ont appréhendé ce concept et comment les élèves enseignants sont préparés, ce faisant, à appliquer l'approche CPI par l'intermédiaire de leurs projets de recherche-action.

## **Conception de la recherche**

Trois grandes problématiques ont balisé ce travail de recherche :

- dans quelle mesure les formateurs d'enseignants et les élèves

---

11 MHEVTST et MBESC (mars 1998, page 15, n° 7.3). Le projet de recherche-action en troisième année est l'une des solutions mises en œuvre pour rapprocher les connaissances pratiques et théoriques professionnelles et par matière des études à l'école normale et en milieu scolaire. Cette recherche-action consistera à identifier un besoin, une difficulté ou une problématique par rapport à son propre enseignement ; à mettre au point une intervention planifiée pour faire changer les choses ; à surveiller l'ampleur du changement ; et à évaluer les conséquences de l'action.

enseignants comprennent-ils la philosophie sous-jacente à la CPI ?

- dans quelle mesure le volet de formation initiale du BETD prépare-t-il les élèves enseignants à pratiquer la CPI lors de l'entraînement pratique en classe ou ensuite, tout au long de leur carrière ?
- quel est le niveau de réflexion des élèves enseignants lorsqu'ils conduisent leurs projets de recherche-action ?

Nous avons fait appel aux sources et aux techniques de collecte de données suivantes pour obtenir des informations sur les résultats du volet de formation initiale du BETD au niveau de la pratique réflexive et de l'approche CPI :

- **mémoires de mastère** : nous avons analysé les mémoires de mastère de trois étudiants namibiens (Hamunyela, 2000 ; Mbanovandu, 2000 ; Shipena, 2000) inscrits à l'université de Umeå et traitant de la mise en œuvre et de l'impact du volet de formation initiale du BETD ;
- **groupes de discussion avec des formateurs d'enseignants** : ces groupes ont réuni 23 formateurs d'enseignants (13 de l'école normale d'Ongwediwa et dix de celle de Rundu, dans le nord du pays toutes les deux) issus de différents départements pour analyser des questions identiques assez larges tout en ménageant suffisamment de place aux entretiens pour pouvoir approfondir la question si besoin : compréhension de la CPI ; avantages et inconvénients de l'intégration de la CPI dans le volet de formation initiale du BETD ; appui institutionnel aux différents niveaux pour la mise en œuvre et le maintien de la CPI pendant la formation initiale du BETD et ensuite, pendant la carrière des enseignants ; niveau d'aide reçue par les élèves enseignants pour aller au terme de leurs projets de recherche en fonction de la vision originale formulée dans le programme principal<sup>11</sup> ;
- **ateliers de recherche-action** : trois ateliers de recherche-action organisés pour les élèves enseignants en dernière année du BETD ont également permis de collecter des données. Deux d'entre eux ont été réalisés en juin 2002 par la Namibian Educational Research Association (NERA) sur demande des écoles norma-

les de Rundu et d'Ongwediwa, alors que les élèves enseignants venaient juste de commencer leurs projets de recherche-action dans le cadre de l'entraînement pratique en classe. Le troisième a eu lieu en mai 2003, là encore à la demande de l'école normale de Rundu. Un accord avait été passé avec l'école, autorisant les auteurs de ce rapport à exploiter les données collectées pendant cet atelier, qui allait aussi servir d'ultime préparation à la dernière année d'étude des futurs enseignants du premier cycle primaire, avant qu'ils ne commencent au trimestre suivant leur entraînement pratique en classe. Ces ateliers mettaient l'accent sur les techniques de formulation de questions pertinentes pour les recherches. Tous les grands problèmes, interrogations, compréhensions et exemples de questions des étudiants ont été consignés pour servir aux recherches ultérieures ;

- six enseignants ayant obtenu leur diplôme BETD (appelés les « diplômés du BETD » dans la suite de ce texte) depuis deux, trois ou quatre ans ont aussi été interrogés pendant un groupe de discussion, pour recueillir des informations sur leur mode de fonctionnement (font-ils toujours appel à l'approche CPI face aux problèmes quotidiens d'une classe ?) et savoir comment ils résolvent les problèmes rencontrés dans leur école. En outre, les chercheurs voulaient voir dans quelle mesure ces enseignants recevaient un appui institutionnel pour réfléchir à ces problèmes et partager connaissances, expériences et solutions face aux difficultés rencontrées pendant les projets de recherche-action. Ces enseignants ont donc été invités à repenser à leurs expériences d'entraînement pratique en classe, surtout vis-à-vis de leurs projets de recherche-action, et à l'appui reçu de la part des enseignants conseil et de leurs directeurs de recherche pendant cette période ;
- huit projets de recherche-action réalisés par les élèves enseignants des deux écoles normales étudiées ont été analysés pour recenser le type de problèmes identifiés et vérifier l'existence d'un processus cyclique de réflexion/action pour trouver des solutions ;
- les données tirées d'autres recherches ont servi à valider les con-

clusions de cette étude. Il s'agit de travaux réalisés pendant tout le projet de réforme de la formation des enseignants (TERP) : *Namibian Educators Research Their Own Practice: Critical Practitioner Inquiry in Namibia* (NIED, Namibie, 2000) et *Critical Inquiry and Action Research in the BETD: A Collection of Reports from BETD III Students 1997* (NIED et écoles normales, en coopération avec le TERP, Namibie, 1998).

## **Analyse des données et principales conclusions**

Les données ont été analysées deux fois et des grands thèmes généraux ont été identifiés pour pouvoir formuler des thématiques et des résultats discrets. Les conclusions probantes apparaissant régulièrement dans les séries de données ont ensuite été formulées et regroupées dans des thématiques plus larges.

Les thématiques et les conclusions ont été traitées à trois reprises. A cette occasion, les thèmes ont changé d'intitulé et les conclusions et thématiques ont été validées à l'aide de la deuxième série de notes approfondies des chercheurs. Les conclusions ont également été discutées avec deux autres membres du personnel professionnel, dont l'auteur d'un des chapitres de cette étude, qui dirige l'unité du NIED chargée du développement professionnel. Cela a permis de donner plus de valeur aux conclusions et de formuler des stratégies sur la manière de gérer les questions spécifiques qui reviennent de manière si spectaculaire et auront un impact évident sur la mise en œuvre réussie de la CPI dans le volet de formation initiale du BEDT.

Les six thèmes suivants ont émergé des données collectées :

- appréciation du volet de formation initiale du BETD et de la CPI ;
- degré de compréhension de la CPI ;
- système permettant d'appliquer la CPI dans les écoles normales ;



- supervision clinique des élèves enseignants ;
- signification perçue de l'« esprit critique » dans le volet de formation initiale du BETD ;
- impact de la PBI sur la pratique des diplômés du BETD.

## **Appréciation du volet de formation initiale du BETD et de la CPI**

- Les formateurs d'enseignants affirment apprécier la CPI en tant que stratégie de résolution des problèmes et de modification des pratiques. Les formateurs d'enseignants de l'école normale de Rundu ont reconnu vouloir changer certains aspects de la recherche-action et de l'entraînement pratique en classe. Ils ont le sentiment que le projet de recherche-action a une grande importance dans l'entraînement pratique en classe et « contribue au développement professionnel des élèves enseignants » (les limites de l'entraînement pratique en classe ne seront pas abordées ici, car elle n'appartient pas à la recherche-action).
- Les diplômés du BETD affirment apprécier les projets de recherche-action menés pendant la dernière année du programme. Certains d'entre eux ont expliqué qu'ils utilisaient toujours les techniques acquises pendant ce processus de recherche-action.
- Les diplômés du BETD et les formateurs d'enseignants affirment que le projet de recherche-action permet aux étudiants d'acquérir une réelle confiance en leurs capacités à faire évoluer les situations et à résoudre les problèmes. Une des formatrices a déclaré, dans une conversation privée, que c'était le sentiment de « faire correctement les choses » ou de « résoudre des problèmes concrets », ainsi que la collecte de données tirées de situations « réelles » qui, d'après elle, favorisaient l'autonomisation des élèves enseignants.
- L'inverse est malheureusement également vrai, en ce sens qu'avec le temps, la confiance de certains élèves enseignants dans leurs capacités à réussir un projet de recherche-action est si faible qu'il leur arrive de falsifier les données ou de copier celles de leurs camarades ou de rapports des années précédentes quand ils sont sous pression pour conclure leur projet – quand ils doi-

vent *résoudre* le problème ou la question identifié.

- Le constat suivant d'un formateur d'enseignants provient des notes de recherche d'Hamunyela, lors de son analyse des groupes de discussion de l'école normale d'Ongwediwa où le ratio élèves enseignants/formateur est plus élevé qu'ailleurs, ce qui explique que les conseillers pour la recherche-action aient davantage de responsabilités pendant l'entraînement pratique en classe : « Les étudiants trichent beaucoup et les formateurs d'enseignants n'ont aucun moyen de contrôler cette situation à cause de leur charge de travail – ils ont trop d'étudiants à surveiller ».
- Des données empiriques provenant d'une troisième école normale attestent de la même tendance chez les élèves enseignants, qui ne sont pas suffisamment suivis par leurs conseillers désignés pendant ce processus.

### **Degré de compréhension de la CPI**

- Le mémoire/thèse de Mbamanovandu (2002) met en évidence un grand problème – le fait que les formateurs d'enseignants n'aident pas suffisamment leurs étudiants et ce, parce qu'ils n'ont qu'une compréhension médiocre et superficielle des processus de CPI. Cela se répercute sur la qualité des projets des étudiants. La plupart des textes analysés – et le premier ouvrage reprenant des mémoires d'élèves enseignants du BETD le confirme (NIED et TERP, 1998, p. i)<sup>12</sup> – montrent que la vision de la CPI n'est pas pleinement comprise, au sens où les rapports n'en viennent jamais à l'analyse « critique » de l'environnement scolaire ou de la classe.
- Dans les deux écoles normales, de nombreux formateurs d'enseignants n'ont qu'une compréhension étroite et limitée de la CPI et de ses hypothèses sous-jacentes. Dans l'une d'elles, aucun des formateurs d'enseignants n'a essayé d'expliquer la compréhension qu'il en avait pendant les discussions de groupe

---

12 Les étudiants sont censés développer une perspective de l'approche critique pendant leurs études, pour acquérir les compétences professionnelles critiques, proactives et démocratiques nécessaires mais aussi pour avoir une bonne compréhension des futurs besoins des enseignants.

et la plupart ont admis qu'ils ne se souvenaient plus de ce qui avait motivé la réforme éducative. Si cela est particulièrement vrai des derniers formateurs nommés, cela vaut aussi pour certains, formés avant l'indépendance et qui, jusqu'ici, ont trouvé la mise en œuvre de la réforme éducative très difficile dans la mesure où leur formation professionnelle ne les avait pas tenus informés des dernières évolutions de la théorie et de la pratique éducatives.

- Ainsi, à cause de leur mauvaise compréhension du concept de CPI, les formateurs d'enseignants ne sont pas des conseillers efficaces pour les élèves enseignants. Dans l'une des écoles normales, certains reconnaissent qu'ils ne savent pas « comment » enseigner la CPI et la recherche-action. Ce qui pourrait expliquer pourquoi, si l'on en croit les élèves enseignants et les diplômés du BETD, ils en reviennent aux cours magistraux sur les méthodologies de recherche et les instruments de collecte de données.
- Les discussions de groupe et la mise en œuvre de la recherche-action montrent que les formateurs d'enseignants n'ont pas la même appréhension de la CPI. L'absence de programmes de développement professionnel pour les formateurs d'enseignants et de programmes « d'accueil » structurés pour le personnel nouvellement nommé dans les écoles normales est l'une des causes premières de cette situation.
- L'école normale d'Ongwediwa a cependant visiblement mis en place des stratégies d'appui pour aider ceux qui « *se débattent avec les concepts de CPI et de recherche-action* » ou ceux qui « *ne sont pas bien informés* ». Dans cette école, des mini-ateliers sont régulièrement organisés pour le nouveau personnel enseignant. Dans les quatre écoles normales du pays, les membres du personnel produisent aussi des manuels pour expliquer des concepts et des processus comme la CPI et la recherche-action.

## **Système et structures permettant d'appliquer la CPI dans les écoles normales**

- Un entraînement pratique en classe important pendant les trois

ans du volet de formation initiale du BETD donne aux étudiants l'occasion de réaliser de petits projets d'approche CPI en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années et de conduire un cycle complet de recherches en 3<sup>e</sup> année<sup>13</sup>. Les projets à petite échelle et les données collectées pendant la phase pratique en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années servent de base aux projets de recherche-action de la 3<sup>e</sup> année.

- Ce système, qui se déroule dans des écoles d'appui à l'entraînement pratique en classe, permet ainsi aux écoles normales de mieux souligner les implications pratiques de l'approche CPI dans ces écoles.
- Les écoles d'appui ont été renforcées, surtout au moment du lancement de la réforme, le TERP apportant encore son soutien aux écoles normales, pour pouvoir aider les élèves enseignants dans leur pratique pédagogique et leurs projets d'approche CPI. « *Le retrait du TERP a également perturbé l'aide que les écoles normales apportaient aux écoles d'appui, accentuant encore la pression sur les conseillers* »<sup>14</sup>.
- Lorsque des enseignants chevronnés et des diplômés du BETD expérimentés agissent comme conseillers auprès des élèves enseignants, tous bénéficient de cette coopération entre les écoles normales et les écoles d'appui. Cela étant, certains enseignants, mal formés ou peu confiants en eux, vivent la présence d'élèves enseignants comme une menace, de sorte que les élèves enseignants sont souvent livrés à eux-mêmes pour enseigner le programme.
- Les formateurs d'enseignants ont conscience du soutien potentiel que les écoles d'appui et les conseillers peuvent apporter aux étudiants pendant l'entraînement pratique en classe : dans les groupes de discussion, ils recommandent leur renforcement par les écoles normales.

---

13 En première année, la phase pratique dure trois semaines et a lieu pendant le troisième trimestre. En deuxième année, elle a lieu pendant le deuxième et/ou le troisième trimestre, pour six semaines. En troisième année, la pratique de l'enseignement, qui comprend aussi la conclusion du projet de recherche-action, dure 13 semaines et intervient au deuxième trimestre.

14 D'après les notes de recherche de Miriam Hamunyela, également responsable du département de la théorie et de la pratique éducatives à l'école normale d'Ongwediwa.

## Supervision clinique des projets de recherche-action des élèves enseignants

- Les élèves enseignants qui achèvent leurs projets de recherche-action doivent recevoir de l'aide dans quatre grands domaines :
  - pour identifier et formuler un thème, une problématique ou une question de recherche bien circonscrit ;
  - pour concevoir des mécanismes de collecte et d'analyse des données avant et après leurs interventions ;
  - pour rédiger leur mémoire grâce à un processus construit de rédaction ;
  - pour identifier les problématiques de recherche.
- Les élèves enseignants semblent avoir du mal à identifier les domaines et les problématiques « *qui présentent un intérêt pour la recherche* » (commentaire d'un formateur). Les observations consignées pendant les ateliers de recherche-action indiquent que les élèves enseignants sélectionnent souvent des problèmes imprécis ou trop complexes pour les résoudre dans le délai imparti de 13 semaines. Il en va ainsi des interrogations suivantes : comment puis-je améliorer les résultats des élèves en mathématiques ? Comment puis-je intéresser les garçons à l'économie familiale ? Comment puis-je résoudre les problèmes de discipline dans ma classe ? Comment puis-je améliorer le niveau d'anglais de mes élèves ?
- Les domaines ou les problématiques retenus se répètent souvent d'une année sur l'autre – phénomène qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de difficultés rencontrées par les enseignants les plus inexpérimentés. Certains formateurs d'enseignants de la région de Rundu considèrent que c'est une tendance négative, dans la mesure où les problèmes ne sont pas résolus d'une année sur l'autre.
- Pour un autre formateur, les choses s'expliquent autrement : « *A cause du changement de paradigme des stratégies pédagogiques, l'interprétation de ce que signifie le LCE dans le contexte d'une classe, la gestion d'une pédagogie centrée sur l'élève et le passage d'un système de tests et d'examens au CC provoquent inévitablement les mêmes difficultés* » (commentaires écrits).

- Les instruments de collecte de données des élèves enseignants ne produisent pas systématiquement des données utiles au processus de recherche-action. Les formateurs d'enseignants et les diplômés du BETD indiquent avoir dû rejeter les données de certains étudiants parce qu'elles ne contenaient pas les informations attendues. Dans certains mémoires, l'analyse et l'interprétation des données sont insuffisantes pour permettre de conclure le processus de recherche efficacement. En d'autres termes, les élèves enseignants ne peuvent pas prouver avec leurs données qu'ils ont « *trouvé une solution à la thématique de recherche grâce à leurs interventions* » (commentaires d'un formateur d'enseignants).
- Les diplômés du BETD et les élèves enseignants d'une des écoles normales considèrent qu'ils ont reçu un soutien insuffisant de la part de leurs conseillers pendant le processus de recherche-action. Si le conseiller remarque que les élèves enseignants ne sont pas sur la bonne voie, il est censé les réorienter lors des réunions de soutien prévues dans la phase pratique. Cela ne doit pas poser de problème dans la mesure où les étudiants réintègrent l'école normale tous les après-midi.
- Les élèves enseignants de l'atelier organisé en mai 2003 ont eu le sentiment qu'ils devraient avoir plus de pratique de collecte et d'exploitation des données, réelles, au lieu des « cours magistraux » ou des « brochures » qu'on leur propose souvent sur ces aspects de l'étude. A ce stade, deux semaines avant de commencer leur phase pratique et sans avoir de temps pour des conférences, les étudiants de l'atelier se sentaient mal à l'aise face à l'idée de collecter et d'analyser des données. Ces considérations techniques semblent largement primer sur l'identification d'un domaine de recherche qui leur plairait.

### **Signification perçue de l'« esprit critique » dans le volet de formation initiale du BETD**

Mbamanovandu (2002) indique que la perception que les formateurs d'enseignants, comme les élèves enseignants, ont de la CPI fonctionne plutôt à un niveau « technique » que « critique ». D'après lui,

ils considèrent « la CPI comme une activité privilégiant la capacité de chacun à réfléchir à son travail, à analyser les conclusions obtenues et à modifier/améliorer sa pratique professionnelle à partir de ces réflexions » (p. 37). Il affirme ensuite que leur vision de la CPI concerne des problèmes liés à l'acquisition de compétences de recherche qui conduisent uniquement à la résolution immédiate des problèmes rencontrés en classe.

Dahlström (2002, p. 191) évoque Meyer (2000) qui a confirmé dans ses travaux sur la recherche-action dans une école normale de Namibie le potentiel de l'approche CPI. Elle souligne cependant les influences conservatrices qui gênent le déploiement de l'approche CPI.

