

**Active and Participative Pedagogy at University Level:
A Contribution to Higher Education in Rwanda**

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Bamberg

vorgelegt von
Quinet Obed Niyikiza
aus
Kirimbi-Nyamasheke (Ruanda)

Bamberg, den 14.11.2014

Tag der mündlichen Prüfung : 16.12.2014

Dekan: Universitätsprofessor/in: Dr. Stefan Hörmann

Erstgutachter/in: Universitätsprofessor/in: Dr. Annette Scheunpflug

Zweitgutachter/in: Universitätsprofessor/in: Dr. Sybille Rahm

**Pédagogie Active et Participative à l'université:
Une contribution à l'enseignement supérieur au Rwanda**

Thèse de doctorat

Présentée à la Faculté des Sciences humaines
de l'Université Otto-Friedrich-Bamberg (Allemagne)

Par

Quinet Obed Niyikiza

de

Kirimbi-Nyamasheke (Rwanda)

Bamberg, 14.11.2014

Jour d'examen Oral :

Doyen : Prof. Dr. Stefan Hörmann

Directrice : Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Co-Directrice : Prof. Dr. Sybille Rahm

Dédicace

A ma chère épouse Francine

A mes enfants :

Vivien, Vivienne et Vanina

Remerciements

Qu'il me soit permis d'exprimer ma gratitude à Madame la Professeur Dr. Annette Scheunpflug d'avoir accepté de diriger cette recherche. Mes remerciements vont également à Madame la Professeur Dr. Sybille Rahm pour son travail en tant qu'évaluatrice. Mes sincères remerciements aussi au Professeur le Dr. Henrik Simojoki d'avoir accepté d'être membre du jury et d'évaluer ce travail.

J'exprime toute ma reconnaissance à « Pain pour le Monde »/Allemagne de m'avoir octroyé une bourse pour faire mes études doctorales et d'avoir pris en charge les frais de voyage de recherche au Rwanda. Je pense particulièrement à Andrea Mögler, à Nadine Ebinghaus, à Kathleen Schneider-Murandu, à Konrad Itondo, à Christin Goldschmidt et à Stephan Kamptz. Ils sont des membres du programme d'accompagnement des boursiers à « Pain pour le Monde ». Ils m'ont toujours soutenu et donné des conseils de valeur tout au long de mon séjour en Allemagne.

Je remercie Madame Alexandra Wolf et Monsieur Dr. Andreas Weihe du Centre Welcome de l'université de Bamberg pour leur soutien à la bonne marche de mes études. Un grand remerciement aux collègues de l'université de Bamberg, particulièrement à Madame Dr. Julia Franz pour m'avoir conduit à la lecture du constructivisme. Mes remerciements à Madame Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann et Monsieur Mark Wenz pour leur aide au formatage de cette thèse. Je remercie les membres de notre groupe d'interprétation Madame Almut-Maria Jaecklein, Madame Dr. Anke Lang, Madame Dr. Anna Gstöttner, Madame Sabine Dörr et Madame Sonja Richter. Leur collaboration a été une occasion d'enrichissement et d'approfondissement de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à la commission doctorale de l'Université de Bamberg qui a accepté que je fasse ma thèse en français. Cela m'a permis de me sentir plus à l'aise dans la rédaction de cette thèse.

Toute ma gratitude à : Dr. Axel Schenz, Odile Wagner, Annelise Maire, Yolande Boinnard, Dr. Elisée Musemakweli, Hildegard Grillmeyer, Dr. Siegfried Grillmeyer, Simone et Claudio Ettl, Stefan Klaus, Marie-Françoise Leitner, Adeline Payot, Lia et Nick Huls, Armin Jelenik, Lucette Woungly-Massaga, Dr. Simon Gasibirege, Gaspard Ntakirutimana, Myriam Küng, Dr. Tharcisse Gatwa, François Rwambonera ainsi que

Dieter et Ruth Lampart. Leur amitié a été un grand soutien pour la bonne marche de cette étude.

J'adresse mes remerciements à tous ceux et celles qui n'ont cessé de m'accorder un soutien tout au long de ce parcours et qui ne sont pas nommés. Qu'ils trouvent dans ce travail la source de leur satisfaction méritée.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit geht es um aktivierende Hochschuldidaktik in Ruanda, die in Ruanda *Pédagogie Active et Participative* (PAP) genannt wird. Hintergrund der Arbeit ist der hohe Bedarf an Hochschuldidaktik in diesem Land (vgl. Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit). Der Bedarf ist durch zwei Faktoren bedingt. Zum einen ist die Hochschuldidaktik bisher noch stark einem kolonialen Vermittlungsstil verbunden. Studierende erreichen durch diese Methoden die Kompetenzen nicht, die sie erreichen sollten (vgl. Kapitel 1). Lehramtsabsolvierende übernehmen diese Methoden aus ihrem universitätsstudium und implementieren diese in ihrem Unterricht. Dies führt unter anderem dann zu einem zu geringen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern (Kapitel 1) Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion hochschuldidaktischer Methoden eine absolute Notwendigkeit.