*Meyer a signalé la tendance à limiter les projets de troisième année à un exercice de validation d'hypothèses à propos d'une amélioration minimale introduite en classe grâce à une stratégie de résolution de problèmes basée sur une tendance à l'identification de problèmes au travers des carences des élèves. On observe très peu de raisonnement critique à propos des hypothèses formulées par les élèves enseignants eux-mêmes. Tout cela est confirmé par la série de mémoires publiés par le NIED et les écoles normales en question... et il conviendra de s'y intéresser de près si l'on ne veut pas que la CPI se réduise à ses simples aspects techniques.*

Les huit rapports de recherche-action que nous avons analysés pour cette étude privilégiaient les limites relevées dans la pratique des élèves enseignants en classe.

Les formateurs d'enseignants indiquent que la plupart des rapports de projets de recherche-action s'intéressent au faible niveau de maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves, aux problèmes de discipline, au manque de participation en classe, aux problèmes comportementaux de certains élèves, au manque de ressources disponibles, à la difficulté de faire participer les élèves (et surtout les filles) aux discussions de groupe et de classe, à la gestion des travaux de groupe et aux difficultés du CC dans des classes surchargées.

En tant que tels, ces thèmes sont tout à fait valables, mais le programme BETD attend de ses élèves de 3<sup>e</sup> année qu'ils soient capables d'identifier dans les politiques de la classe ou de l'école, dans la communauté scolaire ou dans leurs propres comportements et pratiques, les obstacles à la concrétisation des objectifs nationaux de développement ou de leurs propres objectifs pédagogiques. Les formateurs d'enseignants des écoles normales de Rundu et d'Ongwediwa comprennent bien que leur propre manque d'expérience et leur mauvaise compréhension du concept de CPI contribuent à la médiocre qualité perçue des projets de recherche-action des élèves enseignants.

Certains formateurs d'enseignants trouvent extrêmement difficile d'enseigner la réflexion critique. Ils posent des questions importantes : « *Peut-on vraiment apprendre à quelqu'un à faire preuve d'esprit critique ? Est-ce possible ? Sommes-nous suffisamment critiques pour être à même d'enseigner aux autres à le devenir ? Sommes-nous des modèles d'enseignement ?* ». Ils sont le sentiment que développer l'esprit critique chez quelqu'un est vraiment difficile<sup>15</sup>.

## **Impact de la CPI sur la pratique des diplômés du BETD**

- Les diplômés du BETD ont le sentiment que si l'approche et la réflexion critiques résolvent bien les problèmes à un certain niveau, elles ne peuvent rien faire contre la pénurie de manuels scolaires et de ressources, le manque d'actualité des programmes scolaires ou la non-adéquation du contenu. A l'inverse, au moins deux des six diplômés interrogés indiquent qu'ils ont réussi à pallier l'absence de guides pour l'enseignement des mathématiques et de manuels dans leurs classes respectives en adoptant l'approche réflexive pour résoudre leurs difficultés.
- L'un des diplômés du BETD a évoqué des cas où il a réussi à modifier le comportement d'un élève qui perturbait tellement le

---

15 D'après l'analyse d'Hamunyela sur les groupes de discussion thématiques de l'école normale d'Ongwediwa.



reste de la classe que les filles, notamment, n'arrivaient plus à étudier correctement. L'enseignant a expliqué qu'il a appliqué plusieurs stratégies avant de réussir à modifier le comportement de ce « petit tyran ». Comme son projet de recherche-action en dernière année d'études à l'école normale de Rundu portait sur les problèmes de discipline, il estime que cette expérience lui a fourni des outils utiles pour enseigner.

- Dans une étude réalisée dans une autre école normale, on constate d'après les données collectées que les élèves enseignants ont acquis, grâce à l'approche CPI, une meilleure compréhension de ce que la pratique réflexive implique ainsi qu'un sentiment accru de leurs capacités professionnelles de réflexion<sup>16</sup>.
- Hamunyela (2000) évoque des diplômés du BETD qui soulignent les bienfaits de la réflexion en termes de développement professionnel et d'autonomisation. Elle cite des exemples de diplômés du BETD retenus dans son échantillon qui ont réussi à modifier leurs pratiques grâce à l'approche CPI.
- Un autre thème apparaît dans ses travaux, le fait que la connaissance des enseignants en matière de pédagogie réflexive se manifeste lorsqu'ils se heurtent à des problèmes impossibles à résoudre avant que ces recherches aient été menées. « Les enseignants ont pris des initiatives témoignant d'une logique de réflexion ». En voici quelques exemples :
  - dans une classe, elle a constaté qu'une enseignante avait réussi, grâce à un processus de consultations, à mieux comprendre et à améliorer sa gestion d'un événement perturbant son enseignement ;
  - elle évoque le cas d'un autre enseignant qui, en faisant des recherches et en étudiant davantage le comportement d'un élève particulièrement têtu, a réussi à modifier sa perception conceptuelle, fait preuve de patience et aidé cet élève ;
  - elle mentionne tel enseignant qui avait décidé d'enregistrer ses cours – pour se réécouter après la classe afin de faire

---

16 D'après les recherches de Chuma Mayumbelo et John Nyambe, tous deux formateurs à l'école normale de Caprivi.

- une auto-évaluation – et qui a engagé ainsi une réflexion sur son environnement professionnel ;
- elle constate aussi que les diplômés du BETD abandonnent les frontières étroites des manuels scolaires pour utiliser leurs connaissances et leurs expériences spécifiques afin d'élargir la compréhension conceptuelle des élèves face à certains problèmes ou contenus<sup>17</sup>.

Cela étant, dans de nombreux cas, les enseignants namubiens ne sont pas encouragés à acquérir une nouvelle conception des choses qui modifierait leur enseignement, dans la mesure où l'on persiste à considérer que cette approche provient de sources extérieures et d'« experts », et non de l'expérience personnelle, et qu'elle implique un comportement davantage passif qu'actif. Richert (1995, p. 2) affirme que l'apprentissage de tous les enseignants doit s'aligner avant tout sur la pédagogie. Elle est convaincue que l'apprentissage est un processus continu chez les praticiens réfléchis dans la mesure où ils s'engagent dans un travail de réflexion et d'action dans les classes.

## **Coût du volet de formation initiale du BETD**

Le gouvernement namibien (*via* le MHETEC) prend en charge la totalité des frais des étudiants du volet de formation initiale du BETD, à l'exception des droits annuels de scolarité par étudiant (500 NAD), qui ne sont pas reversés à l'Etat mais sont intégrés aux fonds propres de l'école.

Nous présentons ici le total des dépenses des quatre écoles normales du pays.

Dépenses totales	
(salaires, administration)	65,6 millions NAD
Nombre total d'étudiants	1 983

---

<sup>17</sup> D'après une synthèse des principales conclusions de la recherche menée par Hamunyela sur l'impact de la CPI sur l'enseignement des diplômés du BETD.

Durée de l'année universitaire (jours)	188
<b>Coût unitaire/étudiant/année universitaire</b>	<b>33 000 NAD<sup>18</sup></b>

Le coût unitaire par étudiant et par jour de l'école normale de Windhoek, institution bien établie et traditionnellement favorisée, est de 332 NAD, contre 120 NAD dans l'école normale d'Ongwediwa.

Dépenses totales (hébergement, alimentation, salaires du personnel d'accueil)	7,6 millions NAD
Nombre total de pensionnaires	1 705
<b>Coût unitaire/étudiant/année universitaire</b>	<b>4 500 NAD</b>

La même tendance à l'inégalité de l'allocation des ressources se retrouve dans les dépenses publiques d'hébergement des étudiants. Si l'on reprend l'exemple des écoles normales de Windhoek et d'Ongwediwa, on voit que le coût unitaire par pensionnaire et par jour dans cette dernière est de 13,90 NAD, contre 25,50 NAD pour celle de Windhoek.

Cette inégalité des financements influencera inévitablement la qualité des services éducatifs dispensés – de sorte que les régions traditionnellement défavorisées hériteront de diplômés du BETD issus de l'école normale régionale « défavorisée », risquant ainsi de perpétuer les inégalités. Les plus fortes coupures budgétaires portant sur les salaires, l'augmentation du coût unitaire par étudiant aura des répercussions sur le taux d'encadrement. On peut dès lors s'interroger sur la qualité du processus CPI dans les écoles normales ayant un taux d'encadrement élevé par rapport à celles, plus favorisées, où le taux d'encadrement est moins important.

---

<sup>18</sup> Les dépenses annuelles consacrées aux écoles normales ont atteint 45 millions de NAD en 2004, pour 2 397 élèves inscrits, soit un coût unitaire de 18 776 NAD.

## **Enseignements tirés de l'introduction du modèle CPI dans le volet de formation initiale du BETD**

- L'acquisition d'un « esprit critique » et de capacités de réflexion critique n'est pas un processus automatique, même si tous les formateurs interrogés affirment que c'est une bonne pratique et sentent bien qu'ils doivent s'en servir plus régulièrement.
- Le modèle CPI ne peut pas être adopté si les formateurs d'enseignants ne se sentent pas à l'aise à son égard. Pour consolider cette confiance, ils doivent au moins en comprendre parfaitement les fondements théoriques (théorie critique et constructivisme).
- La réflexion critique ne peut pas s'acquérir du jour au lendemain – mais nous avons tous le devoir de ne pas perdre de vue l'importance de l'approche CPI et de faire en sorte qu'elle soit mise en pratique. Pour que cela se réalise, pourtant, il faut disposer d'un cadre politique clairement défini régissant le développement professionnel et l'aide aux formateurs.



# 5. L'investigation basée sur la pratique comme approche à la formation continue des enseignants

*par Hertha Pomuti*

## Introduction

L'étude dont nous rendons compte ici cherchait à évaluer l'impact du modèle PBI de formation continue sur la pratique des enseignants en classe, leur compréhension de la pédagogie et leurs capacités de réflexion. Ce modèle a été introduit en Namibie après l'indépendance, en 1990. Les hypothèses fondamentales sur lesquelles il repose s'inspirent de l'idée selon laquelle il existe une relation dialectique entre la théorie et la pratique. Le modèle PBI part du principe que si les enseignants comprennent mieux la théorie et la pédagogie de leurs pratiques, alors celles-ci vont s'améliorer. Le modèle pose aussi comme postulat que l'amélioration de la compréhension des concepts pédagogiques et des pratiques en classe naît de la capacité des enseignants à réfléchir de manière critique à ce qu'ils font.

## Contexte

À l'indépendance, 16 % des 13 000 enseignants du pays n'avaient suivi aucune formation professionnelle. Cette situation posait de graves difficultés au tout nouveau MEC. En introduisant la pédagogie centrée sur l'élève, celui-ci a fait de la formation continue des enseignants la première de ses priorités, justifiée par le nombre important d'enseignants non qualifiés et sous-qualifiés. La formation continue des enseignants non qualifiés et sous-qualifiés fait partie des stratégies essentielles pour garantir un accès équitable à l'édu-

cation et à la formation et pour redresser les injustices des pratiques éducatives du passé.

Le MEC a engagé plusieurs initiatives éducatives (comme le rapport de mission de l'UNESCO de 1990 et le plan quinquennal de 1991) qui ont abouti à la mise au point, en 1994, du volet de formation continue du BETD.

Ce volet de formation continue est un programme d'enseignement à distance destiné aux enseignants de l'éducation de base non qualifiés ou partiellement qualifiés. Il applique les principes et la philosophie de la réforme tels qu'exprimés dans les quatre objectifs nationaux d'accès, d'équité, de qualité et de démocratie qui doivent être concrétisés au travers de l'application des principes éducatifs du LCE. Il cherche à équilibrer les parties théoriques et pratiques des études professionnelles, qui sont abordées séparément ou intégrées dans certaines matières, tout au long du programme.

Le volet de formation continue du BETD, coordonné par l'UNESCO, a été lancé en 1994 sous une forme pilote et pour un an. Cette formation continue intervient à la fois *via* des cours en face à face et *via* un enseignement à distance. L'enseignement en face à face se déroule à l'occasion de sessions de contact qui ont lieu trois fois par an et qui permettent aux enseignants de recevoir appui et assistance. Elles se tiennent pendant les vacances scolaires dans les six centres de formation continue du BETD du pays. Chacune dure au moins cinq jours. Le programme nécessite la présence de conseillers à mi-temps qui aident les enseignants dans leur étude des guides modulaires et commentent les exercices d'évaluation. L'enseignement à distance fait appel à des outils conçus à cet effet, dont une série de guides modulaires d'enseignement. La production des premiers guides a eu lieu pendant la phase pilote, le reste ayant été produit pour l'essentiel entre 1996 et 1998.

Le projet pilote s'achevant fin 1994, le MEC est devenu coordonnateur du volet de formation continue du BETD en 1995. Le programme du BETD a alors été révisé – pour devenir un programme de formation sur cinq ans, avant d'être ramené à quatre ans, sa

durée actuelle. La formation est organisée autour de quatre matières, chacune comprenant 12 guides modulaires. Le contenu de ces guides porte à la fois sur le fond et sur la méthodologie de la matière enseignée. Les enseignants doivent étudier trois guides modulaires par an.

Les programmes du volet de formation continue du BETD ont été remis à plat entre 1996 et 1998, afin de mieux refléter la tâche quotidienne des enseignants en formation continue. Une évolution des approches pédagogiques s'est révélée indispensable, pour faire un lien plus clair entre les cours et l'expérience des enseignants en formation continue et les aider à modifier leurs pratiques pédagogiques conformément aux objectifs éducatifs du pays. Le MEC a retenu l'approche réflexive qui présente l'avantage de fonder l'enseignement et l'apprentissage sur les connaissances et les perceptions des enseignants (Swarts, 1999). Les guides modulaires pour les cours de théorie et pratique éducatives (ETP) et ceux concernant l'enseignement primaire de premier cycle (LPE) ont été les premiers à être révisés pour intégrer les stratégies de pratique réflexive. Ils ont été entièrement revus en fonction du modèle PBI, considéré comme un « processus par lequel les concepts éducatifs sont transformés en pratiques au sein d'un contexte historique et social bien spécifique » (Elliot, 1997, p. 1). En d'autres termes, la PBI oblige les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques en classe afin de mieux les comprendre et de les améliorer. Dans le volet de formation continue du BETD, les enseignants sont encouragés à entreprendre des activités de PBI pour avoir une meilleure appréhension des dynamiques de la classe alors qu'ils s'efforcent de concrétiser les grands objectifs éducatifs du pays en instaurant des environnements d'apprentissage davantage centrés sur l'élève.

La révision des supports modulaires a intégré l'idée selon laquelle l'enseignement n'est pas un processus instrumentalisé et mécanique, mais bien une interrogation active sur la pratique (Modiba, 1997). Le principe sous-jacent est le suivant : les enseignants vont acquérir connaissances, aptitudes et compréhension *via* des activités d'investigation qui font le lien entre la théorie et la pratique (MEC,



1997). Ces supports modulaires comportent un livret d'exercices qui suit une méthodologie PBI et un manuel de formation comprenant les lectures théoriques nécessaires.

## **Raison d'être de l'étude**

Depuis que les cours de formation continue fondés sur le modèle PBI ont été conçus et appliqués, aucune évaluation véritable n'a été conduite pour en vérifier l'efficacité dans le contexte namibien. Cette étude entend alimenter la base de connaissances sur l'amélioration scolaire, en étudiant l'impact du modèle sur les pratiques des enseignants en classe, la compréhension des concepts pédagogiques et les capacités de réflexion d'un pays en développement.

## **Objectifs et problématiques de la recherche**

Cette étude cherche à évaluer l'impact du modèle PBI de formation continue sur les pratiques des enseignants en classe, la compréhension des concepts pédagogiques et les capacités de réflexion. Elle entend également vérifier (a) si les relations entre la compréhension des concepts pédagogiques et la pratique en classe interviennent conformément aux prévisions du modèle PBI et (b) dans quelle mesure les enseignants parviennent effectivement à avoir une réflexion critique sur leur théorie et pratique éducatives.

Trois grandes problématiques ont animé cette recherche :

- dans quelle mesure les enseignants respectent-ils les principes ETP et LPE dans leurs pratiques ? Agissent-ils de manière très différente d'une classe à l'autre ?
- quelles évolutions peut-on observer dans la compréhension des concepts pédagogiques chez les enseignants à la suite du lancement d'activités PBI ?
- dans quelle mesure les enseignants sont-ils capables d'avoir une réflexion critique sur leur théorie et pratique éducatives ?

# Méthodologie

## Les participants

Pour cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de 30 enseignants en poste (16 % des nouveaux enseignants en premier cycle primaire en 1997) sur une population de 187 enseignants inscrits dans le volet de formation continue du BETD en 1997 pour la spécialisation « premier cycle primaire ». Ces enseignants étaient les premiers à découvrir le modèle PBI. Au moment de l'étude, ils avaient déjà travaillé six des douze modules conçus selon ce modèle. Ils venaient des deux unités de formation continue pour les enseignants du premier cycle primaire des écoles normales de Windhoek et d'Ongwediwa, dont les écoles se situent dans un rayon de 30 km autour respectivement de Windhoek, Ondangwa et Oshakati.

## Niveau d'éducation des enseignants de l'échantillon

Les enseignants sélectionnés représentent au total 23 écoles du pays, six situées en zones urbaines et 17 en zones rurales. Les *Tableaux 5.1 et 5.2* décrivent leur niveau d'éducation et leurs années d'expérience.

**Tableau 5.1. Enseignants de l'échantillon : qualifications préalables**

Sans qualification professionnelle	6
Moins de 10 ans d'études + 2 ans de certification professionnelle	20
12 ans d'études + 1 an de certification professionnelle	2
12 ans d'études + 2 ans de certification professionnelle	2

**Tableau 5.2. Enseignants de l'échantillon : nombre d'années d'expérience de l'enseignement**

Années d'expérience	0 - 9	10 - 15	16 - 20	21 - 30
Nombre d'enseignants	9	12	7	2

On constate donc que si la plupart des enseignants de l'échantillon avaient de l'expérience, ils étaient sous-qualifiés.

## **Développement de catégories et critères pour l'évaluation de la pratique, de la compréhension et de la réflexion**

La recherche a impliqué une analyse des objectifs des cours ETP et LPE afin d'identifier les apprentissages attendus et de rendre opérationnelles les mesures susceptibles de permettre la construction d'instruments d'évaluation de cet apprentissage. A l'issue d'une analyse commune de ces deux cours, cinq catégories ont été retenues : (a) reconnaissance des acquis antérieurs de l'élève ; (b) adoption d'une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ; (c) capacité à gérer les différences entre individus ; (d) soutien aux élèves pour acquérir des compétences/aptitudes pour un apprentissage actif ; et (e) promotion d'un apprentissage en collaboration entre élèves.

Quatorze critères ont été fixés pour évaluer le type d'impact des cours PBI sur la compréhension des concepts pédagogiques et la pratique des enseignants. Ces critères se présentent sous forme de questions relatives aux aptitudes et/ou aux connaissances (Reeves, 1997).

Dix critères proviennent des catégories conceptuelles tirées des objectifs communs des deux cours, et quatre de catégories adaptées du cadre d'auto-évaluation des cours ETP et LPE.

Les cinq critères suivants ont été retenus pour évaluer l'impact des deux cours PBI sur la compréhension des concepts pédagogiques chez les enseignants :

- dans quelle mesure l'enseignant comprend ce que signifie la notion de passerelle entre les acquis antérieurs de l'élève et le nouvel apprentissage ?
- dans quelle mesure l'enseignant comprend ce que signifie l'adoption d'une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ?

- dans quelle mesure l'enseignant comprend ce que signifie la capacité à gérer les différences des élèves ?
- dans quelle mesure l'enseignant comprend ce que signifie le soutien aux élèves pour les aider à acquérir des compétences/ aptitudes pour un apprentissage actif ?
- dans quelle mesure l'enseignant comprend ce que signifie l'apprentissage en collaboration ?

Les cinq critères suivants ont été retenus pour évaluer l'impact des deux cours PBI sur la pratique des enseignants :

- dans quelle mesure la pratique de l'enseignant atteste d'une reconnaissance des acquis antérieurs de l'élève en les mettant en relation avec le nouvel apprentissage ?
- dans quelle mesure la pratique de l'enseignant atteste de l'adoption d'une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ?
- dans quelle mesure la pratique de l'enseignant atteste d'une capacité à gérer les différences individuelles ?
- dans quelle mesure la pratique de l'enseignant atteste d'une capacité à aider les élèves à acquérir les compétences/aptitudes pour un apprentissage actif ?
- dans quelle mesure la pratique de l'enseignant atteste de la promotion d'un apprentissage en collaboration entre élèves ?

Les quatre critères suivants ont été retenus pour évaluer l'impact des deux cours PBI sur les capacités de réflexion des enseignants telles que définies par le modèle PBI :

- dans quelle mesure la description de l'enseignant témoigne d'une observation systématique des activités/processus d'investigation/de collecte d'informations ?
- dans quelle mesure l'enseignant analyse les informations tirées d'investigation/de collecte d'informations ?
- dans quelle mesure l'enseignant évalue les informations tirées d'investigation/de collecte d'informations ?
- dans quelle mesure l'enseignant construit des stratégies d'action qui seront intégrées ensuite dans les plans d'action ?

Pour évaluer l'importance de l'impact du modèle sur les capacités de compréhension et de réflexion des enseignants et sur leurs pratiques, en fonction des 14 critères définis, trois indicateurs ont été identifiés pour chacun d'entre eux, qui permettent de quantifier le niveau de compétence de l'enseignant par critère (Reeves, 1997 ; voir *Annexes 5A, 5B et 5C*).

## **Instruments de collecte de données**

Trois instruments ont permis de collecter des données : (1) une grille d'observation de la pratique de l'enseignant en classe ; (2) une grille d'évaluation de la compréhension de l'enseignant ; et (3) une grille d'évaluation des capacités de réflexion de l'enseignant. La grille d'observation servait à noter le comportement de l'enseignant en classe ; la grille d'évaluation de la compréhension permettait de capturer les catégories à l'occasion d'entretiens individuels avec les enseignants et la grille d'évaluation des capacités de réflexion servait à estimer l'impact du modèle sur les capacités de réflexion.

Ces trois grilles sont bâties autour des critères et des indicateurs. Ces derniers respectent un continuum décroissant. L'indicateur situé en haut du continuum (1) représente le niveau de pratique enseignante, de compréhension et de réflexion que le modèle cherche à obtenir (Reeves, 1999). Les indicateurs du milieu (2) indiquent que les enseignants sont dans une phase de développement. Ceux du bas (3) témoignent d'un faible niveau de compréhension, de pratique et de réflexion par rapport au modèle. Une échelle de notation des indicateurs qui comprend six niveaux est intégrée, de sorte que les pratiques, la réflexion et la compréhension des enseignants peuvent être évaluées critère par critère – les notes vont de 6 (*très bon niveau*) à 1 (*niveau très faible*).

### **Grille d'observation**

La grille d'observation servait à enregistrer le comportement de l'enseignant en classe, à partir des critères et indicateurs retenus à cet effet (*Annexe 5A*). Les trois indicateurs qui accompagnent chacun des critères visaient à quantifier le niveau de compétences pédagogiques de l'enseignant selon tous les critères. Ils respectent le continuum

descendant décrit – l'indicateur du haut correspondant aux pratiques en classe visées par le modèle PBI (Reeves, 1997), celui du milieu signalant une phase de développement chez l'enseignant et celui du bas témoignant de faibles compétences pédagogiques.

### **Grille d'évaluation de la compréhension**

La grille d'évaluation de la compréhension des enseignants a été conçue pour être utilisée avec des *scénarios* de situations professionnelles permettant de capturer les catégories au cours d'entretiens avec les enseignants. Six scénarios ont été créés à partir des catégories tirées des objectifs communs des cours ETP et LPE mais ils correspondent à plus d'une catégorie. Les deux premiers présentent les meilleures pratiques, les deux suivants les bonnes pratiques et les deux derniers des pratiques médiocres par rapport au modèle PBI (*Annexe 5D*).

Des questions ouvertes ont été adoptées pour l'entretien, afin d'autoriser les vérifications et les clarifications :

- expliquez l'approche suivie par l'enseignant pendant ce cours
- quels sont les points forts de ce cours ?
- quels sont les points faibles de ce cours ?
- pensez-vous que ce cours était réussi (Oui/Non) ?
- justifiez votre réponse (si la réponse précédente était « Non »).  
Auriez-vous procédé autrement pour assurer ce cours ?

Comme la grille d'observation, celle-ci est bâtie autour de critères et d'indicateurs (*Annexe 5B*). Les trois indicateurs d'évaluation de la compréhension respectent le continuum descendant décrit – l'indicateur du haut correspondant à un excellent niveau de compréhension des concepts pédagogiques, celui du milieu signale une phase de développement chez l'enseignant et celui du bas témoigne d'un niveau de compréhension médiocre.

### **Grille d'évaluation de la réflexion**

La grille d'évaluation des capacités de réflexion servait à évaluer l'impact du modèle sur les capacités de réflexion de l'enseignant. A l'instar des deux précédentes, elle est aussi bâtie autour de critères

et d'indicateurs (*Annexe 5C*). Les trois indicateurs d'évaluation de la réflexion respectent le continuum descendant décrit – l'indicateur du haut correspondant à un excellent niveau de réflexion par rapport à ce que le modèle préconise, celui du milieu signale une phase de développement chez l'enseignant et celui du bas témoigne d'un faible niveau de réflexion par rapport aux préconisations du modèle.

## **Collecte de données**

### **Observation en classe**

Un co-observateur a accompagné le chercheur lors de ses visites dans les classes. Les données concernant l'impact du modèle PBI sur la pratique des enseignants ont été collectées à l'aide de la grille d'observation. Chacun des 30 enseignants a été observé trois fois. Les observateurs enregistraient le comportement de l'enseignant en classe en fonction des différents critères et indicateurs en mettant une croix dans les cases prévues à cet effet (x). Ils avaient aussi la possibilité de faire des commentaires.

Au départ, trois cours (d'environ 30 minutes chacun) devaient couvrir l'une des trois matières prévues au programme du premier cycle primaire : mathématiques, environnement et sciences. Mais du fait de difficultés de communication, notamment dans les zones reculées, certains enseignants ont été observés pendant un cours sur un autre sujet.

### **Entretiens**

Des entretiens en face à face reposant sur des scénarios et les grilles d'évaluation de la compréhension des enseignants ont eu lieu avec les enseignants de l'échantillon une fois la phase d'observation achevée. Chaque scénario était lu deux fois à l'enseignant par le chercheur. Tous les enseignants devaient répondre aux mêmes questions, dans le même ordre, après lecture des scénarios (pour les questions, voir la section ci-dessus consacrée à la grille d'évaluation de la compréhension). Les réponses étaient vérifiées et répétées jus-

qu'à ce qu'il n'y ait plus d'ambiguïté. Les entretiens duraient 30 à 40 minutes. Tous ont été enregistrés et le co-observateur a pris des notes détaillées.

## **Révision des modules et des dossiers des enseignants**

Afin de collecter des données témoignant de l'influence du modèle sur les aptitudes de réflexion des enseignants, un échantillon de celles qu'ils avaient consignées dans leurs dossiers ETP et LPE a été rassemblé. Le chercheur a étudié les modules avant de lire les commentaires des enseignants, afin de se familiariser avec les buts et les résultats possibles des activités d'investigation/de collecte d'informations. Elle a ensuite noté les principales idées se dégageant de chaque activité d'enquête. L'évaluation des capacités de réflexion des enseignants à l'aide de la grille d'évaluation de la réflexion est intervenue après les entretiens.

## **Analyse des données**

L'analyse de l'impact du modèle PBI de formation continue sur la compréhension des concepts pédagogiques par les enseignants, leurs pratiques en classe et leurs capacités de réflexion a d'abord nécessité de noter chaque enseignant en fonction du continuum d'indicateurs associés aux critères sur les instruments de recherche. Les notes tirées des observations, des réponses des enseignants à propos des scénarios et de leurs réflexions ont été regroupées et consignées dans trois fiches récapitulatives distinctes.

Pour ce qui est des pratiques en classe, les notes tirées de l'observation des cours ont permis d'évaluer dans quelle mesure le modèle PBI de formation continue avait une influence sur la pratique pédagogique des enseignants. Une note de 5 ou 6 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est adéquat. Une note de 3 ou 4 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est tout juste suffisant. Une note de 1 ou 2 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est nettement insuffisant.



Pour analyser l'impact du modèle PBI sur la compréhension des concepts pédagogiques par les enseignants, le chercheur a utilisé les notes attribuées aux réponses données aux questions de la grille d'évaluation de la compréhension à propos des scénarios. Une note de 5 ou 6 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est adéquat. Une note de 3 ou 4 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est tout juste suffisant. Une note de 1 ou 2 indique que l'impact du modèle par rapport à tel ou tel critère est nettement insuffisant.

Quant à l'impact du modèle PBI de formation continue sur les capacités de réflexion des enseignants, ce sont les notes attribuées à leurs réflexions qui ont servi d'instruments de mesure.

L'analyse statistique de la relation entre la compréhension des enseignants, la pratique en classe et la réflexion a fait appel à un test de corrélation des rangs de Spearman. Le total des notes obtenues par l'enseignant dans chaque grille (compréhension, réflexion et pratiques en classe) a permis de calculer le coefficient de corrélation entre les notes globales des enseignants en termes de compréhension des concepts pédagogiques et de pratique en classe (0,52) ; entre la compréhension des concepts pédagogiques et la réflexion (0,33) ; et entre la pratique et la réflexion (0,25).

## **Conclusions**

### **Impact du modèle PBI de formation continue sur la pratique des enseignants en classe**

Conformément aux principes des cours LPE et ETP, les bonnes pratiques pédagogiques reposent sur les facteurs suivants : (a) reconnaissance des acquis antérieurs de l'élève, en faisant le lien entre ces acquis et les nouveaux apprentissages ; (b) promotion d'un apprentissage en collaboration entre élèves ; (c) soutien aux élèves pour acquérir des compétences/aptitudes pour un apprentissage actif ; (d) adoption d'une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ; et (e) prise en compte des différences de chacun.

Ces principes constituent les critères des instruments d'évaluation de l'impact du modèle PBI sur la pratique des enseignants en classe lorsqu'ils abordent les matières du premier cycle primaire. Pour pouvoir évaluer cet impact, chaque critère intègre chacune des approches évoquées (voir *supra*). Le *Tableau 5.3* formalise les résultats obtenus.

**Tableau 5.3. Performance des enseignants en classe**

CRITÈRES	Notes 5 ou 6 : impact adéquat	Notes 3 ou 4 : impact tout juste suffisant	Notes 1 et 2 : impact nettement insuffisant
Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages	17 %	73 %	10 %
Promouvoir un apprentissage en collaboration entre élèves	3 %	67 %	30 %
Aider les élèves à acquérir des compétences/aptitudes pour un apprentissage actif	3 %	60 %	37 %
Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage	Aucun	37 %	63 %
Prendre en compte les différences de chacun	Aucun	60 %	40 %

On peut constater que seulement 23 % des enseignants de l'échantillon utilisent des approches adéquates selon les termes du modèle ; que 60 % à 70 % d'entre eux pratiquent un enseignement tout juste suffisant par rapport aux critères « Prendre en compte les différences de chacun » (60 %), « Aider les élèves à acquérir des compétences/ aptitudes pour un apprentissage actif » (60 %), « Promouvoir un apprentissage en collaboration entre élèves » (67 %) et « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » (73 %). Aucun n'atteint le niveau adéquat pour les critères « Prendre en compte les différences de chacun » et « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » et 63 % des enseignants ont un niveau nettement insuffisant vis-à-vis du critère « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage »

D'une manière générale, les enseignants ont conscience de la nécessité de respecter les principes LPE et ETP dans leur pédagogie, mais ils

ne semblent pas en avoir les moyens : 73 % des enseignants observés sollicitent leurs élèves, mais aucun n'exploite leurs suggestions. Dans la plupart des cours, 60 % des enseignants semblent ne pas avoir les capacités pour aider les élèves à appliquer ou à interpréter les informations ou pour les aider à faire les exercices en collaboration.

Plus de la moitié des enseignants (60 %) ne proposent pas d'activités motivantes à leurs élèves et ne donnent pas de consignes pour développer l'esprit critique. Quand ils essaient de le faire, ils restent dans la plupart des cas directifs. Dans pratiquement tous les cours observés, 60 % des enseignants tendent à ne s'intéresser qu'aux meilleurs élèves ou à l'ensemble du groupe, sans s'occuper des élèves qui réussissent moins bien. Dans la majorité des cas, les enseignants présentent des informations de manière cloisonnée, sans faire le lien avec d'autres matières inscrites au programme. Ceux qui le font n'aident pas leurs élèves à comprendre la raison d'être de telles activités.

### **Impact du modèle PBI de formation continue sur la compréhension des concepts pédagogiques par les enseignants**

Les réponses des enseignants à propos des scénarios ont permis de déduire quel était l'impact des deux cours d'investigation/collecte d'informations sur la compréhension des concepts pédagogiques par les enseignants. Le *Tableau 5.4* formalise les résultats obtenus.

**Tableau 5.4. Compréhension des enseignants**

CRITÈRES	Notes 5 ou 6 : impact adéquat	Notes 3 ou 4 : impact tout juste suffisant	Notes 1 et 2 : impact nettement insuffisant
Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages	40 %	40 %	20 %
Promouvoir un apprentissage en collaboration entre élèves	17 %	34 %	49 %
Aider les élèves à acquérir des compétences/aptitudes pour un apprentissage actif	10 %	50 %	40 %
Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage	3 %	24 %	73 %
Prendre en compte les différences de chacun	20 %	50 %	30 %

Le *Tableau 5.4* montre que 40 % des enseignants de l'échantillon comprennent correctement le critère « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » ; que 40 à 50 % d'entre eux ont un niveau tout juste suffisant de compréhension des critères « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » (40 %), « Aider les élèves à acquérir des compétences/aptitudes pour un apprentissage actif » (50 %) et « Prendre en compte les différences de chacun » (50 %) ; et que 73 % d'entre eux ont un niveau nettement insuffisant de compréhension du critère « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ».

Un pourcentage raisonnable d'enseignants affichent un niveau de compréhension à peine suffisant pour la plupart des critères du modèle, à l'exception de « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » pour lequel 73 % des enseignants ont une compréhension nettement insuffisante.

L'analyse et l'interprétation des réponses des enseignants aux questions concernant les scénarios ont été limitées par le fait que les enseignants étaient interrogés en anglais et répondaient dans cette langue. Ils avaient du mal à comprendre les descriptions et à s'expri-

mer. Dans la plupart des cas, ils n'utilisaient pas leurs propres mots pour répondre, mais reprenaient les phrases des scénarios.

Les extraits suivants sont tirés de réponses d'enseignants – ils montrent comment ceux-ci comprennent certains principes ETP et LPE. La première série témoigne d'un niveau *correct* de compréhension.

- **« Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » :**

*« Les enseignants se servent des acquis antérieurs des élèves et capitalisent ce qu'ils connaissent déjà ».*

*« Les enseignants identifient quels sont les acquis antérieurs des élèves. Ils vont de ce que les élèves savent à ce qu'ils ignorent ».*

(Selma, volet de formation continue du BETD, région d'On-dangwa)

Ces extraits montrent que le principe « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » est bien intégré, dans la mesure où l'enseignant a montré qu'il/elle comprenait la nécessité d'évaluer les acquis antérieurs et de faire le lien entre ces connaissances et les nouveaux apprentissages.

- **« Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » :**

*« Les enseignants intègrent les techniques d'expression orale et écrite et de calcul. Dans une même leçon, l'élève peut apprendre ces différentes techniques. Dans chaque matière, l'enseignant développe les compétences de l'élève et intègre le programme. En intégrant le programme, vous développez les connaissances des élèves ».*

(Tuuliki, volet de formation continue du BETD, région d'On-dangwa)

Cet extrait montre que le principe « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » est bien compris, puisque l'enseignant reconnaît la nécessité de pratiquer des activités transversales pour aider les élèves à comprendre les relations entre les choses.

Les exemples suivants témoignent d'un niveau *tout juste suffisant* de compréhension.

- **« Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » :**

*« Lorsque l'enseignant demande aux élèves de parler de leurs villages... parce que les élèves commencent à apprendre à la maison ».*

(Helena, volet de formation continue du BETD, région de Windhoek)

Cet extrait montre que le principe « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » est tout juste compris, dans la mesure où l'enseignant a montré qu'il/elle était capable d'apprécier les savoirs et l'expérience que les élèves apportent en classe, mais n'a pas vraiment compris qu'il fallait faire le lien entre les acquis antérieurs et les nouvelles matières enseignées.

- **« Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » :**

*« L'enseignant chante une chanson et permet ainsi aux élèves de se souvenir plus facilement des nombres ».*

(Irmgard, volet de formation continue du BETD, région de Windhoek)

Cet extrait montre que le principe « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » est tout juste compris. Si l'enseignant montre qu'il/elle a compris la nécessité d'encourager les élèves à faire des activités transversales, il/elle n'a pas vraiment compris qu'il fallait aider les élèves à faire le lien entre les choses.

Les réponses suivantes témoignent d'un niveau *insuffisant* de compréhension.

- **« Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » :**

*« Il faut demander aux élèves ce qu'ils font dans leur communauté, comme ça, vous savez ce qu'ils savent ».*

(Amutenya, volet de formation continue du BETD, région d'Ondangwa)

Cet extrait montre que le principe « Faire le lien entre les acquis antérieurs de l'élève et les nouveaux apprentissages » n'est pas du tout compris. L'enseignant ne comprend pas vraiment ce que signifie le principe de reconnaissance des acquis antérieurs et la nécessité de relier ces acquis, ces expériences et ces compréhensions antérieurs aux nouveaux apprentissages.