Zum zweiten hat der Hochschulmarkt in Ruanda zweistellige Zuwachsraten. Von daher steigt im Moment die Anzahl der Lehrenden an Universitäten und Hochschulen, ohne dass das Personal auf diese Aufgabe hinreichend vorbereitet wäre. Grund also auch, über Fragen der didaktischen Qualifizierung für Lehrende nachzudenken. Dies legen auch die Ausführungen zum Forschungsstand nahe (vgl. Kapitel 2 und 4.2 der vorliegenden Arbeit), in der zwar eine deutliche normative Forderung nach der Einführung und Verbreitung einer aktivierenden Hochschuldidaktik erhoben wird, die Erfahrungen mit einer solchen in Subsahara Afrika jedoch bisher kaum gegeben ist.

Drittens werden mit dieser Studie die Wahrnehmungen von Hochschullehrkräften und Studierenden gegenüber einer aktivierenden Hochschuldidaktik erhoben. Beide Zugänge werden als Grundlage für den Beginn einer hochschuldidaktischen Debatte in Ruanda bzw. dem frankophonen Afrika diskutiert. Entsprechend werden mit dieser Arbeit zwei große Zugänge verfolgt. Zum einen werden die Grundlagen einer partizipativen und aktivierenden Didaktik für den afrikanischen Raum erarbeitet und damit Bausteine erziehungswissenschaftlicher Theoriedebatten für die Hochschuldidaktik in Ruanda erarbeitet (vgl. Kapitel 3). Zum andern werden mit dieser Arbeit die Wahrnehmungen unterschiedlicher Stakeholder in der Hochschullandschaft Ruandas erhoben und so die Bedingungen für eine hochschuldidaktische Arbeit zumindest ansatzweise geklärt (vgl. Kapitel 4).

Die Grundlagen der Hochschuldidaktik kommen aus vier unterschiedlichen Quellen: aus historischen Zugängen zur Rolle des Lernenden im Bildungsprozess, aus systematischen Überlegungen zur Natur des Lernprozesses, aus der empirischen Forschung sowie wie aus konzeptionellem Wissen zu lerneraktivierenden Methoden (vgl. Kapitel 3). Diese unterschiedlichen Zugänge werden jeweils exemplarisch entfaltet.

Hinsichtlich der historischen Zugänge wird auf die lernerorientierten Ansätze bei Pestalozzi, Dewey, Freinet und Freire eingegangen (vgl. Kap. 3.1). Die Auswahl dieser Schriften orientiert sich an den in der Ausbildung in Ruanda dominierenden Klassikern. Wichtig ist es, hier Lesarten zu generieren, die die Rolle des Lernenden reflektieren und damit bei Studierenden und Hochschullehrkräften den Boden bereitet für jenen „conceptual change“, der für die individuelle Veränderung von Lehrhaltungen von Bedeutung ist.

Hinsichtlich der systematischen Zugänge zum Lehr-Lernprozess werden die Überlegungen, die aus der Debatte des Konstruktivismus und dem Verständnis von Lernen als autopoietischem Prozess resultieren, dargelegt (vgl. Kapitel 3.2). Beide Zugänge sind für ein lernerzentriertes Verständnis von Bildung zentral und können damit als bedeutsame systematische Grundlegung für eine partizipative und aktivierende Pädagogik in Lehrerbildung und Universität dienen.

Mit Blick auf eine empirische Grundlegung dieses Zugangs ist spätestens mit der Metaanalyse von John Hattie deutlich geworden, dass didaktische Maßnahmen hinsichtlich ihrer Effizienz differieren und damit unterschiedlichen Einfluss auf die Qualität des Bildungsprozesses bzw. dessen Erträge haben (vgl. Kapitel 3.3). Aus den Arbeiten von Hattie lassen sich Schlussfolgerungen für eine evidenzbasierte Didaktik ziehen. Vor diesem Hintergrund wird die Effizienz einer partizipativen und aktivierenden Pädagogik ersichtlich. Empirische Forschung bietet damit diesem Unterrichtsansatz ein zusätzliches Gewicht und eine zusätzliche Legitimation.

Aus der Praxis des lernerzentrierten Unterrichts resultieren didaktische Zugänge wie der des problemlösenden Denkens, einer kooperativen Pädagogik, der Projektmethode, dem Portfolio-Ansatz (vgl. Kapitel 3.4). Diese werden als konzeptionelle Beiträge einer partizipativen Pädagogik abschließend dargestellt.

Neben dieser literaturbasierten Darstellung wurde – wie oben dargestellt – mit dieser Arbeit zudem ein empirischer Zugang gewählt. Dazu wurden über drei Wochen

Beobachtungen eines Trainings für Lehrkräfte an Sekundarschulen durchgeführt, sowie einundzwanzig Leitfadengestützte Interviews mit Studierenden, Dozierenden und Verantwortlichen im Hochschulwesen sowie mit Experten für die Einführung lernerzentrierter Didaktik an Schulen geführt (vgl. Kapitel 4).

Interviews und Beobachtungen der Arbeit von Experten und Trainern in Lehrerfortbildungen für die Einführung von PAP in Schulen haben mir Eindrücklich vor Augen geführt, dass in diesem pädagogischen Feld die Einheit des Lehrinhalts mit der Lehrmethode gerade hinsichtlich der Fortbildung von Lehrkräften eine besondere Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.2.). Gerade deshalb dürfte es von so großer Bedeutung sein, Dozierende an Hochschulen entsprechend fortzubilden. Die Befragung der Hochschuldozenten ließ deren Vorbehalte, Hoffnungen und Ängste gegenüber einer lernerzentrierten Didaktik deutlich zu Wort kommen (vgl. Kap. 4.2.). Insgesamt wurde der erhebliche Fortbildungsbedarf in dieser Domäne sichtbar.

Die Ergebnisse dieser Studie werden im fünften Kapitel diskutiert und im sechsten Kapitel abschließend zusammengefasst. Hier werden unter anderem Vorschläge für die Organisation der Ausbildung von Hochschullehrern, die Anforderung eines Zertifikats in Hochschuldidaktik und den erweiterten Austausch von Erfahrungen zwischen den Hochschullehrern der Bildungswissenschaften unterbreitet.

Résumé

Il s'agit dans ce travail de la didactique active dans l'enseignement universitaire au Rwanda, nommée *Pédagogie Active et Participative* (PAP). Le choix de ce travail est dû au grand besoin dans ce pays de la pédagogie universitaire (cf. Chapitre 1 de cette thèse). La nécessité est due à deux facteurs. Tout d'abord, jusqu'à présent, la didactique de l'enseignement supérieur est encore très liée à un style d'enseignement colonial. Les étudiants n'atteignent pas les compétences nécessaires (cf. chap. 1). Avec cette dernière, les enseignants reprennent les méthodes de leurs études universitaires et les intègrent dans leur enseignement. Cela mène, entre autres, chez les étudiants, à une trop faible acquisition de compétences (cf. chap. 1). Dans ce contexte, la réflexion sur des méthodes d'enseignement au niveau supérieur est une nécessité absolue. Deuxièmement, le nombre d'institutions de formation universitaire au Rwanda augmente.

De là vient qu'en ce moment, le nombre des enseignants dans les universités et collèges croît, sans que le personnel soit suffisamment préparé à cette tâche. C'est encore une raison aussi de réfléchir aux questions de la qualification pédagogique des enseignants. Les exposés sur l'état de recherche le suggèrent également (cf. Chapitres 2 et 4.2 de cette thèse). Certes, on relève une revendication normative claire de l'introduction et la propagation d'une pédagogie active dans les institutions supérieures ; mais les expériences de cette dernière en Afrique subsaharienne n'existent guère jusqu'à présent.

Deux questions principales ont servi de toile de fond à cette recherche. Il s'agit tout d'abord de connaître les fondements théoriques des recherches existantes susceptibles de servir à la réflexion sur la PAP et son introduction dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda et, de là, en Afrique francophone. En conséquence, je poursuis avec ce travail deux grands points. D'une part, les fondements d'une pédagogie active et participative pour la région africaine sont étudiés, et ainsi, je travaille sur les fondements de la théorie scientifique et éducative des institutions d'enseignement supérieur (cf. chapitre 3). D'autre part, les perceptions de différents acteurs dans le paysage de l'enseignement supérieur du Rwanda et ainsi je clarifie les conditions pour un travail pédagogique des institutions supérieures, au moins partiellement (cf. chapitre 4).

Les principes fondamentaux de l'enseignement universitaire se nourrissent de quatre sources différentes: des approches historiques sur le rôle de l'apprenant dans le processus

éducatif, de la réflexion systématique sur la nature du processus d'apprentissage, de la recherche empirique ainsi que du savoir conceptuel sur les méthodes actives du processus d'apprentissage (voir chapitre 3). Ces apports différents sont décrits d'une manière exemplaire.

Touchant les apports historiques, je m'appuie à titre d'exemple sur les études de Pestalozzi, Dewey, Freinet et Freire orientées vers l'enseignement centré sur l'apprenant (cf. chapitre 3.1). Le choix de ces textes se tourne vers les classiques qui dominent dans l'éducation au Rwanda. Il est deux fois important : d'une part, générer des formes d'enseignement qui reflètent le rôle de l'apprenant et préparent le terrain chez les étudiants. D'autre part, préparer le personnel enseignant pour un « changement conceptuel » et individuel du comportement dans l'enseignement.