- **« Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » :**

*« L'enseignant apprend à dessiner et compter en même temps. C'est un bon système ».*

(Martha, volet de formation continue du BETD, région de Windhoek)

Cet extrait montre que le principe « Adopter une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage » n'est pas du tout acquis. L'enseignant ne comprend pas vraiment ce que signifie l'approche intégrée en ne reconnaissant pas la relation entre les concepts/les idées des différents domaines d'apprentissage.

## **Corrélation entre la compréhension des enseignants et la pratique en classe**

Le modèle PBI part du principe que les enseignants qui comprennent bien le modèle devraient aussi avoir un bon niveau de pratiques pédagogiques. La corrélation de Spearman entre la compréhension et la pratique est statistiquement significative ( $r$  de Spearman = 0,53,  $p = 0,01$ ). Pour déterminer la significativité de ce coefficient avec  $n$  de 30, la valeur de  $r$  obtenue est comparée aux valeurs critiques de  $r$  au niveau 0,01,  $df = 28$  ( $n-2$ ). Les corrélations allant de 0,35 à 0,65 sont statistiquement significatives au-delà de 1 % (Cohen et Manion, 1994, p. 139). On peut donc en conclure que la compréhension et

les pratiques pédagogiques des enseignants sont effectivement corrélées, même si le degré de corrélation reste assez faible.

## Capacités de réflexion des enseignants

Les principes et processus d'apprentissage des cours LPE et ETP respectent un cycle d'investigation/de collecte d'informations selon un schéma « planifier-agir/observer-réfléchir & évaluer ». Ce schéma fournit les critères d'évaluation pour voir dans quelle mesure les enseignants : (a) pratiquent une observation systématique des activités PBI ; (b) analysent de manière critique les informations tirées des activités PBI ; (c) évaluent les informations collectées lors des activités PBI ; et (d) élaborent des stratégies à intégrer dans des plans d'action. L'analyse des réflexions des enseignants en fonction de ces critères et de leurs instruments a permis de déduire l'impact des cours LPE et ETP sur les capacités de réflexion des enseignants. Le *Tableau 5.5* formalise les résultats obtenus.

**Tableau 5.5. Capacité de réflexion des enseignants**

CRITÈRES	Notes 5 ou 6 : impact adéquat	Notes 3 ou 4 : impact tout juste suffisant	Notes 1 et 2 : impact nettement insuffisant
Pratiquer une observation systématique des activités PBI	Aucun	44 %	56 %
Analyser de manière critique les informations tirées des activités PBI	Aucun	37 %	73 %
Évaluer les informations collectées lors des activités PBI	Aucun	20 %	80 %
Élaborer des stratégies à intégrer dans des plans d'action	Aucun	17 %	83 %

On constate qu'aucun des enseignants de l'échantillon n'a fait preuve d'un niveau adéquat de capacités de réflexion par rapport au modèle et qu'une forte proportion d'entre eux a un niveau très insuffisant de capacités de réflexion par rapport à tous les critères (voir *supra*).



Un pourcentage élevé d'enseignants affiche un faible niveau de réflexion. Les enseignants interrogés n'ont pas encore de capacités de réflexion, qui implique un esprit critique. Leurs remarques témoignent de leurs difficultés à suivre des consignes et/ou à les comprendre. Une forte proportion ne reconnaît pas la nature cyclique des activités d'investigation/de collecte d'informations. Ils ne font pas de description holistique de ces activités. A la place, ils se concentrent sur une activité ou présentent une liste d'activités sans rapport les unes avec les autres. La plupart des enseignants ne rendent compte que de questions courantes ou d'expériences personnelles, en ne discutant pas ou peu les nouveaux concepts ou les découvertes acquis pendant les activités PBI, ou alors ils ne font pas le lien entre la théorie et leur expérience (à savoir, les lectures proposées dans le manuel de formation). Les enseignants ne sont pas encore à l'aise avec le caractère technique de la « rédaction scientifique », ni avec des termes techniques comme « données », « plan d'action », « analyse » et « preuves ».

Les citations suivantes sont tirées des dossiers des enseignants sur certaines techniques de réflexion du modèle PBI.

Certains exemples témoignent d'un niveau tout juste suffisant de réflexion.

- **« Pratiquer une observation systématique des activités PBI » :**

*« J'ai procédé à une évaluation formative de la lecture dans ma classe. Je me sers de cette information pour voir où en sont mes élèves. J'ai utilisé certaines informations générales sur l'élève, comme son nom, l'année où il est inscrit, son âge, sa langue maternelle et ses lectures. J'ai constaté que certains élèves lisaient très bien et que d'autres ne savaient pas du tout lire. Ma recherche s'appuie sur l'enregistrement des mauvaises réponses, l'interprétation de mes relevés et l'analyse des mauvaises réponses ».*

- **« Evaluer les informations collectées lors des activités PBI » :**

*« J'ai appris que les élèves pouvaient participer à des activités. En lisant la fiche d'aide n° 1, j'ai compris que j'aimerais bien ressembler à l'enseignant de la deuxième histoire, qui aide ses élèves, est amical avec eux et centre son enseignement sur eux et sur les objectifs pédagogiques nationaux ».*

Certains exemples témoignent d'un niveau insuffisant de réflexion.

- **« Pratiquer une observation systématique des activités PBI » :**

*« En travaillant sur les évaluations et les devoirs à la maison, j'ai identifié différentes méthodes que j'utilise pour rendre compte des progrès des élèves aux parents. Certaines de ces méthodes sont bonnes, les autres, je ne les utiliserai pas ».*

- **« Evaluer les informations collectées lors des activités PBI » :**

*« J'ai énormément appris pendant ces activités et cela m'encourage à autoriser plus souvent les élèves à travailler avec ceux qu'ils choisissent ».*

### **Corrélation des données sur la compréhension des enseignants, leurs pratiques en classe et leurs capacités de réflexion**

Le modèle PBI de formation continue part du principe que l'amélioration de la compréhension des concepts pédagogiques/théoriques et des pratiques en classe provient d'une réflexion critique de l'enseignant sur sa théorie et sa pratique pédagogiques. Les coefficients de corrélation des rangs de Spearman entre compréhension et réflexion et entre pratique des enseignants en classe et réflexion sont faibles (respectivement  $r$  de Spearman = 0,33,  $p = 001$  et  $r$  de Spearman = 0,25,  $p = 001$ ). En d'autres termes, une faible relation existe entre la réflexion et la compréhension – mais il n'y a pas de relation entre la réflexion et la pratique en classe.

### **Impact du modèle PBI de formation continue**

Si l'on en juge par les résultats de cette étude, aucun des enseignants de l'échantillon – sauf trois – n'arrive à faire un lien de manière adéquate entre la compréhension et les capacités pédagogiques. L'étude a également révélé que les enseignants n'avaient pas un niveau élevé

de réflexion. Alors que le modèle part du principe que les enseignants associeront théorie et pratique, et *vice versa*, l'étude révèle qu'ils ont du mal à faire un lien entre la théorie (les lectures à partir du manuel de formation) et la pratique (les activités d'investigation). Pour les enseignants, les activités PBI consistent uniquement en des exercices ou des questions auxquelles ils doivent répondre – ils ont donc rempli les cases du livret d'exercices sans faire le lien avec les lectures du manuel de formation. Ils semblent aussi avoir lu ces textes sans réfléchir ensuite aux activités d'investigation. Les enseignants n'arriveront donc probablement pas à faire le lien entre la théorie et la pratique sans médiateur, d'autant qu'ils n'ont pas d'outils analytiques. Gultig (1999) indique qu'une médiation dynamique et dirigée est importante pour favoriser l'intégration entre la pratique et la théorie. Le fait d'exposer les enseignants à des supports qui nécessitent des capacités de réflexion critique n'a guère de chance de profiter aux enseignants qui n'ont jamais pratiqué ce type de réflexion. Gultig souligne aussi que le fait d'associer la théorie et la pratique ne comblera pas l'écart entre les deux si les enseignants n'ont pas les outils pour questionner l'une ou l'autre.

L'étude indique que même si les activités PBI sont conçues pour aider les enseignants à avoir une réflexion systématique, ceux-ci restent incapables d'atteindre le niveau requis par la formation. On constate que les enseignants ont mal interprété le but des activités PBI. Dans la plupart des cas, ils rendent compte de problèmes courants au lieu de privilégier les thèmes qu'ils auraient dû aborder dans les activités PBI. Les enseignants ont du mal à rédiger leurs comptes rendus d'activités de réflexion, dans la mesure où ils ignorent les techniques de rédaction scientifique.

La probabilité que les enseignants profitent vraiment des activités de réflexion, aussi nombreuses soient-elles, est très mince tant qu'ils n'auront pas les compétences pour ce faire ou qu'ils ne recevront pas une aide durable pour les acquérir.

Cette étude montre que l'aptitude à faire un bilan de son action et à tirer les leçons de l'expérience en classe reste extrêmement difficile à acquérir (Pultorack, 1993).

L'environnement professionnel, l'expérience scolaire de l'enseignant et le manque de soutien professionnel semblent compromettre encore un peu plus les résultats des enseignants en termes de pratiques, de compréhension des concepts pédagogiques et de réflexion critique préconisés par le modèle. Seuls quelques rares établissements visités possèdent une bibliothèque, quand d'autres n'ont que quelques caisses de livres. La plupart des classes ne sont pas adaptées et certaines n'ont pas assez de chaises pour leurs élèves ou alors, les chaises sont en mauvais état. La majorité des classes du premier cycle primaire sont surchargées et manquent de matériel d'enseignement et d'apprentissage – livres d'exercices pour les élèves, manuels, crayons, stylos... Dans certains cas, les élèves ne finissent pas tous en même temps les exercices, parce qu'ils doivent se partager papier et stylos : ceux qui ont fini les premiers doivent attendre les autres. En outre, la surcharge et le manque de temps empêchent les enseignants de s'intéresser individuellement à leurs élèves.

La plupart des enseignants de l'échantillon ont un niveau académique et professionnel très médiocre (*Tableaux 5.1 et 5.2*). Ils ont été formés par un système qui privilégiait la restitution factuelle d'informations. L'acquisition de compétences d'apprentissage actif ou de réflexion critique ne figurait pratiquement pas au programme. La plupart des enseignants rencontrés manquent de créativité et n'ont pas de capacités à interpréter la matière qu'ils enseignent pour la rendre plus intéressante pour les élèves.

On pourrait probablement en conclure que l'instauration d'un réseau professionnel de soutien bien développé est indispensable pour la réussite des cours de formation continue fondés sur le modèle évalué ici. D'après ce que nous avons pu observer, la plupart des enseignants travaillent dans le plus grand isolement. Les chefs d'établissement et les pairs n'assurent pas de soutien professionnel aux enseignants. Certains directeurs/chefs de département n'ont pas les compétences suffisantes pour le faire. Le modèle PBI de formation

continue doit pouvoir compter sur des structures d'appui qui permettent aux enseignants de profiter de l'expérience/de l'aide de leurs pairs et des autres professionnels. Même si le volet de formation continue du BETD prévoit ce système de structures d'appui – *via* les l'entraînement pratique en classe et les groupes d'appui aux études (SSG) – certains enseignants ne sont pas suffisamment aidés par leur hiérarchie ou leurs pairs. La plupart n'arrivent pas à se réunir régulièrement dans les SSG, parce qu'ils habitent trop loin les uns des autres et qu'ils n'ont pas assez de temps pour se voir après les cours. Le volet de formation continue du BETD ne prévoit pas la présence de conseillers qui pourraient assurer dans les écoles une assistance permanente aux enseignants participant au programme.

### **Coût du volet de formation continue du BETD**

D'après les chiffres obtenus sur le coût du volet de formation continue du BETD, les droits acquittés par les étudiants couvrent les frais de conseil et les indemnités de subsistance des conseillers, les frais de notation et de transport et les ateliers. Ils couvrent aussi les dépenses administratives (mise à jour de la base de données et impression des modules et autres matériels d'étude).

Le montant annuel des droits s'élève à quelque 2 000 NAD. Chaque mois, les sommes nécessaires sont prélevées sur les salaires des enseignants qui participent au programme ; ils sont 2 300 à ce jour. Les enseignants non qualifiés ainsi choisis ont l'occasion de renforcer leurs qualifications et ils le font pour deux grandes raisons : le niveau de salaire (lié aux qualifications) et la sécurité de l'emploi (non titulaires, ils risquent de perdre leur emploi sauf pendant la période de formation continue du BETD).

Le budget du programme se présente globalement comme suit :

Total des dépenses (professionnelles et administratives)	5 177 999 NAD
Total des recettes (droits acquittés par les étudiants)	5 200 000 NAD

Quant à l'Etat, sa charge financière correspond essentiellement aux dépenses de salaire des fonctionnaires chargés de gérer le programme dans les différents centres du pays. Certains sont employés dans les centres de ressources pour les enseignants, les écoles normales ou le NIED et tous ne passent pas la totalité de leur temps à s'occuper du programme. Leurs salaires sont calculés au prorata du temps passé à gérer le BETD. Le fait que l'Etat n'ait pas prévu le financement de personnel professionnel à plein temps dans des matières prioritaires comme les mathématiques et les sciences, fait partie des limites identifiées dans la participation du gouvernement. A l'heure actuelle, les formateurs d'enseignants des écoles normales, les enseignants et les conseillers sont présents pendant les séances de contact et font des commentaires sur les exercices, mais ils ne sont là que pour une période limitée de temps.

### **Dépenses à la charge de l'Etat**

Salaires au <i>prorata temporis</i>	
pour les 16 professionnels	1 327 000 NAD
Téléphone, communication, etc.	100 000 NAD
Transport et déplacements	150 000 NAD
Total	1 577 000 NAD

### **Coût unitaire par étudiant**

**et par an** **686 NAD**

## **Les leçons de la mise en œuvre du modèle PBI**

- Un modèle de formation continue de type PBI fondé sur l'investigation/la collecte d'informations n'est pas forcément le mieux adapté à l'enseignement à distance et au développement professionnel des enseignants dans des pays qui ont des problèmes de ressources humaines et d'accès aux technologies de l'information.
- Le niveau académique et professionnel des enseignants est essentiel pour qu'un modèle de type PBI soit adapté à la formation continue des enseignants. La plupart des enseignants de l'échan-

tillon n'ont pas un niveau suffisant. Ils ont été formés par un système qui privilégiait les informations factuelles et n'ont que rarement été familiarisés aux techniques d'apprentissage actif et de réflexion critique.

- La planification de cours de formation continue pour les enseignants basés sur un modèle PBI est très exigeante et nécessite donc un démarrage en douceur et à petite échelle ainsi qu'une intense activité d'accompagnement.
- Le fait de former les enseignants avec des supports qui font appel à leurs capacités de réflexion critique n'est pas forcément bénéfique pour la plupart d'entre eux, car ils n'ont jamais eu l'occasion de pratiquer ce mode de réflexion pendant leurs études, à l'école ou dans les programmes professionnels.
- L'acquisition de compétences poussées de réflexion ne se fait pas du jour au lendemain. L'étude montre que les enseignants n'avaient pas le niveau requis de réflexion, alors même que les activités d'investigation/de collecte d'informations cherchaient à les aider à réfléchir de manière systématique.

## **Conclusion**

Toutes les recherches sur la formation des enseignants insistent sur l'importance d'une compréhension approfondie des matières enseignées et des concepts pédagogiques de la part des enseignants, conditions préalables à un enseignement fondé sur la réflexion. En d'autres termes, tout programme de formation des enseignants reposant sur une approche d'investigation/de collecte d'informations devrait améliorer leur niveau de compréhension dans ces deux domaines.

# Annexe 5A. Grille d'observation en classe

DATE : \_\_\_\_\_ NOM DE L'ENSEIGNANT : \_\_\_\_\_

ECOLE : \_\_\_\_\_

NOMBRE D'ÉLÈVES : \_\_\_\_\_ ANNEE : \_\_\_\_\_

EMPLACEMENT : ZONES RURALES : \_\_\_\_\_

ZONES URBAINES : \_\_\_\_\_

N° de code des critères	Indicateurs	Note
ALPL 1	L'enseignant commence par ce que les élèves ont déjà appris, chez eux, dans la communauté et à l'école. L'enseignant aide les élèves à associer et appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre à ce qu'ils savent déjà.	
ALPL 2	L'enseignant demande aux élèves de proposer des idées, mais il ne fait pas le lien entre ces idées et le nouvel apprentissage.	
ALPL 3	L'enseignement n'est pas relié aux acquis antérieurs des élèves.	
CL 1	La disposition matérielle de la classe/les devoirs sont adaptés à un apprentissage en collaboration. L'enseignant donne aux élèves la possibilité de travailler en groupes, petits ou grands. Les élèves interagissent les uns avec les autres. L'enseignant contrôle et soutient l'apprentissage.	
CL 2	La disposition matérielle de la classe est adaptée à un apprentissage en collaboration. Les élèves interagissent moins souvent. L'enseignant assure un mauvais suivi des interactions.	
CL 3	Enseignement global systématique. Aucune interaction entre élèves.	
IA 1	L'enseignant fait appel à des thématiques/sujets transversaux pour étudier en même temps plusieurs idées inscrites au programme.	
IA 2	L'enseignant fait faire aux élèves des activités transversales. L'enseignant ne donne aucune explication aux élèves qui pourrait leur permettre de comprendre les liens entre un domaine d'étude et un autre.	
IA 3	L'enseignant présente les informations ou les connaissances comme des faits indépendants les uns des autres.	
AL 1	L'enseignant implique ses élèves dans des activités d'apprentissage – observation, classification, communication. L'enseignant aide ses élèves en provoquant la recherche d'informations, la vérification et la clarification.	
AL 2	L'enseignant implique ses élèves dans des activités de résolution de problèmes mais il/elle assure un enseignement essentiellement dirigé.	
AL 3	L'enseignant dirige en permanence le processus d'apprentissage. Il/elle ne fait aucun effort pour encourager les élèves à travailler seuls.	
AID 1	L'enseignant adapte l'apprentissage aux individus. L'enseignant aide ceux qui ont des difficultés et accompagne ceux qui réussissent le mieux.	
AID 2	L'enseignant répond aux élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire.	
AID 3	L'enseignant n'accorde pas d'attention aux différences individuelles.	