Quant aux fondements systématiques nécessaires pour le processus d'enseignement-apprentissage, les réflexions résultant de la discussion sur le constructivisme et de la compréhension de l'apprentissage comme un processus autopoïétique ont été présentées (cf. chapitre 3.2). Les deux apports sont centrés sur une compréhension de l'acte pédagogique centré sur l'apprenant et peuvent ainsi servir en tant que fondement significatif et systématique à une pédagogie active et participative dans la formation des enseignants à l'université.

Avec un regard sur le fondement empirique de la PAP, il est devenu clair qu'au plus tard avec la méta-analyse de John Hattie, les mesures didactiques diffèrent quant à leur efficacité et ainsi ont une influence différente sur la qualité du processus de formation et de son efficacité (cf. chapitre 3.3). On peut tirer des travaux de Hattie des conclusions sur une didactique basée sur l'évidence. Devant cette toile de fond, l'efficacité d'une pédagogie active et participative devient visible. La recherche empirique offre ainsi à ce préambule d'enseignement un poids et une légitimation supplémentaires.

L'enseignement participatif résulte des approches didactiques, comme la réflexion sur l'apprentissage par problèmes, la pédagogie coopérative, la pédagogie de projets et l'utilisation de Portfolio (cf. chapitre 3.4). Ces approches sont présentées comme des fondements conceptuels d'une pédagogie participative.

A côté de cette présentation basée sur la littérature, citée plus haut, j'ai choisi une recherche empirique. Pour cela, pendant trois semaines, j'ai observé une formation des enseignants d'écoles secondaires. En plus, vingt-et-une interviews soutenues par un guide

d'entretien ont été effectuées avec des étudiants, des enseignants et des responsables de l'enseignement supérieur ainsi que des experts pour l'introduction de la PAP dans les écoles (cf. chapitre 4).

Des entretiens et observations auprès des experts et des formateurs pour l'introduction de la PAP dans les écoles ont montré que dans ce champ pédagogique, l'unité du contenu et de la méthode d'enseignement joue un rôle particulier quant à la formation d'enseignants (cf. chapitre 4.2). En effet, il serait de grand impact de former les enseignants d'institutions supérieures de façon adéquate. L'entretien avec des enseignants d'universités leur permettaient de s'exprimer sur leurs réserves, leurs espoirs et leur anxiété vis-à-vis d'une pédagogie centrée sur l'apprenant (cf. chap. 4.2). Dans l'ensemble, le besoin considérable de formation dans ce domaine est frappant.

Les résultats de cette étude sont résumés et discutés dans le chapitre 5. Pour conclure, dans le chapitre 6, quelques recommandations sont faites, à savoir, la formation des enseignants d'universités, l'obligation d'un certificat en didactique avant de commencer le travail d'enseignant à l'université et le renforcement des échanges d'expériences pédagogiques entre enseignants des sciences de l'éducation.

Table des matières

| | |
|--|-------|
| Dédicace | v |
| Remerciements | vi |
| Zusammenfassung | viii |
| Résumé | xi |
| Table des matières | xiv |
| Liste des abréviations et sigles | xviii |
| Liste des tableaux | xx |
| Liste des figures | xxi |
| 1 INTRODUCTION | 1 |
| 1.1 Concept de la Pédagogie Active et Participative (PAP) | 2 |
| 1.2 Contexte politique de l'enseignement supérieur au Rwanda | 4 |
| 1.3 Question de la recherche | 6 |
| 1.4 Méthodologie de la recherche | 7 |
| 1.5 Délimitation du sujet et subdivision du travail | 8 |
| 2 ETAT DE LA RECHERCHE: LA PAP EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE | 10 |
| 2.1 La recherche en pédagogie participative en Afrique subsaharienne | 10 |
| 2.2 Etat de la recherche didactique dans les universités de l'Afrique subsaharienne | 12 |
| 2.2.1 Recherches sur la pédagogie universitaire | 12 |
| 2.2.2 Le processus de Bologne dans des universités africaines | 14 |
| 2.3 Etat de la recherche pédagogique au Rwanda | 15 |
| 2.3.1 Le projet de la PAP dans les écoles protestantes | 15 |
| 2.3.2 L'Etat de recherche en pédagogie dans les universités | 16 |
| 2.4 Défi et ressources | 18 |
| 3 FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS POUR LA PAP | 20 |
| 3.1 Fondements historiques | 20 |
| 3.1.1 Pestalozzi – Le caractère unique de l'apprenant et la méthode élémentaire | 21 |
| 3.1.1.1 Théorie de la connaissance | 21 |
| 3.1.1.2 Les principes de la méthode élémentaire chez Pestalozzi | 25 |
| 3.1.1.3 Portée de la méthode élémentaire pour la compréhension des méthodes participatives | 29 |

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 3.1.2 | Dewey - l'éducation et la démocratie..... | 33 |
| 3.1.2.1 | La conception deweyenne de la démocratie..... | 33 |
| 3.1.2.2 | Approche pédagogique chez John Dewey | 35 |
| 3.1.2.3 | Impact de la pensée de Dewey pour l'application de la PAP..... | 37 |
| 3.1.3 | Freinet et l'éducation individualisée | 42 |
| 3.1.3.1 | Les principes concernant la finalité de l'éducation | 42 |
| 3.1.3.2 | Les principes fondateurs des apprentissages..... | 43 |
| 3.1.3.3 | Impact de l'œuvre de Freinet pour la réflexion sur la PAP | 44 |
| 3.1.4 | Freire et la pédagogie de l'autonomie | 48 |
| 3.1.4.1 | L'éducation par le dialogue chez Freire..... | 49 |
| 3.1.4.2 | Travail de conscientisation..... | 49 |
| 3.1.5 | Résumé..... | 50 |
| 3.2 | Fondements systématiques | 52 |
| 3.2.1 | Compréhension des éléments structurants du constructivisme | 53 |
| 3.2.1.1 | Constructivisme radical..... | 54 |
| 3.2.1.2 | Constructivisme social | 55 |
| 3.2.1.3 | Autopoïèse comme mode de développement constructiviste | 56 |
| 3.2.2.1 | Construction autopoïétique de la vision individuelle du monde..... | 58 |
| 3.2.2.2 | Auto-responsabilité de l'apprentissage..... | 59 |
| 3.2.2.3 | Le constructivisme et les méthodes actives | 60 |
| 3.2.3.1 | Insistance sur le développement cognitif dans un contexte social..... | 62 |
| 3.2.3.2 | Faire apprendre | 63 |
| 3.2.3.3 | Les méthodes pédagogiques en vue du constructivisme..... | 67 |
| 3.3 | Fondements empiriques de la PAP..... | 70 |
| 3.3.1 | L'apprentissage visible selon John Hattie..... | 70 |
| 3.3.2 | Le processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des critères de réussite..... | 72 |
| 3.3.2.1 | L'autoévaluation..... | 73 |
| 3.3.2.2 | L'enseignement réciproque | 75 |
| 3.3.2.3 | Évaluation formative et feedback..... | 76 |
| 3.3.3 | La pratique enseignante comme méthode de formation des enseignants..... | 81 |
| 3.4 | Fondements conceptuels de la PAP..... | 85 |
| 3.4.1 | Apprentissage par problème (APP) | 85 |
| 3.4.2 | Pédagogie coopérative..... | 88 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.4.3 | Pédagogie du Projet..... | 91 |
| 3.4.4 | Portfolio..... | 96 |
| 3.4.5 | Esquisse pour choisir une stratégie d'enseignement selon la PAP | 99 |
| 4. | LES RESULTATS DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE----- | 103 |
| 4.1 | Cadre méthodologique..... | 103 |
| 4.1.1 | Observation | 104 |
| 4.1.1.1 | Échantillon | 104 |
| 4.1.1.2 | Collecte des données | 104 |
| 4.1.2 | Interviews | 106 |
| 4.1.2.1 | Echantillon | 107 |
| 4.1.2.2 | Collecte des données | 111 |
| 4.1.3 | Analyse et interprétation des résultats empiriques..... | 112 |
| 4.1.3.1 | Transcription et la familiarisation avec les données | 112 |
| 4.1.3.2 | Catégorisation des données | 113 |
| 4.2 | Présentation des données empiriques | 116 |
| 4.2.1 | Concept de la PAP..... | 116 |
| 4.2.1.1 | La PAP en tant que contenu d'enseignement..... | 117 |
| 4.2.1.2 | La PAP en tant que méthode d'enseignement..... | 121 |
| 4.2.1.3 | Les effets de la PAP | 131 |
| 4.2.2 | Conditions d'enseignement dans les universités du Rwanda..... | 141 |
| 4.2.2.1 | La méthode actuelle d'enseignement | 141 |
| 4.2.2.2 | Le rôle de l'enseignant | 155 |
| 4.2.2.3 | Le rôle des étudiants..... | 160 |
| 4.2.3 | Défis pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur..... | 163 |
| 4.2.3.1 | Les défis du point de vue des enseignants..... | 164 |
| 4.2.3.2 | Les défis à l'égard de l'Etat et des institutions supérieures | 176 |
| 4.2.3.3 | Opportunités existantes dans le système actuel..... | 185 |
| 5. | RESUME ET DISCUSSION DES RESULTATS : ESQUISSES POUR | |
| | L'INTRODUCTION DE LA PAP DANS LES UNIVERSITES----- | 191 |
| 5.1 | Résumé des principaux résultats de la recherche | 191 |
| 5.1.1 | Les résultats de la revue de littérature | 192 |
| 5.1.2 | Résultats de la recherche empirique..... | 195 |
| 5.2 | Discussion des résultats : esquisse pour l'implantation de la PAP..... | 199 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.2.1 | Aspects pouvant servir de soubassement de la PAP dans les universités du Rwanda | 199 |
| 5.2.2 | Défis à relever pour une introduction effective de la PAP dans l'enseignement supérieur | 207 |
| 6. | CONCLUSION | 212 |
| 6.1 | Limites de ce travail | 212 |
| 6.2 | Aspects constituant des obstacles ou des opportunités..... | 212 |
| 6.2.1 | Obstacles à l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur..... | 212 |
| 6.2.2 | Opportunités pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur..... | 215 |
| 6.3 | Recommandations | 216 |
| 6.3.1 | Suggestions pour des recherches ultérieures | 216 |
| 6.3.2 | Recommandations aux dirigeants des universités | 217 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 220 |
| | ANNEXES | 230 |