## Commentaires :



## Clés :

<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 1</b>	5/6 (Bon niveau)
<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 2</b>	3/4 (Niveau tout juste suffisant)
<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 3</b>	1/2 (Niveau insuffisant)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 1</b>	5/6 (Bon niveau)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 2</b>	3/4 (Niveau tout juste suffisant)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 3</b>	1/2 (Niveau insuffisant)
<b>Approche intégrée : IA 1</b>	5/6 (Bon niveau)
<b>Approche intégrée : IA 2</b>	3/4 (Niveau tout juste suffisant)
<b>Approche intégrée : IA 3</b>	1/2 (Niveau insuffisant)
<b>Apprentissage actif :AL 1</b>	5/6 (Bon niveau)
<b>Apprentissage actif :AL 2</b>	3/4 (Niveau tout juste suffisant)
<b>Apprentissage actif :AL 3</b>	1/2 (Niveau insuffisant)
<b>Prise en compte des différences individuelles : AID 1</b>	5/6 (Bon niveau)
<b>Prise en compte des différences individuelles : AID 2</b>	3/4 (Niveau tout juste suffisant)
<b>Prise en compte des différences individuelles : AID 3</b>	1/2 (Niveau insuffisant)

# Annexe 5B. Grille d'évaluation de la compréhension des enseignants

DATE : \_\_\_\_\_ NOM DE L'ENSEIGNANT : \_\_\_\_\_

ECOLE : \_\_\_\_\_

NOMBRE D'ELÈVES : \_\_\_\_\_ ANNEE : \_\_\_\_\_

EMPLACEMENT : ZONES RURALES : \_\_\_\_\_

ZONES URBAINES : \_\_\_\_\_

N° de code des critères	Indicateurs	Note
<b>ALPL 1</b>	L'enseignant comprend la nécessité de valoriser les acquis des élèves et reconnaît l'intérêt de faire le lien entre les acquis et les nouveaux apprentissages.	
<b>ALPL 2</b>	L'enseignant fait preuve d'une certaine compréhension de l'intérêt de valoriser les connaissances et les expériences que les élèves apportent dans une situation d'apprentissage, mais il/elle ne reconnaît pas ou peu la nécessité de faire le lien entre les acquis et les nouveaux apprentissages.	
<b>ALPL 3</b>	L'enseignant ne comprend pas ou mal ce que signifie la reconnaissance des acquis des élèves ou la nécessité de faire le lien entre les acquis, les connaissances et les expériences et les nouveaux apprentissages.	
<b>CL 1</b>	L'enseignant comprend la nécessité de promouvoir l'apprentissage en collaboration entre élèves, en reconnaissant qu'il faut encourager les élèves à communiquer entre eux et à s'aider.	
<b>CL 2</b>	L'enseignant fait preuve d'une certaine compréhension de ce que signifie l'apprentissage en collaboration, mais il/elle ne voit pas ou peu l'intérêt d'encourager les interactions entre élèves.	
<b>CL 3</b>	L'enseignant ne comprend pas ou mal ce que signifie l'apprentissage en collaboration. L'enseignant ne manifeste pas ou peu de compréhension quant à la nécessité d'encourager des activités conjointes et des interactions entre élèves.	
<b>IA 1</b>	L'enseignant comprend le sens de l'approche intégrée, en reconnaissant la nécessité de faire appel à des activités transversales pour permettre aux élèves de comprendre les relations entre les choses.	
<b>IA 2</b>	L'enseignant fait preuve d'une certaine compréhension de ce que signifie l'approche intégrée, en reconnaissant l'intérêt des activités transversales mais il ne comprend pas ou mal la nécessité de permettre aux élèves de comprendre les relations entre les choses.	
<b>IA 3</b>	L'enseignant ne comprend pas ou mal ce que signifie l'approche intégrée, en ne reconnaissant pas les relations entre concepts/idées dans les différents domaines d'apprentissage.	

<b>AL 1</b>	L'enseignant comprend ce que signifie l'apprentissage des compétences et des processus de réflexion pour un apprentissage actif et indépendant, en reconnaissant la nécessité de développer chez les élèves les capacités d'observation, de classification et de communication.	
<b>AL 2</b>	L'enseignant fait preuve d'une certaine compréhension de ce que signifie le fait d'inciter les élèves à apprendre en comprenant, mais il/elle ne comprend pas ou mal ce que signifie l'implication active des élèves dans un cours et le fait d'aider les élèves à acquérir les processus/les compétences d'un apprentissage autonome.	
<b>AL 3</b>	L'enseignant ne comprend pas ou mal ce que signifie la nécessité d'apprendre aux élèves à penser ou à comprendre ce qu'ils apprennent ou encore à acquérir les processus/les compétences pour un apprentissage actif.	
<b>AID 1</b>	L'enseignant comprend ce que signifie la diversification de l'apprentissage en fonction des différences individuelles et montre qu'il/elle reconnaît la nécessité de créer des activités d'apprentissage adaptées à cette diversité.	
<b>AID 2</b>	L'enseignant fait preuve d'une certaine compréhension de l'intérêt d'aider les élèves ayant des besoins spécifiques, mais il/elle ne comprend pas ce que signifie la prise en charge d'élèves ayant des aptitudes d'apprentissage différentes.	
<b>AID 3</b>	L'enseignant ne comprend pas ou mal ce que signifie la prise en charge d'élèves ayant des aptitudes d'apprentissage différentes.	

## Commentaires :

## Clés :

<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 1</b>	5/6 (Bonne compréhension)
<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 2</b>	3/4(Compréhension tout juste suffisante)
<b>Reconnaissance des acquis préalables de l'élève :ALPL 3</b>	1/2 (Compréhension insuffisante)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 1</b>	5/6 (Bonne compréhension)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 2</b>	3/4(Compréhension tout juste suffisante)
<b>Apprentissage en collaboration : CL 3</b>	1/2 (Compréhension insuffisante)
<b>Approche intégrée : IA 1</b>	5/6 (Bonne compréhension)
<b>Approche intégrée : IA 2</b>	3/4(Compréhension tout juste suffisante)
<b>Approche intégrée : IA 3</b>	1/2 (Compréhension insuffisante)
<b>Apprentissage actif :AL 1</b>	5/6 (Bonne compréhension)
<b>Apprentissage actif :AL 2</b>	3/4(Compréhension tout juste suffisante)
<b>Apprentissage actif :AL 3</b>	1/2 (Compréhension insuffisante)
<b>Prise en compte des différences individuelles :AID 1</b>	5/6 (Bonne compréhension)
<b>Prise en compte des différences individuelles :AID 2</b>	3/4(Compréhension tout juste suffisante)
<b>Prise en compte des différences individuelles :AID 3</b>	1/2 (Compréhension insuffisante)

## Annexe 5C. Grille d'évaluation de la capacité de réflexion des enseignants

DATE : \_\_\_\_\_ NOM DE L'ENSEIGNANT : \_\_\_\_\_

ECOLE : \_\_\_\_\_

NOMBRE D'ÉLÈVES : \_\_\_\_\_ ANNEE : \_\_\_\_\_

EMPLACEMENT : ZONES RURALES : \_\_\_\_\_

ZONES URBAINES : \_\_\_\_\_

N° de code des critères	Indicateurs	Note
<b>OS 1</b>	L'enseignant décrit de manière holistique les activités d'investigation/de collecte d'informations. Cette description témoigne d'un travail d'acquisition systématique et respecte l'objet même des activités d'investigation/de collecte d'informations. L'enseignant met clairement en évidence les conclusions et les preuves tirées des activités d'acquisition.	
<b>OS 2</b>	L'enseignant propose une liste d'activités réalisées. La description a un rapport avec l'objet central des activités d'investigation/de collecte d'informations. L'enseignant ne fait pas le lien entre les différentes activités. L'enseignant présente les conclusions de ces activités mais il/elle n'apporte pas ou peu de preuves pour étayer ses conclusions.	
<b>OS 3</b>	La description de l'enseignant n'a pas ou guère de rapport avec l'objet central des activités d'investigation/de collecte d'informations.	
<b>AS 1</b>	L'enseignant se livre à une analyse critique des problèmes mis en évidence par les activités d'investigation/de collecte d'informations et sait formuler ce qu'il/elle a appris ou découvert avec ces activités.	
<b>AS 2</b>	L'enseignant fait un compte-rendu détaillé de ces activités, mais il/elle ne discute pas ou peu de ce qu'il/elle a découvert ou appris.	
<b>AS 3</b>	La description des activités menées par l'enseignant est superficielle.	
<b>EVS 1</b>	L'enseignant s'appuie sur la théorie et les preuves rassemblées pendant les activités d'investigation/de collecte d'informations pour étayer ses réflexions et développer son esprit critique.	
<b>EVS 2</b>	L'enseignant fait parfois référence à la théorie et aux activités d'investigation/de collecte d'informations, mais il/elle ne développe pas ses propres capacités de réflexion.	
<b>EVS 3</b>	L'enseignant ne prouve pas ou mal qu'il/elle a fait appel à la théorie, aux activités d'investigation/de collecte d'informations ou à la réflexion critique.	
<b>SS 1</b>	L'enseignant présente de manière argumentée les différentes stratégies d'action et élabore un plan d'amélioration adéquat.	
<b>SS 2</b>	L'enseignant propose un plan d'action et arrive à en justifier la forme, mais il/elle ne discute pas ou peu des actions stratégiques.	
<b>SS 3</b>	L'enseignant ne fait pas ou peu appel à des actions stratégiques pour améliorer la situation.	

## Commentaires :

## Clés :

<b>Capacités d'observation : OS 1</b>	5/6 (Niveau de réflexion correct)
<b>Capacités d'observation : OS 2</b>	3/4 (Niveau de réflexion tout juste suffisant)
<b>Capacités d'observation : OS 3</b>	1/2 (Niveau de réflexion insuffisant)
<b>Capacités d'évaluation : ES 1</b>	5/6 (Niveau de réflexion correct)
<b>Capacités d'évaluation : ES 2</b>	3/4 (Niveau de réflexion tout juste suffisant)
<b>Capacités d'évaluation : ES 3</b>	1/2 (Niveau de réflexion insuffisant)
<b>Capacités d'analyse : AS 1</b>	5/6 (Niveau de réflexion correct)
<b>Capacités d'analyse : AS 2</b>	3/4 (Niveau de réflexion tout juste suffisant)
<b>Capacités d'analyse : AS 3</b>	1/2 (Niveau de réflexion insuffisant)
<b>Capacités stratégiques : SS 1</b>	5/6 (Niveau de réflexion correct)
<b>Capacités stratégiques : SS 2</b>	3/4 (Niveau de réflexion tout juste suffisant)
<b>Capacités stratégiques : SS 3</b>	1/2 (Niveau de réflexion insuffisant)

## **Annexe 5D. Scénarios professionnels pour évaluer comment les enseignants comprennent le modèle PBI de formation continue**

Remarque : le chercheur lit chacun des scénarios professionnels suivants avec les enseignants et leur pose ensuite des questions sur tous les cas décrits.

### **A**

Mme Shoombe est enseignante en troisième année du primaire. Elle a demandé à ses élèves de prélever des échantillons de terre chez eux et à l'école qui lui serviront le lendemain pour une leçon de science. Elle prévoit avec ce cours d'aider les enfants à classer les différents types de terre. Elle répartit les élèves en petits groupes. Elle donne à chaque groupe des récipients avec différents types d'échantillons et des bocaux vides. Elle va d'un groupe à l'autre, leur indique comment classer les échantillons et demande ensuite à un enfant de chaque groupe de faire le classement, pendant que les autres regardent. A la fin du cours, elle reprend les points essentiels de la leçon.

### **B**

M. Witbooi est enseignant en deuxième année du primaire. Il apprend à ses élèves à compter et à comparer les choses en utilisant un arbre généalogique. Il commence son cours en dessinant son arbre généalogique, en plaçant son père à gauche et sa mère à droite. Il explicite son dessin, en positionnant les membres de sa famille de manière à ce que le premier-né soit toujours à gauche. Il se rajoute dans l'arbre généalogique.

Ensuite, il interroge les enfants :

Combien y a-t-il d'enfants dans cette famille ? Combien de garçons ? Combien de filles ? Y a-t-il plus de garçons que de filles ? Il demande ensuite à chaque élève de dessiner son arbre généalogique et d'écrire quelques phrases courtes sur sa famille, indiquant

combien il/elle a de frères et de sœurs et s'il y a plus d'hommes que de femmes. Il aide ceux qui ont des problèmes et donne de nouveaux travaux à ceux qui ont fini les premiers. Une fois que tous les élèves ont fait leur devoir, il résume les points essentiels de la leçon.

## C

Nous sommes en cours de mathématiques en quatrième année du primaire. L'enseignante rappelle aux élèves ce qu'ils ont vu la veille. Elle inscrit ensuite rapidement 4 additions au tableau et demande à quatre élèves de les faire. Pendant qu'ils cherchent la solution, elle écrit une autre série d'additions sur un autre tableau. Quand le premier groupe a fini, elle demande au reste de la classe de vérifier que les calculs sont exacts. Pendant ce temps, un deuxième groupe d'élèves travaille à la nouvelle série d'additions. Le processus dure jusqu'à ce que tous les élèves soient passés au tableau. A la fin du cours, elle laisse aux élèves le temps de poser des questions.

## D

Mme Swarts enseigne en troisième année du primaire. Elle commence un cours sur l'environnement et le thème de « Notre communauté » en demandant aux élèves de parler de leurs villages – de ce que font les adultes et les enfants de ces villages. Elle donne à chacun une feuille où ils doivent proposer plusieurs solutions pour nettoyer les villages. Elle surveille les élèves et aide ceux qui en ont besoin. Quand ils ont tous fini, elle leur demande de dessiner leur village, puis elle accroche leurs dessins aux murs de la classe.

## E

M. Theo enseigne en quatrième année du primaire. Il a prévu un cours sur le concept d'électricité. Il a réuni tout le matériel nécessaire pendant la récréation du matin et placé sur chaque pupitre une série d'ampoules, de câbles, de piles et d'interrupteurs. Quand les enfants rentrent en classe, ils se précipitent vers leurs pupitres. L'enseignant les fait se calmer et commence par expliquer quelques notions difficiles. Il demande ensuite à la classe de citer des objets ayant un rapport avec l'électricité. Il crée des paires d'élèves et leur

donne une feuille sur laquelle ils doivent compléter des phrases concernant l'électricité. Il aide chaque paire à trouver des idées en leur posant des questions et en expliquant certains termes. Il demande ensuite aux élèves d'échanger leurs feuilles, pour que les autres voient ce qu'ils ont fait, puis il récapitule les points importants de la leçon.

## E

M. Theo enseigne en quatrième année du primaire. Il a prévu un cours sur le concept d'électricité. Il a réuni tout le matériel nécessaire pendant la récréation du matin et placé sur chaque pupitre une série d'ampoules, de câbles, de piles et d'interrupteurs. Quand les enfants rentrent en classe, ils se précipitent vers leurs pupitres. L'enseignant les fait se calmer et commence par expliquer quelques notions difficiles. Il demande ensuite à la classe de citer des objets ayant un rapport avec l'électricité. Il crée des paires d'élèves et leur donne une feuille sur laquelle ils doivent compléter des phrases concernant l'électricité. Il aide chaque paire à trouver des idées en leur posant des questions et en expliquant certains termes. Il demande ensuite aux élèves d'échanger leurs feuilles, pour que les autres voient ce qu'ils ont fait, puis il récapitule les points importants de la leçon.

## F

Mme Tjiteo est enseignante en première année du primaire. Nous sommes en cours de mathématiques :

Mme Tjiteo : Aujourd'hui, nous allons apprendre à compter jusqu'à dix.

Jerry : Moi, je sais compter. Je peux commencer ?

Mme Tjiteo : Non, Jerry, pas encore. Je dois d'abord apprendre aux autres à compter. Répétez après moi : un, deux, trois.

La classe : Un, deux, trois.

Mme Tjiteo : Quatre, cinq, six.



La classe : Quatre, cinq, six.  
Mme Tjiteo : Sept, huit, neuf.  
La classe : Sept, huit, neuf.  
Mme Tjiteo : Dix.  
La classe : Dix.  
Mme Tjiteo : Très bien, les enfants, mais je n'ai pas entendu tout le monde. On recommence.  
La classe : (L'exercice recommence du début)  
Mme Tjiteo : Elle chante une chanson avec des chiffres.

# 6. Auto-évaluation des écoles dans le nord de la Namibie : une adaptation de l'investigation critique

*par D.K. LeCzel et Muhammed Liman*

## Introduction

Depuis l'indépendance, les dirigeants de la Namibie ont affecté, nous l'avons vu, une grande partie des ressources humaines et matérielles disponibles à la construction d'un système éducatif reposant sur les principes d'équité, d'accès, de qualité et de démocratie (rapport de la Commission présidentielle, 2002). Avec d'autres bailleurs de fonds, l'USAID a aidé le gouvernement à concrétiser ces objectifs éducatifs globaux en finançant une série de projets. Conformément à la chronologie que l'on observe dans pratiquement tous les systèmes éducatifs des pays en développement, une fois que les objectifs d'accès et d'équité ont été pratiquement atteints, la majorité des efforts se reporte alors sur l'amélioration de la qualité (voir notamment Levin et Lockheed, 1989 ou Heneveld, 1994). En Namibie, les projets d'appui à l'éducation de base (BES I et BES II) de l'USAID visaient à améliorer la qualité de la scolarité en premier cycle primaire dans les écoles les plus défavorisées des quatre circonscriptions éducatives du nord du pays. Ces projets ont été conçus autour de trois objectifs : favoriser la mise en œuvre des politiques de réforme de la pratique pédagogique et des méthodes d'évaluation et de compte-rendu des performances des élèves dans les quatre premières années du primaire ; proposer des lignes directrices pour améliorer la gestion de l'éducation ; et garantir une plus grande implication des parents et des communautés dans les questions liées à la scolarité primaire.

Trait caractéristique de cette réforme – le poids de la théorie de l’approche CPI et de la théorie constructiviste de l’apprentissage dans l’élaboration des programmes scolaires et des plans de formation destinés autant aux futurs enseignants qu’aux professionnels en poste. L’intégration de l’approche CPI dans le processus de réforme du système éducatif namibien provient en partie de l’idée selon laquelle une telle solution permettrait d’aider cette jeune nation à garantir une plus grande équité sociale, indispensable (Swarts, 1998). Du fait de la nature et de la philosophie du système éducatif sous l’apartheid, les enseignants n’avaient peu ou pas l’occasion avant l’indépendance de suivre des formations, d’acquérir une méthodologie systématique, de réfléchir à leurs pratiques professionnelles, de s’interroger sur leurs actes et ceux des autres, en classe et à l’école, ou de faire le lien entre leur pratique et la réussite – ou l’échec – des élèves. Ils n’y étaient pas non plus encouragés.

Le deuxième projet BES a mis en place le modèle SAS du SIP, qui cherche à amener les enseignants, les parents et les chefs d’établissement à participer directement au processus d’interrogations (pourquoi ? comment ? que faut-il changer ?) qui découle de l’approche CPI. Le SAS permet aux enseignants et aux autres parties prenantes d’examiner ensemble leur travail et leurs pratiques en classe afin de prendre des décisions en toute connaissance de cause pour améliorer le système et d’améliorer ainsi les résultats des élèves.