Liste des abréviations et sigles

| | |
|---------------|--|
| APP..... | Apprentissage par problème |
| BNEP..... | Bureau National d'Enseignement Protestant, Kigali, Rwanda |
| CAMES | Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur, Ouagadougou, Burkina Faso |
| CAT | Continuing assessment test (en français, Test d'évaluation continue) |
| CCP | Child-Centred Pedagogy (en français, Pédagogie sur l'enfant) |
| CRAFOP..... | Centre de Recherche Appliquée et de Formation Permanente, Butare, Rwanda |
| DTE | Diploma in Teacher Education (en français, Diplôme en formation des enseignants) |
| FTEPB | Faculté de Théologie Protestante de Butare, Rwanda |
| HEC | Higher Education Council (en français Conseil de l'enseignement supérieur), Kigali, Rwanda |
| IPN..... | Institut Pédagogique National, Butare, Rwanda |
| KIE | Kigali Institute of Education, Kigali, Rwanda |
| LCE..... | Learner Centred Education (en français, Education centrée sur l'apprenant) |
| LCM | Learner Centred Method (en français, Méthode centrée sur l'apprenant) |
| MECA | Méthode d'Enseignement Centré sur l'Apprenant |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec, Canada |
| MINEDUC | Ministère de l'Education, Kigali, Rwanda |
| MINESUPRES .. | Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Kigali, Rwanda |
| MRND | Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement, Kigali, Rwanda |
| PAP..... | Pédagogie Active et Participative |

PIASS Protestant Institute of Arts and Social Sciences, Butare, Rwanda

PNUD Programme des Nations Unies pour le Développement

SCM..... Student Centred Methodology (en français, Méthodologie centrée sur l'étudiant)

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en français l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

UNR..... Université Nationale du Rwanda, Butare, Rwanda

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Le schéma pouvant constituer une synthèse de recherche pédagogique : | 68 |
| Tableau 2 : Stratégies sur les innovations éducatives selon Hattie | 74 |
| Tableau 3 : Le tableau situant les différents types de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs..... | 92 |
| Tableau 4 : Choix d'une stratégie d'enseignement selon le domaine ou le niveau d'apprentissage..... | 93 |
| Tableau 5 : Éléments pour aider à une gestion « pédagogique » des groupes | 95 |
| Tableau 6 : Guide des observations..... | 106 |
| Tableau 7 : Répartition des interviewés | 110 |
| Tableau 8 : Catégorisation des résultats de la recherche empirique..... | 115 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Modèle de l'apprentissage expérientiel chez John Dewey | 36 |
| Figure 2 : modèle constructiviste de l'enseignement selon Biggs et Tang (2012 : 59)..... | 65 |
| Figure 3 : Le schéma illustrant le modèle de feedback selon Hattie: | 79 |
| Figure 4 : Un modèle de l'apprentissage visible – un enseignement visible | 84 |
| Figure 5 : La carte conceptuelle cernant les frontières de la différenciation, personnalisation et individualisation | 90 |
| Figure 6 : Schéma montrant le continuum des méthodes d'enseignement | 94 |
| Figure 7 : schéma facilitant l'application des méthodes participatives | 101 |

1 Introduction

Le présent travail est le résultat d'une recherche sur le sens et la perception de l'enseignement actif dans les universités au Rwanda. L'un des grands problèmes de l'enseignement supérieur au Rwanda se présente quand les étudiants quittent l'université avec une croissance très faible des compétences. L'une des raisons de cette recherche est le manque de qualité de l'enseignement caractérisé non seulement par l'insuffisance de son contenu, mais aussi par la méthode d'enseignement qui est essentiellement magistrale. Les étudiants ne sont pas habitués à participer activement au cours, ni à faire des travaux de façon indépendante. Le développement de la pensée critique, de la motivation intrinsèque et de l'auto-responsabilité n'est guère encouragé, voire est détruit. L'amélioration de l'enseignement universitaire est donc une préoccupation centrale et importante.