## **Le programme d’amélioration scolaire et le système d’auto-évaluation**

Le MBESC a sélectionné parmi les écoles « les plus défavorisées » du pays celles qui participeraient au SIP (USAID, RFP#690-99-005). En Namibie, le SIP cherche à développer et appuyer « des écoles appliquant des normes d’amélioration permanente » (Harris et Hopkins, 2000). Le programme recourt au cadre théorique présenté dans une étude de la Banque mondiale sur la littérature consacrée à l’efficacité des écoles et à l’amélioration scolaire et dont les conclusions ont été synthétisées en ayant à l’esprit les besoins

des systèmes éducatifs des pays en développement, et surtout ceux d'Afrique subsaharienne (Heneveld et Craig, 1996). Les principales composantes de ce cadre ont nourri la plupart des principes adoptés en Namibie pour la réforme globale de l'éducation. Elles ont aussi orienté la conception et la mise en œuvre du SIP.

Le système d'auto-évaluation – qui contrôle et évalue les interventions réalisées dans le cadre du SIP – est né un an environ après le démarrage du projet. Le comité directeur<sup>19</sup> du projet avait en effet constaté qu'il n'avait pas suffisamment d'informations sur la manière dont les écoles participant au projet réagissaient aux initiatives d'amélioration. Les membres du comité, tout comme le ministre de l'Éducation, des sciences et de la culture, M. John Mutorwa, ont étudié un système d'auto-évaluation adopté aux Seychelles, qui leur a semblé convenir aux objectifs visés par la Namibie. L'élaboration du SIP repose sur un concept central – l'école comme unité de changement pour la réforme des systèmes éducatifs (Coleman et LaRocque, 1990). Restait ensuite à impliquer les enseignants, les parents et les chefs d'établissement dans le processus de pilotage et d'évaluation (P&E) des résultats des efforts d'amélioration. Parallèlement, comme le gouvernement insistait sur l'implication des parents et des communautés dans la scolarisation des enfants, il était encore plus normal d'intégrer ces acteurs dans le système de P&E (loi sur l'éducation et rapport de la Commission présidentielle).

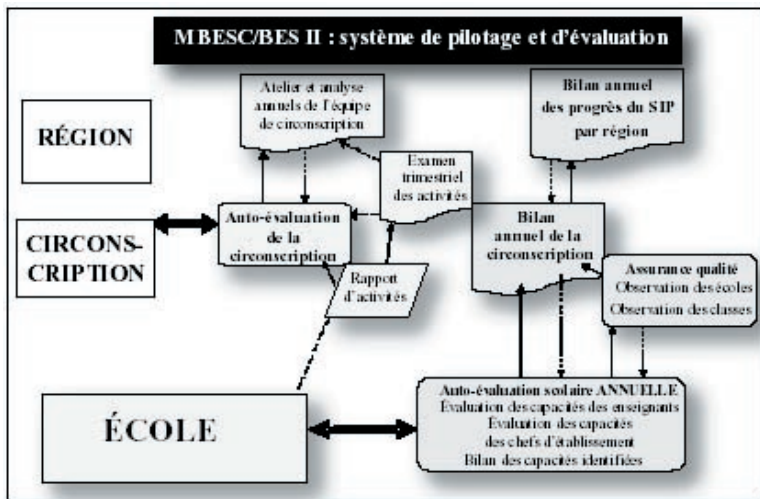
Le SAS est un mécanisme, un cadre, qui sert de guide aux activités d'amélioration scolaire lancées et mises en œuvre à l'échelon local. Parallèlement, les synthèses des données scolaires donnent aux responsables du système de support les informations dont ils ont besoin pour conduire leur travail (formation des enseignants et des chefs d'établissement, soutien matériel en dehors de l'école et transmission d'informations pour l'élaboration des politiques nationales).

---

19 Le conseil consultatif du projet BES II est composé de hauts fonctionnaires du MBESC responsables des services de planification nationale, de la mise en œuvre des programmes éducatifs et de l'élaboration des programmes scolaires et de la formation du personnel, ainsi que de hauts responsables de l'éducation de chacune des circonscriptions éducatives visées, de représentants de l'USAID et de chefs du projet.

Plus important encore, comme le système repose sur, et utilise, le concept d'approche CPI, l'un des grands objectifs du SAS est de renforcer les capacités de réflexion sur les pratiques ainsi que l'aptitude à créer, exploiter et analyser les informations des responsables de l'éducation qui soutiennent les innovations scolaires, celles des enseignants et des chefs d'établissement qui s'efforcent d'améliorer leurs pratiques et celles des parents et des élèves qui participent au processus. Le *diagramme 6.1* illustre le fonctionnement du système d'auto-évaluation.

**Diagramme 6.1** Système de pilotage et d'évaluation MBESC/ BES II



On constate ainsi que le système commence par une auto-évaluation de l'école, qui se déroule en trois étapes – l'une que chaque enseignant mène individuellement, la deuxième que le chef d'établissement réalise de son côté et la troisième qui fait le point sur les capacités identifiées. Le bilan intervient lors d'une réunion

avec les parents et les membres de la communauté, les enseignants et le chef d'établissement, pour discuter des réponses individuelles et décider ensemble du score final obtenu dans chaque catégorie d'indicateurs qualitatifs : stratégies pédagogiques, gestion de l'école, aide extérieure et implication des parents. Les synthèses de l'auto-évaluation des écoles sont ensuite reprises dans les synthèses de circonscription et de région pour chacune des quatre régions visées par l'exercice. Le projet s'étant limité aux quatre premières années du primaire, aucun instrument spécifique pour les élèves n'avait été mis au point dans la phase pilote. Lors du processus de révision, après la période pilote, cette question d'instrument spécifique pour les élèves a été abordée et décision a été prise d'intégrer un tel outil dans le processus global.

La composante « assurance qualité » comporte des protocoles d'observation en classe et de visites dans les écoles, réalisées par l'équipe d'appui de la circonscription (CST). Ces équipes comprennent l'inspecteur de la circonscription, l'enseignant conseiller pour le premier cycle primaire et l'enseignant ressource du SIP. Les outils d'observation et de visites dans les écoles correspondent aux indicateurs des fiches d'auto-évaluation et permettent donc des comparaisons entre ces deux perspectives. Une fois les données consignées et les graphiques de bilan préparés, les membres de la CST rencontrent les équipes des écoles pour discuter des similitudes identifiées. Ces discussions permettent de formuler les besoins de formation professionnelle et de revoir les plans de développement scolaire.

Autre grande caractéristique du système, l'auto-évaluation des équipes de circonscription. Les outils sont finalisés et les données consignées et analysées par les équipes elles-mêmes, afin d'identifier leurs besoins de développement professionnel et de décider des orientations futures de leurs interventions pour contribuer aux efforts d'amélioration scolaire.

Comme pour les autres systèmes d'auto-évaluation des écoles, la nécessité de faire collaborer toutes les parties prenantes pour la

conception, l'utilisation et l'analyse des instruments a été dès le début reconnue comme essentielle (Smith, 1996 et 1999 ; MacBeath, 1996, etc.). L'équipe du projet BES II a travaillé pendant le mois de novembre 2001 avec les responsables de la planification du ministère national afin de vérifier l'utilité et la validité des données collectées et leur intégration dans une banque de données plus vaste utilisée au niveau national pour informer les politiques et les procédures éducatives. Parallèlement, les responsables des quatre régions cibles et les personnes chargées d'assurer un appui direct aux écoles SIP (enseignants conseillers, inspecteurs de circonscription et enseignants ressources du SIP) se sont lancés dans la conception des instruments. Une fois les premières versions terminées, une nouvelle réunion interrégionale des équipes a été organisée (janvier 2002) pour décider des procédures d'application des instruments pilotes dans les écoles SIP et chez le personnel d'appui aux écoles.

La phase pilote du cycle entier du SAS a duré toute l'année 2002 – impliquant 162 écoles et 810 enseignants du premier cycle primaire (première à quatrième années). Les résultats ont été compilés par les membres de la CST qui avaient aidé les écoles tout au long du processus. Au dernier trimestre, en novembre, les écoles ont reçu des rapports de synthèse de leurs auto-évaluations qui proposaient également une comparaison entre leurs indicateurs et les résultats moyens obtenus dans la circonscription. Parmi ces indicateurs, les taux d'abandon, les taux de passage en septième année, le pourcentage d'élèves obtenant au moins la note C dans les classes de première à quatrième années et les onze indicateurs de la qualité des écoles. Ces rapports ont servi de base aux discussions entre enseignants, chefs d'établissement et parents qui ont pris part au processus d'auto-évaluation de leurs écoles. Début 2003, de nouvelles écoles SIP ont rejoint le processus SAS. Quant à celles qui avaient participé à l'étude pilote de 2002, elles sont en train d'évaluer leurs programmes en fonction des premières conclusions du SAS.

Outre les rapports de synthèse comparant les résultats des écoles avec les moyennes de la circonscription et de la région, les équipes d'appui ont fourni à chaque école un rapport comparatif individuel

mettant en regard les résultats de l'auto-évaluation et ceux des exercices d'observation en classe réalisés par les membres de l'équipe d'appui pendant l'année. Le protocole d'observation reprend tous les indicateurs des instruments d'auto-évaluation concernant l'enseignement en classe. Ce rapport donne aux enseignants et aux membres de l'équipe d'appui la possibilité d'affiner les définitions et les compréhensions des indicateurs et de monter des plans de formation professionnelle en fonction des résultats des observations extérieures et des auto-évaluations.

Le *diagramme 6.1* l'illustre bien – le processus complet est complexe aussi bien au niveau des instruments utilisés que du flux d'informations qui circulent dans l'ensemble du système éducatif. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes concentrés sur l'évaluation des aptitudes des enseignants et sur l'utilité de cet outil pour encourager des pratiques systématiques de réflexion. Notons que les éléments entrant dans la composante « assurance qualité » du système de P&E sont fournis par les observateurs extérieurs des écoles et des classes.

## **Les enseignants en tant que praticiens capables de réflexion active au sein du système d'auto-évaluation**

Une grande majorité d'enseignants appartenant aux écoles SIP n'étaient pas ou peu au fait des principes de recherche-action du BETD ou n'avaient pas reçu de conseils pour ajouter la réflexion à leur panoplie d'instruments professionnels. De sorte que les enseignants confrontés à la phase d'auto-évaluation du système SAS sont face pour la première fois à l'obligation de réfléchir de manière systématique à leurs pratiques quotidiennes en classe. Comme nous l'avons vu, les instruments ont été conçus en collaboration et s'appuient sur les principes énoncés dans les documents de politique concernant les deux initiatives de réforme de l'éducation de base – le LCE et le CC. Ces deux politiques sont fondées sur les principes du constructivisme et de l'approche CPI (NIED, 2002).



Les deux instruments dont se servent les enseignants participant au modèle SAS du SIP sont présentés à l'Annexe 6A. Le premier instrument à la disposition des enseignants fait partie de la fiche d'auto-évaluation des écoles ; il comporte une série d'indicateurs regroupés en fonction des composantes « enseignement » et « apprentissage » du système SAS. Dans le cadre du processus global d'auto-évaluation des écoles, chaque enseignant se livre à un inventaire des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui comprend des indicateurs sur la pratique en classe, l'ambiance de la classe, les supports écrits et les matériels ainsi que le CC. Les résultats des inventaires individuels sont ensuite reportés dans les quatre catégories des indicateurs de la qualité scolaire – comportement des enseignants, gestion des classes, LCE et CC – pour obtenir une synthèse des résultats. Voici quelques exemples des aptitudes individuelles répertoriées :

- Les élèves réalisent des projets ou des exposés en groupe.
- J'utilise toute une palette de techniques pédagogiques.
- Les élèves font les devoirs en classe à deux.
- J'utilise l'évaluation pour mesurer la maîtrise des compétences de base par les élèves.
- Je donne à mes élèves la possibilité de présenter ce qu'ils savent à leurs camarades.
- Je suis capable de dire à coup sûr si les élèves comprennent ou non le matériel utilisé.

Chaque enseignant remplit les fiches d'indicateurs puis tous se réunissent pour décider ensemble de la note à attribuer à l'école pour chacun des indicateurs. Ils font ensuite une moyenne de toutes les notes attribuées à chaque indicateur de chaque catégorie, pour obtenir une note globale par catégorie. Prenons l'exemple du CC, qui comprend dix indicateurs : la somme des résultats étant de 25, on divise ce chiffre par le nombre d'indicateurs (dix) et l'on obtient la note de 2,5. Cette note est reportée dans le tableau de synthèse de l'école, aux côtés des autres résultats et l'on obtient ainsi un rapport complet sur l'école.

Le second instrument est en rapport avec les capacités pédagogiques des enseignants et sert d'indicateur sur le type d'action que chaque enseignant est capable d'accomplir. Organisé en deux parties, il comprend une section d'auto-évaluation générale que l'enseignant conserve pour alimenter sa réflexion sur sa pratique et une section dans laquelle l'enseignant doit évaluer son niveau de maîtrise par rapport à une série de compétences liées au LCE et au CC (quatre niveaux sont possibles – expert, bonne maîtrise, maîtrise minimale et débutant). Une synthèse des niveaux des enseignants de l'école est ensuite réalisée, qui indique le nombre d'enseignants par niveau – ce qui permet de connaître le nombre total d'enseignants d'une école ou d'une circonscription ayant tel ou tel niveau d'aptitudes. Ces informations sont très utiles pour les conseillers lorsqu'ils organisent des activités de développement professionnel.

Comme le rappellent les consignes d'utilisation de cet instrument, l'enseignant conserve cette section pour son propre usage tandis qu'une synthèse des indicateurs concernant le LCE, la gestion des classes, le CC et l'ambiance de la classe est constituée à partir de toutes les réponses des enseignants, pour le rapport d'auto-évaluation de l'école. Le rapport complet comporte une synthèse des pratiques les plus utilisées et des indicateurs relatifs à l'implication des parents. Il sert à la fois pour décider d'activités de développement professionnel des enseignants et pour aider les chefs d'établissement, les parents et les enseignants à prendre des décisions sur les activités d'amélioration qu'ils conçoivent et appliquent, soit pour une seule école, soit avec un groupe d'écoles (satellite ou circonscription). *L'Annexe 6B* propose un exemple de rapport type.

Le personnel d'appui constate souvent que lorsque les enseignants examinent le rapport de synthèse de l'école et comparent leurs réponses aux résumés des observations en classe, ils réalisent qu'ils ont mal compris ou compris de manière superficielle le sens des indicateurs. Les débats sur les synthèses et les comparaisons amènent les enseignants à reprendre leurs évaluations individuelles pour discuter de la signification de chaque indicateur. Le processus de

réflexion alimente donc le processus d'évolution du comportement des enseignants, aussi bien au niveau individuel qu'en tant que groupe de professionnels d'une même école, d'un même satellite et d'une même circonscription. Parallèlement, les réunions concernant le processus d'auto-évaluation apportent au personnel d'appui des informations précieuses sur la manière dont les enseignants identifient leurs besoins de développement professionnel. Avec le temps, les enseignants commencent à prendre des initiatives pour orienter et informer des décisions directement fondées sur les fruits de leur réflexion concernant leurs pratiques quotidiennes en classe.

## **La réflexion, facteur d'émancipation : le cas de quatre enseignantes**

En plus des instruments SAS, les personnes chargées de l'appui aux enseignants SIP ont fait appel à la vidéo pour favoriser une introspection sur les pratiques professionnelles de chacun. Depuis février 2003, un groupe de quatre enseignantes du premier cycle primaire (deux travaillent dans une école urbaine et deux dans une école rurale) se réunit en moyenne une fois tous les 15 jours dans le centre de ressources pour les enseignants, afin de rencontrer les enseignants ressources et conseil SIP ainsi que le coordonnateur de la formation du BES II et le conseiller pour le projet de développement des enseignants.

A l'origine, ces réunions devaient permettre de réaliser une ou plusieurs vidéos tournées en classe, afin de servir de modèles de bonnes pratiques en matière de LCE et de CC. Lors de la première session, les discussions ont porté sur la définition de la plupart des indicateurs d'auto-évaluation. Les enseignantes ont décidé qu'elles voulaient se concentrer sur des aspects spécifiques du LCE, pratiquer ces stratégies et ne tourner la vidéo de formation que lorsqu'elles se sentiraient à l'aise avec ces concepts. Les enseignantes et les conseillers ont donc consacré les trois mois suivants à une série d'enregistrements en classe et d'analyse des cassettes. Elles ont

aussi organisé des cours témoignant d'une utilisation plus efficace des stratégies LCE sur lesquelles les enseignantes travaillaient.

Au début, ces dernières ont eu du mal à faire le lien entre leur comportement, celui des élèves et les indicateurs prévus dans le SAS. Pour mieux organiser les discussions, le groupe a décidé de sélectionner trois ou quatre indicateurs à travailler pour chaque présentation d'un cours. Dès le départ, le groupe a souhaité cadrer les discussions et a donc estimé le temps de parole de l'enseignant par rapport au temps de parole des élèves. Très vite, les enseignantes ont constaté que plus elles parlaient, moins les élèves avaient de temps pour poser des questions et faire leurs propres découvertes. Au début, et ce n'est pas tellement étonnant, les enseignantes n'osaient pas signaler leurs forces et leurs faiblesses. Mais à mesure que la confiance s'est établie entre participantes, grâce au processus d'aide mutuelle pour résoudre et analyser les problèmes, cette réticence initiale a disparu. Les vidéos renvoyaient une image directe des pratiques et les discussions permettaient de concevoir des stratégies d'amélioration. Vers la fin de la toute première réunion, les enseignantes ont étudié la liste des indicateurs LCE et CC et choisi les trois ou quatre sur lesquels elles voulaient travailler. A partir de là, elles ont décidé de planifier ensemble le prochain enregistrement vidéo. Dès lors, les enseignants ressources ont pu contribuer et orienter le processus de planification des cours en proposant des idées précises liées aux stratégies LCE et CC sur lesquelles les enseignantes avaient choisi de travailler.

Depuis cette première réunion, les enseignantes et le personnel d'appui ont été à la fois ravis et surpris de constater à quel point les pratiques pédagogiques s'amélioraient rapidement. Dans l'enregistrement récent d'une enseignante de deuxième année qui, lors de la première vidéo parlait environ 70 à 80 % du temps, on voit les élèves commencer par un jeu de rôles avec des masques qu'ils ont eux-mêmes fabriqués, avant d'enchaîner cinq activités de groupe différentes, l'enseignante passant d'un groupe à l'autre pour les aider et utilisant une stratégie de CC bien conçue afin de quantifier et d'enregistrer

les progrès des élèves. Pendant tout le cours, les élèves s'entraident, manipulent divers instruments ou outils, discutent des solutions aux problèmes posés, présentent fièrement les résultats de leur groupe et montrent ainsi sans ambiguïté qu'ils sont bien au cœur du processus d'apprentissage. L'enseignante, confiante en elle, arrive à expliquer de façon très claire comment elle a planifié et présenté ce cours avec sa collègue, en indiquant les stratégies LCE utilisées et en justifiant le choix des techniques CC retenues pour évaluer les compétences de base lors d'un exercice de classification et d'identification des noms des animaux domestiques et des bêtes sauvages.