Cette recherche porte sur la pédagogie qui peut aider l'étudiant à faire du savoir acquis une œuvre de soi, à avoir une intégration totale, un bon épanouissement et une autonomie. Il s'agit ainsi d'une contribution au débat en cours sur la pédagogie universitaire, d'une étude sur la prise de conscience de fondement théorique et empirique ainsi que de la perception de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage dans les institutions supérieures. Le terrain de recherche empirique est le Rwanda, mais les résultats de cette étude peuvent aussi s'appliquer dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne.

Un enseignement universitaire efficace est un travail intellectuellement exigeant (Brown & Atkins, 1988 ; Freire, 2006 ; Escobar, Fernandez & Guevara-Niebla, 1994 ; Susan & Wijeyesinghe, 2011). L'enseignant doit non seulement maîtriser la matière à enseigner, mais également élaborer des stratégies d'enseignement selon les contextes dans lesquels l'acte pédagogique a lieu (Brown & Atkins, 1988: 1-2). Le savoir, à croire les propos de McLaren, ne possède aucune signification intrinsèque en soi, mais dépend du contexte dans lequel il est produit et de sa finalité (cf. Escobar, M., Fernandez & Guevara-Niebla, 1994). Cela mène à emprunter le titre du livre de Meirieu (2010), « Apprendre ...oui, mais comment ? » Plusieurs auteurs (Ahuja, R. 2007 ; Amegan 1993 ; Bourgeois & Chapelle 2006; Dewey 1983 ; 2002 ; Diden 2002 ; Meirieu 1993; 1996; 2010 ; Scheunpflug 2008; etc.) s'accordent sur la nécessité d'utiliser les méthodes pédagogiques susceptibles de faciliter l'implication et la participation active des apprenants. Comment

donc faire acquérir à l'apprenant un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui lui sont nécessaires pour arriver à la satisfaction intérieure ? Cette interrogation suscite une réflexion sur le sens et le but de la pédagogie. La conception de Meirieu (1993) de la « pédagogie » semble pertinente. Selon cet auteur, la pédagogie est une réflexion sur les fins de l'éducation et sur les moyens par lesquels on peut y parvenir (Meirieu, 1993: 230-231) : elle permet de réfléchir sur les contenus de différentes disciplines et le sens de ces contenus. Elle réfléchit aussi sur la manière de s'appropriier ces contenus et de transmettre la connaissance des mécanismes d'apprentissage avec ces moyens conformément aux fins qu'elle vise.

Les pratiques des enseignants du supérieur varient en fonction, d'une part, de la conception de la mission d'enseignant-chercheur et de la relation qu'il veut établir avec les étudiants. D'autre part, elles varient en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants et de leur expérience de l'enseignement (cf. Duguet & Morlaix 2012).

Centrée sur les fondements et les perceptions de la Pédagogie Active et Participative (PAP) dans les universités, cette recherche s'inscrit dans la recherche d'une didactique convenable qui puisse offrir une formation universitaire. Elle offre aux bénéficiaires de la formation universitaire en Afrique subsaharienne, des compétences requises pour une vie responsable dans la société mondiale et globalisée. Mais qu'est-ce qu'est la PAP ?

1.1 Concept de la Pédagogie Active et Participative (PAP)

La PAP est un terme générique qui est utilisé depuis 1998 par le Conseil Protestant du Rwanda (CPR), à travers son Bureau National d'Enseignement Protestant (BNEP). Ce terme désigne ce que beaucoup d'auteurs considèrent comme méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant (MECA). Cette approche est vue comme le fondement de l'éducation nouvelle ; mais elle est désignée sous différentes appellations. Chez certains pédagogues cette méthode d'enseignement s'appelle pédagogie ou école Freinet (Avanzini, 1994 ; Barre, 1996 ; Clanché, Debarbieux & Testanière, 1994 ; Cousinet, 2009 ; Peyronie, 1999), ou pédagogie différenciée (Gillig, 1999 ; Kahn, 2010 ; Mérieu, 1991 ; 1996 ; 2010 ; Perrenoud, 1997). Chez d'autres, on parle de pédagogie coopérative (Connac, 2010), ou pédagogie participative et créative (Amegan, 1993). En anglais, on trouve aussi des expressions comme pédagogie centrée sur l'enfant, *Child Centred Pedagogy* (Altinyelken, 2010), ou éducation centrée sur l'apprenant, *Learner-Centred Education* (Diden, 2002 ; Thomson, 2012), etc.