Pendant la dernière réunion du forum LCE (tel est le nom que les enseignantes ont choisi de donner à leur groupe), l'une d'entre elles a annoncé avec beaucoup de satisfaction qu'elles étaient sollicitées par d'autres enseignants du primaire de leur école pour les aider à planifier des cours davantage centrés sur l'élève. Elles se sont donc organisées d'elles-mêmes avec le chef d'établissement et l'enseignant ressource pour mettre en place un système leur permettant d'enseigner en binôme dans leurs classes respectives. Les chefs d'établissement et leurs pairs commencent à percevoir l'intérêt de cette démarche. A mesure que ces enseignantes apprennent et gagnent en confiance, elles deviennent des ressources pour leurs collègues, dans l'école ou dans les écoles voisines. Cette expérience – nourrie par la réflexion systématique apportée par le SAS, les vidéos qui permettent d'analyser les situations vécues en classe et les possibilités de résoudre ensemble les problèmes rencontrés – illustre parfaitement bien ce que la pratique réflexive peut accomplir pour améliorer la qualité de l'éducation. Les enseignants n'attendent plus qu'on leur dise comment exploiter au mieux les stratégies LCE et CC, mais ils informent et choisissent directement le type d'aide professionnelle nécessaire. En outre, ils cherchent et conçoivent de leur propre initiative les outils et les stratégies pédagogiques dont ils se sont aperçus qu'ils avaient besoin.

## Coût

Les étapes de conception, mise en œuvre, analyse et compte-rendu du système SIP dans les quatre régions cibles ont été pratiquement intégralement réalisées par le personnel du MBESC chargé du soutien et du développement professionnel dans les écoles primaires. Les descriptions de fonction des inspecteurs de circonscription et des enseignants conseil intègrent le type de travail qu'ils accomplissent avec le SAS tout au long de l'année scolaire. Le ministère, qui envisage actuellement de développer ce système dans les autres régions du pays, ne supporte de nouvelles charges financières qu'au niveau de la formation, indispensable, pour faire en sorte que l'ensemble du personnel des régions qui n'a pas encore participé à ce projet ait les compétences, les connaissances et l'accès aux technologies requis pour mettre en œuvre les activités de ce système. Cette formation pourrait faire partie du développement professionnel continu des conseillers et des inspecteurs – et, si elle est soigneusement gérée par le MBESC, elle ne devrait pas forcément impliquer de formation supplémentaire.

Le projet BES II a reçu un financement de bailleurs extérieurs pour la phase de conception du système. Ils ont aussi apporté les fournitures nécessaires pour reproduire les fiches d'évaluation, soutenu les réunions d'équipe pour ménager du temps aux discussions sur les révisions, formé aux techniques d'analyse et de compte-rendu et assuré régulièrement une aide sur site aux membres de la CST des quatre régions cibles. Ce système pourrait être introduit dans l'ensemble du pays sans entraîner de forte augmentation des dépenses de fonctionnement, dans la mesure où la mise en place du système SIP, surtout la première année, a été coûteuse. Le *Tableau 6.1* propose une ventilation des dépenses assumées par le MBESC pour le projet BES II.

**Tableau 6.1. Dépenses liées au projet BES II**

Poste	Montant (en USD)
Personnel local	360 260
Frais de transport et de déplacement du personnel local	175 937
Bureaux locaux	123 041
Réunions, conférences et ateliers locaux	32 232
Frais de participation	480 600
Equipement	66 900
Dépenses totales en trois ans de projet	1 238 970
Coût annuel estimé	412 990
Coût estimé sur cinq ans	2 064 950

Pour les bailleurs de fonds, le coût unitaire/*enseignant*/par an s'élève à 385,25 USD (3 082 NAD) et le coût unitaire/*élève*/par an à 9,63 USD (77 NAD).

## Charges financières pour le gouvernement

Pour le MBESC, les charges équivalent aux 5 % de leur temps que les 52 inspecteurs et conseillers ont consacré à la gestion du plan d'amélioration scolaire dans les 268 écoles qui leur étaient assignées. S'ajoute à cela le coût des 15 chefs de département qui servent d'enseignants ressources pour un certain nombre d'écoles dans les quatre régions cibles (aucun coût pour le remplacement des enseignants ne s'applique ici, car les écoles/régions se sont arrangées en interne pour compenser les absences).

**Tableau 6.2. Charges financières annuelles pour l'Etat**

Poste	Effectifs	Montant (en NAD)	Montant (en USD)
5 % des 52 membres du personnel	1 072 enseignants	6 240 000	780 000
100 % des chefs de département	42 880 élèves	1 500 000	187 500
Total des salaires		7 740 000	967 500
Coût unitaire/ <i>enseignant</i> /an		7 220	902,50
Coût unitaire/ <i>élève</i> /an		180,50	22,56

1 USD = 8 NAD.

## Conclusion

A ce stade de la mise en œuvre du système global d'auto-évaluation, nous constatons que le processus individuel de réflexion sur les pratiques en classe requiert des directives subtiles, un encouragement délibéré et un soutien qui tienne compte des apports des enseignants. Comme le soulignent les synthèses des programmes de formation continue des enseignants (NIED, 2002), un énorme décalage subsiste entre ce que les enseignants namibiens comprennent de la pédagogie centrée sur l'élève et la manière dont cette compréhension se traduit dans la pratique quotidienne en classe. Les enseignants qui ont participé au SAS ont dû réfléchir à ce qu'ils faisaient vraiment avec leurs élèves, tous les jours, en s'aidant d'indicateurs qui révèlent l'utilisation et l'application de stratégies pédagogiques centrées sur l'élève. A mesure que la confiance s'instaure, vis-à-vis du processus et entre les enseignants et leurs conseillers ou les personnes ressources, la réflexion devient riche en informations et plus utile pour modifier les pratiques et orienter les activités de développement professionnel.

Le système d'auto-évaluation du SIP prouve que l'approche CPI, telle qu'utilisée dans ce modèle, peut amener, et amène de fait, directement le processus de changement dans les classes (Swarts, 1999) mais aussi qu'elle favorise une meilleure compréhension des principes LCE énoncés dans les documents de politique de la Namibie (NIED, 2002). En outre, les enseignants qui participent au processus acquièrent la possibilité de s'exprimer plus clairement sur le type et la qualité de développement professionnel dont ils ont besoin. La réflexion sur la pédagogie centrée sur l'élève et la manière de l'introduire en classe permettent en tant que telles de renforcer leur compréhension des concepts, qu'ils peuvent ensuite intégrer. A mesure que les enseignants développent une vision plus organisée, plus experte et plus analytique de leur pratique, leurs élèves figurent de plus en plus au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage et acquièrent les compétences dont ils auront besoin plus tard pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne.



## Annexe 6A. Section du SIP concernant l'auto-évaluation de l'enseignant

Instrument SIP d'auto-évaluation des écoles (les définitions des notes et les directives sur la notation sont réunies dans les consignes générales d'utilisation).

### Auto-évaluation de l'enseignant

**Partie A. Consignes :** après avoir examiné les activités proposées ci-dessous, notez-vous et notez votre classe. Cette fiche est POUR VOTRE USAGE PERSONNEL – soyez donc le plus honnête possible. Personne d'autre n'en prendra connaissance, à moins que vous n'en décidiez autrement. Utilisez-la pour vous noter et contribuer à élaborer votre plan de développement personnel qui fera de vous un enseignant accompli.

Pratiques en classe	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Je prépare un plan détaillé de mon cours dans chaque matière				
Je comprends les objectifs du programme pour mon année d'enseignement ou ma matière				
Je me réfère aux objectifs du programme en préparant mon plan de cours				
Je présente aux élèves les objectifs d'apprentissage au début de chaque cours				
Je revois avec les élèves les objectifs d'apprentissage à la fin de chaque cours				
Je fais une évaluation à chaque cours				
Mon évaluation me révèle vraiment si les élèves comprennent mes cours				
J'adapte mes plans pédagogiques à l'évaluation de chaque objectif d'apprentissage				
Je consigne régulièrement les progrès des élèves et peux dire à tout moment combien d'entre eux maîtrisent les compétences de base				
Je comprends parfaitement le contenu de la matière que j'enseigne				
Je donne des consignes claires pour toutes les activités en classe				
Je commence et j'arrête les activités à l'heure				
Je respecte des règles claires pour gérer le comportement des élèves en classe				
Je suis logique dans ma manière d'appliquer ces règles				

J'essaie d'ajuster mon cours aux différentes capacités des élèves				
Mes élèves peuvent travailler à leur rythme				
J'organise ma classe de sorte que les élèves passent le maximum de temps à des exercices d'apprentissage actif				
Ma classe est organisée en groupes ou en paires (tous ne sont pas assis en face de l'enseignant)				
Je donne des devoirs à la maison				
Je corrige les devoirs à la maison et en classe et je fais des commentaires				
Je dispose d'une quantité suffisante de manuels scolaires pour tous les élèves				
J'utilise des instruments d'écriture (crayons, stylos, cahiers d'exercice)				
Je prépare du matériel pour la classe (affiches, objets concrets – pierres ou bâtons)				
Je demande aux élèves de préparer du matériel pour les cours (marionnettes, poupées, dessins)				
J'affiche le travail des élèves sur les murs				
J'utilise le moins possible les techniques non LCE (réponses globales du groupe, par cœur, divulgation des réponses)				

Ambiance de la classe	Tou-jours	Sou-vent	Rare-ment	Jamais
L'ambiance est détendue et amicale				
Je m'adresse aux élèves de manière agréable				
Mes élèves posent des questions et font des observations spontanément				
Mes élèves et moi faisons le lien entre les cours et notre vie quotidienne				
Je suis sincèrement intéressé par ce que les élèves disent ou pensent				
Les élèves sont sincèrement intéressés par les idées et les commentaires de leurs camarades, qu'ils respectent				
Je respecte mes élèves				
Mes élèves me respectent				
Je connais chacun de mes élèves (par leur nom)				
Je fais des commentaires immédiats à mes élèves				
Mes commentaires sont encourageants et utiles				
Je récompense les élèves qui ont bien travaillé				
Je varie mes éloges pour entretenir l'intérêt des élèves				
Les élèves s'entraident et se félicitent les uns les autres quand ils ont bien travaillé				
Les élèves apportent à l'école des choses à partager et à apprendre				
Les parents interviennent pendant mes cours				
Les parents m'aident à enseigner				

**B. Initiatives à prendre :** que puis-je faire pour améliorer l'ambiance de ma classe et rendre l'environnement plus propice à l'apprentissage ? Quel va être mon thème de travail cette année ?

**C. Assistance :** quel type d'aide puis-je demander au chef d'établissement, à l'équipe de circonscription ou aux autres pour mieux réussir dans mon travail ? Comment vais-je leur demander de l'aide ?

## Inventaire des pratiques d'enseignement et d'apprentissage

**Partie B.** Les réponses données ici seront consignées dans la fiche de synthèse des inventaires de compétences.

Pratiques pédagogiques	Expert	Bon	Moyen	Débutant	ND
1. Les élèves travaillent en groupe pour les activités habituelles					
2. Les élèves travaillent en groupe (discussions, partage d'idées, recherche de la bonne réponse)					
3. Les élèves réalisent leurs projets ou leurs exposés en groupes					
4. Les élèves font leurs devoirs par groupes de deux					
5. Les élèves travaillent par groupes de deux pour les projets ou les exposés					
6. Les élèves sont regroupés par niveau d'aptitude					
7. Les élèves sont mélangés, de sorte que les bons peuvent aider les moins bons					
8. J'utilise plusieurs techniques d'interrogation					
9. J'essaie d'obtenir la réponse des élèves au lieu de la leur souffler					
10. J'utilise des jeux pour enseigner des concepts					
11. Je me sers des jeux de rôle					
12. Je me sers de supports visuels					
13. J'intègre les activités communautaires dans la classe					
14. Les élèves fixent eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage					
15. Je fais mes cours de manière à impliquer systématiquement les élèves					
16. Je demande à des élèves de faire le cours de manière à impliquer toute la classe					
<b>TOTAL (1)</b> (additionnez les notes de chaque colonne)					

Textes et matériels					
17. Je sais me servir du programme pour présenter correctement les compétences de base					
18. Je fais appel à d'autres outils pour enseigner les compétences de base					
19. Je fabrique mes propres outils pour présenter les compétences de base en les adaptant à mes élèves					
20. Je fais souvent appel à des exercices écrits pour faire participer activement mes élèves					
21. Je fais souvent appel au dessin pour faire participer activement mes élèves					
22. Je demande à mes élèves de préparer du matériel pour la classe					
<b>TOTAL (2)</b>					

Contrôle continu	Expert	Bon	Moyen	Débutant	ND
23. Je me sers des évaluations pour vérifier comment mes élèves maîtrisent les compétences de base					
24. Je fais souvent des interrogations orales (au moins une fois par semaine) pour vérifier ce que mes élèves ont compris					
25. Je donne régulièrement des devoirs à la maison et je les corrige tout aussi régulièrement					
26. J'utilise les questions/réponses en classe pour voir si chaque élève comprend mon cours					
27. Je donne de petits exercices en classe et je les corrige, pour vérifier l'apprentissage					
28. Je donne à mes élèves la possibilité de présenter ce qu'ils savent à leurs camarades					
29. Je tiens un dossier détaillé sur chaque élève, avec ce qu'il/elle a appris, par compétences de base					
30. Je sais que je suis toujours capable de voir si mes élèves comprennent vraiment les matériels utilisés					
31. Je sais que mes élèves réussiront bien aux examens de fin d'études, grâce au CC					
<b>TOTAL (3)</b>					
SYNTHÈSE (Additionnez les lignes de total 1, 2 et 3 pour chaque colonne)					

Synthèse par niveau de maîtrise (additionnez les totaux des colonnes « Expert/bon » et « Moyen/débutant »)	(1)			
Indice de maîtrise personnelle (divisez le chiffre obtenu en (1) par				

## Annexe 6B. Exemple de rapport sur une école

	Ambiance de l'école	Pratiques de gestion	Développement professionnel	Planification scolaire	Appui de l'école/ implication des parents	Participation des parents	Comportement de l'enseignant	Gestion de la classe	LCE	CA	Appui extérieur
Note de l'école	2.8	3	2.7	1.7	2.7	2.7	3.4	3	3.1	3.5	2.4
Note de l'observateur	3	3	2	3	2	2	2.7	4	2	2.7	2

# 7. Recommandations et réflexions sur la recherche

*par Hertha Pomuti et Mariana van Graan*

Nous proposerons dans ce chapitre des recommandations issues des deux études sur les volets de formation initiale et continue du BETD, en envisageant également leurs implications pour le service chargé du développement professionnel au NIED. Enfin, nous identifierons les actions de planification qui ont déjà été engagées pour gérer le développement professionnel des formateurs d'enseignants dans les écoles normales.

## Recommandations tirées des études secondaires sur les volets de formation initiale et continue du BETD

- Nous encourageons vivement le MBESC à réviser les recommandations du plan décennal de développement et de mobilisation des formateurs namubiens<sup>20</sup> (Coombe *et al.*, 1999), notamment celles qui concernent l'élaboration des politiques, la coordination et l'assurance qualité dans la mesure où, faute de cadre politique clair et consensuel orientant et fixant les paramètres de planification de la formation continue<sup>21</sup>, elles font obstacle à l'introduction d'initiatives CPI et au développement des formateurs d'enseignants.

---

20 Nous avons préféré utiliser dans ce rapport le concept plus large de « développement et mobilisation » à celui, plus restreint, de « formation » ou de « formation continue ».

21 C'est d'autant plus évident aujourd'hui, avec la décentralisation de certains services éducatifs dans six nouvelles circonscriptions éducatives. Sans cadre politique clair et sans planification stratégique rigoureuse, le développement professionnel des formateurs namubiens court le risque de se fragmenter et de perdre de son efficacité.

- Les formateurs d'enseignants des deux écoles normales étudiées ont exprimé le désir et le besoin de suivre un développement professionnel d'ordre général mais aussi pour les familiariser aux applications de la CPI. Un vaste programme de développement du personnel devrait donc être mis au point pour faciliter en Namibie la généralisation du modèle de formation continue des enseignants fondé sur la PBI.
- Les formateurs d'enseignants interrogés ont aussi insisté sur la nécessité d'organiser des sessions d'accueil pour les nouveaux membres du personnel, sessions que les comités de développement professionnel dans les écoles normales pourraient prendre en charge.
- Il faut créer des systèmes d'information dans les écoles normales afin que les formateurs d'enseignants comprennent bien la logique des recherches portant sur les enseignants en adoptant une approche CPI. La publication et la diffusion de ce type de recherches appliquées doivent être encouragées par des incitations<sup>22</sup>. C'est aussi l'occasion de partager les résultats sur l'ensemble du pays et cela pourrait contribuer à enrichir le corpus de rapports nationaux sur la recherche éducative appliquée.
- Les écoles d'appui doivent être renforcées de manière à pouvoir aider professionnellement les élèves enseignants, sur un plan général mais aussi sur des aspects de leurs projets de recherche-action. Cela favorisera la constitution d'un solide réseau d'assistance professionnelle permanente pour les enseignants en activité ayant suivi les volets de formation initiale et continue du BETD. La poursuite de l'approche CPI par les enseignants impose l'existence de structures d'appui qui permettent aux enseignants de faire appel, quand ils en ont besoin, à leurs pairs et à d'autres professionnels.
- Il faut concevoir un cours d'introduction visant à développer les aptitudes de réflexion analytique et critique chez les enseignants. Il n'est pas réaliste de penser que les enseignants parviendront à des niveaux sophistiqués de réflexion s'ils n'ont pas eu l'occa-

---

22 Ces recherches pourraient être publiées dans le Reform Forum, la revue trimestrielle du NIED sur l'éducation.

sion de pratiquer la réflexion analytique et critique auparavant. Les aptitudes de réflexion analytique et critique devraient donc figurer dans les programmes de formation des enseignants.

- Le modèle présenté au *chapitre 6* (auto-évaluation des écoles du SIP) pourrait être le point de départ d'une recherche systématique à plus grande échelle qu'à l'heure actuelle. Lors de l'exercice de pilotage du NIED, en 2002, l'unité de recherche du NIED a commencé à tester l'auto-évaluation des enseignants en tant qu'outil de recherche et non plus comme stratégie de développement des enseignants. L'intérêt de l'auto-évaluation pour améliorer les capacités analytiques des enseignants en les faisant réfléchir à des indicateurs précis largement négociés s'est clairement imposé à tous pendant l'atelier de formation qui s'est déroulé avant l'exercice de pilotage<sup>23</sup>.
- Si le modèle d'auto-évaluation des écoles devait être adopté et adapté à l'échelle du pays, nous recommandons de donner aux écoles satellites la possibilité de négocier les indicateurs en fonction de leurs contextes et objectifs d'enseignement et d'apprentissage.
- La question de l'équité des dépenses allouées aux écoles normales doit être résolue par le MHETEC, puisque c'est lui qui finance le BETD. On voit bien (*chapitre 4*, section sur les coûts) que des inégalités persistent. Les écoles traditionnellement défavorisées le sont toujours quand il s'agit du coût unitaire par élève et, à terme, cela aura un impact inévitable sur la qualité de l'offre éducative.

## Réflexions sur la recherche

Cette étude aura été extrêmement utile pour le NIED, en ce sens qu'elle a permis de faire un nouveau point sur les progrès de la réflexion critique et de la mise en œuvre de la CPI dans les programmes BETD. Ce fut aussi l'occasion de mieux appréhender les besoins de développement professionnel sur le terrain, là où l'éducation se fait.

---

23 Un instrument identique à celui présenté à l'Annexe 6A a servi au pilotage réalisé par le NIED.



L'étude a relevé les forces et les faiblesses des programmes BETD et, grâce aux éclaircissements apportés, elle a fourni à l'unité de développement professionnel du NIED des outils qui lui permettront de mieux planifier les futurs programmes de développement professionnel.

Il est très encourageant de constater qu'un programme comme le modèle SAS du SIP, qui pourrait être adapté et adopté à plus grande échelle pour favoriser une formation des enseignants namibiens davantage fondée sur l'approche CPI, a produit des résultats positifs.

Tout au long de ce processus de recherche, le NIED a pris conscience de l'importance et de l'opportunité du programme de développement des formateurs d'enseignants déjà planifié (le démarrage était prévu en novembre 2003). Le premier objectif de cette formation est de favoriser la mise en œuvre du programme BETD. Mais elle doit aussi renforcer les capacités des écoles normales à organiser à l'avenir des programmes d'accueil pour les nouveaux formateurs d'enseignants. Rappelons ici que cette formation vise le développement professionnel continu des formateurs d'enseignants et non une remise à niveau ponctuelle de leurs qualifications.

Les formateurs d'enseignants des écoles normales étant surtout responsables des activités de conseil, au cours des sessions de contact, et de la notation des recherches des enseignants en formation continue, le fait de favoriser leur développement professionnel devrait aussi potentiellement renforcer la qualité du volet de formation continue du BETD.

Le programme de développement du personnel poursuit huit grands objectifs :

- familiariser les nouveaux formateurs d'enseignants à la philosophie, aux approches et aux pratiques pédagogiques ainsi qu'aux procédures régissant les principes du programme BETD ;
- renforcer les capacités conceptuelles des formateurs d'enseignants par rapport aux principes philosophiques du programme BETD ;
- renforcer leur compréhension, leurs connaissances et leurs

compétences pour évaluer l'apprentissage dans le contexte du paradigme du LCE ;

- développer leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes afin de les amener à utiliser une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- développer leurs connaissances et leur compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage actifs ;
- enrichir leurs connaissances et leurs aptitudes face à la théorie et la pratique du contrôle continu et de l'évaluation par critères ;
- développer leurs connaissances et leur compréhension de la recherche en éducation et de l'approche CPI dans la formation des enseignants ;
- développer leurs connaissances et leurs aptitudes pour produire et utiliser des matériels d'enseignement et d'apprentissage (extrait d'une proposition de financement approuvée pour le développement professionnel dans les écoles normales de Namibie).

Ce travail a été aussi l'occasion de comprendre à nouveau combien il était important d'intégrer le développement professionnel permanent pour les enseignants en poste. Les recherches montrent que les enseignants qui participent au volet de formation continue du BETD et les diplômés du volet de formation initiale ont besoin d'une assistance professionnelle autre que les panels d'inspection qui semblent être si populaires dans certaines circonscriptions éducatives. Autre enseignement de ce travail – le fait que les écoles d'appui où les étudiants du volet de formation initiale du BETD font leur stage pratique ont besoin d'une assistance professionnelle. Il est évident que de nombreuses décisions stratégiques et de planification devront être prises rapidement pour savoir où concentrer cette assistance dans un contexte de ressources limitées et de demandes en augmentation. Il faudra sans doute envisager les investissements les plus rentables dans la mesure où, à ce stade, les dépenses destinées à des enseignants non formés ne le seront probablement pas. Là encore, il serait utile de revoir les recommandations du plan décennal de développement et de mobilisation des formateurs de Namibie et celles du rapport de la Commission présidentielle à cet égard.

## **Conclusion**

Cette recherche a mis en évidence le caractère essentiel du développement professionnel continu des éducateurs, à différents niveaux, pour un pays qui ne s'est pas encore remis de décennies d'éducation bantoue et d'apartheid. Le niveau de développement professionnel d'un groupe a une influence indiscutable sur la réussite d'un autre groupe – il est donc vital de planifier de manière holistique la formation des enseignants d'une région à l'autre et d'un projet ou d'un programme à l'autre.

## 8. Références

- Angula, Nahas A., 1999. *Education for All: The Namibian Experience*. Dans : K. Zeichner & L. Dahlström (dir. pub.). *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Westview : Boulder, Colorado.
- Bennett, N., 1995. *Managing Professional Teachers: Middle Management in Primary and Secondary Schools*. Londres : Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bernstein, B., 1971. *On the Classification and Training of Educational Knowledge*. Dans : M.-F. Young (dir. pub.). *Knowledge and Control*, New York : Collier & Macmillan.
- Brubacher, J.-W., Case, C.-W. & Reagan, T.-G., 1994. *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the School*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press Inc.
- Calderhead, J. & Gates, P. (dir. pub.), 1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Londres : Falmer Press.
- Calderhead, J. & Shorrock, S.-B., 1997. *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. Londres : Falmer Press.
- Coombe, C., Bennell, P., Uugwanga, P. & Wrightson, T., 1999. *Proposal For a Ten-Year Plan for Educator Development and Support in Namibia: A Consultative Document*. Windhoek: Ministry of Basic Education and Culture.
- Clegg, A. & van Graan, M., 2002. *Science, Mathematics and ICT Education in sub-Saharan Africa - The SMICT study: Namibia Country Paper*. Compilé pour l'initiative de la Banque mondiale sur les sciences et les mathématiques.
- Coleman, P. & LaRocque, L., 1990. *Struggling to be good enough: Administrative practices and school district ethos*. Londres : Falmer Press.
- Dahlström, L., 2002. *Post-Apartheid Teacher Education Reform in Namibia: The Struggle between Common Sense and Good Sense*. Thèse de doctorat, Umeå University, Suède.
- Dalin, P. & Rust, V.-D., 1996. *Towards Schooling for the Twenty-First Century*. Londres : Cassell.

- Elliott, J. & Ebbutt, D., 2000. *Practice-Based Inquiry as a Capacity Building Strategy in a Distance-Learning Context: The Problems and Potentials*. Dans : National Institute for Educational Development. *Perspectives: On Teacher Education and Transformation in Namibia*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.
- Elliot, J., 1997. *BETD in-service Programme: Creating a Framework for Practice-Based Inquiry aimed at closing the gap between the National Educational Goals, described in "Towards Education For All", and pedagogical practice in Namibian Schools*. Non publié. NIED, Okahandja.
- Etheridge, C.-P., 1989. *Acquiring the Teaching Culture: How Beginners Embrace Practices Different from University Teaching*. *Qualitative Studies in Education*, 2(4), 299 – 313.
- Freire, P., 1971. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth : Penguin.
- Gouvernement de Namibie. *The Education Act 2002*. Windhoek.
- Gouvernement de Namibie, 2001. *The Presidential Commission Report on Education*. Windhoek.
- Hamunyela, M.-N., 2000. *Interpretation, Understanding and Practice of Reflective Teaching: A Study Among BETD Graduates in Namibia*. Thèse de maîtrise non publiée. Okahandja : National Institute for Educational Development, Okahandja and Department of Education, Umeå University.
- Harris, A. & Hopkins, D., 2000. *Introduction to Special Feature: alternative perspectives on school improvement*. *School Leadership and Management*, 20, 1, 9-14.
- Heneveld, W., 1994. *Planning and monitoring the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. Washington : Banque mondiale.
- Heneveld, W. & Craig, H., 1996. *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. New York : Banque mondiale.
- Holly, M.-L. & McLoughlin, C., 1989. *Perspectives on Teacher Professional Development*, Londres : Falmer Press.
- Little, J.-W. (1993). *Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform*. *Educational Analysis and Policy Analysis*, 15(2), 129 – 151.
- Lockheed, M.-E., 1989. *The Condition of primary education in developing countries*. Dans : H.-M. Levin & M.-E. Lockheed (dir. pub.). *Effective schools in developing countries*. Londres : Falmer Press.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. & Bell, S., 1996. *Schools speak for themselves: Towards a framework for self-evaluation*. Londres : The National Union of Teachers.

- Mayumbelo, C. & Nyambe, J., 1999. *Critical Inquiry in Pre-service Teacher Education: Some Initial Steps Toward Critical, Inquiring, and Reflective Professionals in Namibian Teacher Education*. Dans : K. Zeichner & L. Dahlström (dir. pub.). *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Westview : Boulder, Colorado.
- Mbamanovandu, E.-T., 2000. *Critical Practitioner Inquiry: An analysis of some attempts to establish a critical pedagogy in pre-service teacher education in Namibia. A case study*. Thèse de mastère non publiée. Okahandja : National Institute for Educational Development, Okahandja and Department of Education, Umeå University.
- Ministry of Basic Education and Culture, 1997. *Introductory Guide for Basic Education Teacher Diploma In-Service Course*. Okahandja : NIED.
- Ministry of Education and Culture, 1993. *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture and Training*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.
- Ministry of Higher Education, Vocational Training, Science and Technology & Ministry of Basic Education and Culture, 1998. *The Basic Education Teacher Diploma (BETD) Broad Curriculum*. Okahandja : NIED.
- Modiba, M., 1997. *Distance Teacher Education in South Africa: A Critical Analysis of Pedagogical Assumptions*. *Journal for Teaching and Teacher Education*, 13 (7) pp. 727- 739.
- National Institute for Educational Development, Namibia, 2000. *Namibian Educators Research their own Practice: Critical Practitioner Inquiry in Namibia*. Windhoek : Gamsberg Macmillan
- National Institute for Education Development, 2002. *Learner-Centred Education in the Namibian Context: A Conceptual Framework*. Okahandja : NIED.
- NIED & Colleges of Education, Namibia, 1998. *Critical Inquiry and Action Research in the BETD: A Collection of Reports from BETD III Students 1997*. Namibie : NIED et écoles normales.
- NIED, Ministry of Basic Education, Sport and Culture, January, 1996. *Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education*. Okahandja : NIED.
- Pomuti, H.-N., 1999. *Learner-Centred Education and Democratic Teaching: Constructing Common Understanding of Learner-Centred Education*. Dans : Sguazzin, T. & van Graan, M. (dir. pub.). *Education Reform and Innovation in Namibia: How Best can Changes in Classroom Practice be Implemented and Supported? Proceedings from the 1998 NIED Educational Conference*. Namibie : Longman
- Pomuti, H.-N., 2000. *The Impact of Practice-Based Inquiry In-Service Teacher Education Model on Teachers' Understanding and Classroom Practice*. Thèse de mastère non publiée. Cape Town :



# La collection

## Expériences africaines – études de cas nationales

La collection *Expériences africaines – études de cas nationales* de l'ADEA vise à mettre en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain.

Le repérage d'expériences réussies, leur analyse et leur diffusion font partie de la méthodologie de l'ADEA et de sa contribution au développement de l'éducation en Afrique.

A travers cette approche « praxique », l'ADEA s'applique à trouver sur le continent africain les solutions aux défis posés par le développement des systèmes éducatifs. Elle contribue ainsi à institutionnaliser, au bénéfice des développements futurs, une culture d'apprentissage fondée sur l'analyse critique des expériences.

C'est à cette fin que l'ADEA incite régulièrement les pays africains à documenter et à partager les expériences qu'ils considèrent comme réussies.

Les études de cas, qui sont en général le fruit du travail d'équipes nationales constituées au sein des ministères africains de l'éducation, portent sur les sujets les plus divers : expériences relatives à l'élargissement de l'accès, au renforcement de l'équité, à l'amélioration de la pertinence, au perfectionnement de la gestion et de l'utilisation des ressources ; stratégies d'extension et de pérennisation des pratiques et politiques efficaces ; initiatives prometteuses face au VIH/SIDA ; politiques et stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

Puisant dans cette riche moisson, la collection *Expériences africaines – études de cas nationales* diffuse les meilleures études, celles susceptibles d'inspirer d'autres pays dans leurs efforts de rénovation et de perfectionnement de leurs systèmes éducatifs.





# L'ADEA

**Forum** pour le dialogue politique sur l'éducation en Afrique

**Réseau** de professionnels, de praticiens et de chercheurs dans le domaine de l'éducation

**Partenariat** entre ministères de l'éducation et organismes de coopération au développement

**Catalyseur** pour les réformes de l'éducation

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) existe depuis 1988. Sous la désignation « Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique » (DAE), elle a d'abord été créée pour promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives en Afrique et servir de cadre à une meilleure coordination des organismes de développement.

Depuis sa création, l'ADEA est devenue un véritable partenariat entre les ministres africains de l'éducation et de la formation et leurs partenaires techniques et externes. Elle a également évolué pour constituer aujourd'hui un réseau de professionnels, de praticiens et de chercheurs et, de par le dialogue politique qu'elle promeut, un catalyseur pour les réformes de l'éducation.

Le dialogue sur les politiques se déroule à travers les programmes et activités mis en œuvre par le Secrétariat de l'ADEA et ses groupes de travail. Événement le plus important pour l'éducation en Afrique, les biennales qu'elle organise en sont les moments forts. Les conférences ministérielles africaines ainsi que les séminaires du comité directeur de l'ADEA constituent des occasions privilégiées pour renforcer le dialogue politique régional et les échanges sur l'agenda de la coopération éducative en Afrique.

Les groupes de travail (GT) de l'ADEA cultivent également un dialogue sur les politiques autour de priorités éducatives identifiées comme telles par les pays africains. Actuellement au nombre de onze, ces GT s'intéressent aux thèmes suivants : analyse sectorielle en éducation, communication pour l'éducation et le développement,

développement de la petite enfance, éducation non formelle, enseignement à distance et apprentissage libre, enseignement supérieur, finances et éducation, livres et matériel éducatif, profession enseignante, statistiques de l'éducation, enseignement des mathématiques et des sciences. Quatre autres groupes ad hoc sont chargés de mener un travail exploratoire autour des préoccupations liées au VIH/SIDA, à la qualité de l'éducation, au dialogue politique et au post-primaire.

Parmi ses autres activités l'ADEA encourage le partage d'expériences et de compétences africaines à travers son programme d'échanges intra-africains. Ce programme a pour objet de faciliter les visites d'études entre pays et les missions d'expertise de spécialistes africains envoyés pour assister les pays demandeurs. L'ADEA apporte également son appui à la coordination nationale des organismes de financement. Depuis 2001, elle organise un Prix africain du journalisme d'éducation pour encourager la presse africaine à s'intéresser à l'éducation et à contribuer aux débats publics dans ce domaine.

L'ADEA est par ailleurs une source d'informations sur l'éducation en Afrique. Elle met à la disposition des intéressés plusieurs bases de données sur ses activités, sur les programmes et projets à financement externe, sur les statistiques de l'éducation en Afrique et sur les spécialistes et professionnels de l'éducation africains.

Enfin, un programme de publications diffuse les enseignements tirés des biennales et met en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain. Le Secrétariat publie en outre une lettre d'information trimestrielle et un Bulletin de brèves mensuel.

Pour plus d'informations sur l'ADEA vous pouvez consulter son site web : **[www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)**

## **La réflexion critique dans la formation des enseignants en Namibie**

### **L'ouvrage**

Cette étude de cas rend compte de l'introduction de la réflexion critique dans trois programmes de formation des enseignants en Namibie. Le premier – le volet formation initiale du BETD (programme pour les enseignants de l'éducation de base) – fait appel à l'approche critique, en demandant aux étudiants de mener à bien des projets de recherche-action. Le deuxième – la formation continue du BETD – s'appuie sur un modèle d'acquisition d'informations par la pratique. Avec le dernier programme, le ministère applique dans des écoles de quatre régions du Nord du pays un système d'auto-évaluation des pratiques des établissements et des enseignants fondé sur l'introspection. Ces écoles participent au programme d'amélioration scolaire (SIP) du ministère.

Les données montrent que l'approche critique a non seulement influencé les pratiques professionnelles des diplômés du BETD ; elle leur a également fourni des techniques qu'ils peuvent appliquer au quotidien. Les enseignants réfléchissent ainsi de manière critique à leur pratique. On constate aussi dans les établissements SIP une corrélation positive entre les notes d'auto-évaluation des enseignants et celles attribuées par des observateurs extérieurs. Cette convergence se fait progressivement, à mesure que les enseignants gagnent en confiance et acquièrent, avec le processus d'auto-évaluation, des capacités de réflexion.

### **Les auteurs**

Cet ouvrage a été préparé par une équipe du ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture (MBESC) de Namibie, composée de quatre intervenants : Hertha Pomuti, responsable principale d'éducation à la Direction du développement professionnel, de la recherche et des ressources, Institut national pour le développement de l'éducation (NIED) ; Patti Swarts, ancien directeur fondateur du NIED et actuel sous-secrétaire pour l'éducation de base au MBESC ; Liman Muhammed, coordonnateur de la mise en œuvre du projet d'appui à l'éducation de base (BES), financé par un projet de l'USAID visant à améliorer les compétences des enseignants dans leur pratique de l'enseignement centré sur l'élève et du contrôle continu ; Donna Kay LeCzel, chef de l'équipe du projet BES/USAID en Namibie, dont l'objectif est l'amélioration de l'apprentissage des élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 7<sup>ème</sup> année.

La rédaction de l'étude a été coordonnée par Mariana van Graan, responsable principale de recherche au NIED. Mme Van Graan a mené des recherches et évalué des projets et des programmes éducatifs dans le domaine des curricula et du développement des enseignants.

Enfin, M. Martial Dembélé, chercheur à l'université du Québec à Montréal (UQAM), a supervisé l'étude dans le cadre de l'exercice de l'ADEA sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003.

### **Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation (IIEP)/UNESCO

7-9, rue Eugène Delacroix – 75116 Paris, France

Tél : +33(0)1 45 03 77 57 Fax : +33(0)1 45 03 39 65

Mél : [adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org) site web : [www.ADEA.net.org](http://www.ADEA.net.org)

### **L'HARMATTAN**

16, rue des Ecoles, 75005 Paris Tél : +33(0)1 40 46 79 11 Fax : +33(0)1 43 29 86 20