Le BNEP a mis sur pied un programme de formation en PAP en faveur des enseignants des écoles primaires et secondaires. Le but de cette formation était, non seulement, de permettre aux enseignants d'utiliser l'éducation centrée sur l'apprenant en vue d'un apprentissage efficace, mais aussi, de mettre en œuvre une éducation à la paix dans les écoles protestantes au Rwanda. Pour BNEP, la meilleure qualité d'enseignement passe non seulement par la qualification des enseignants et par les contenus des programmes, mais aussi par la qualité des méthodes. Cela est à l'origine d'une méthodologie d'enseignement dans les classes pour :

« promouvoir des méthodes plus actives, plus participatives qui soient effectivement mises en pratique dans les classes. Une pédagogie où l'enfant joue un rôle actif, prend des initiatives, s'exprime, cherche des solutions à des situations ou problèmes présentés ou vécus, tandis que le maître cesse d'être un 'déverseur des connaissances', qui joue plutôt le rôle d'animateur et d'organisateur éclairé des groupes d'élèves » (BNEP 2008).

Ce travail s'inscrit donc dans le processus d'introduire les méthodes d'enseignement qui peuvent renforcer, chez les apprenants, l'estime et la confiance en soi en vue d'un plein épanouissement. L'utilisation de la PAP a pour objectif d'améliorer l'environnement de l'enseignement-apprentissage et montre l'impact de la motivation des apprenants dans leur formation. La recherche (Grêt 2012) a révélé que les élèves qui ont fait leurs études dans des écoles qui utilisent la PAP ont une meilleure estime de soi, une autonomie et une auto-efficacité plus grandes que ceux qui ont étudié dans des écoles n'appliquant pas la PAP. D'où la motivation de faire une recherche en vue d'une implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Après l'expérience des écoles qui pratiquent dans leur enseignement la méthode centrée sur l'apprenant, il faut que les universités fassent une autocritique dans leur propre enseignement. Cela est évident pour trois raisons: tout d'abord -et c'est primordial- les universités doivent améliorer la qualité de l'enseignement pour répondre aux attentes de la société. Deuxièmement, si les étudiants qui viennent à l'université, apprennent avec une bonne méthode d'enseignement, ils seront satisfaits. Troisièmement, surtout la formation pédagogique fournissant la base théorique pour un « conceptual change » peut remplacer les méthodes d'enseignement héritées socialement et culturellement des méthodes transmissives en faveur de l'apprentissage actif et participatif.

1.2 Contexte politique de l'enseignement supérieur au Rwanda

Cette réflexion sur la pédagogie universitaire est également d'une grande importance par rapport à la situation politique de l'enseignement supérieur au Rwanda: une augmentation spectaculaire du nombre d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique (cf. World Bank, 2003; Aschcroft & Rayner, 2011). Pour le Rwanda l'enseignement supérieur dans le cadre de la reconstruction du pays a une signification particulière, car les universités contribuent à la revitalisation économique du pays, et, parce que les tentatives en matière d'éducation contribuent à éviter une nouvelle catastrophe comme le génocide.

En 1995, il n'y avait qu'une seule université nationale au Rwanda. En février 2012, il y avait vingt-unes (21) institutions d'enseignements supérieurs dont treize (13) non gouvernementales et huit (8) publiques. Il y avait aussi douze collèges publics qui offraient des formations professionnelles au niveau universitaire.

Cependant, le problème concernant le processus d'enseignement-apprentissage à l'université n'a pas été abordé en profondeur pour améliorer la qualité d'enseignement universitaire au Rwanda.

Le rapport des parlementaires rwandais de 2009 sur les universités révélait qu'elles n'offraient pas de bonne qualité. Les enseignants d'universités n'avaient pas reçus de formations préalables et ils n'arrivaient à gérer les différences entre les apprenants. La supervision de la formation était inadéquate et négligée. L'enseignement était non seulement de faible qualité, mais aussi, suite au manque d'équipement pédagogique, un certain nombre de leçons pratiques n'avait pu être donné.

Le problème crucial concerne la gestion de l'hétérogénéité entre les étudiants se trouvant dans une même classe. Les qualités cognitives, sociales et affectives sont les trois grandes dimensions de la base de tout acte d'apprentissage (cf. Bourgeois & Chapelle, 2006 : 13). Or, il arrive qu'un enseignant soit appelé à enseigner des gens qui n'ont ni les mêmes capacités cognitives, ni la même histoire ou réalité sociale et culturelle. Paulo Freire dit que l'enseignant est appelé à conduire un groupe hétérogène d'étudiants, à vivre et à apprendre avec les différences (Freire, 2006 : 34). L'enjeu est de créer des situations d'apprentissage permettant à l'étudiant l'appropriation de contenus qui le mettent en contact de connaissances de haut niveau, de savoirs et de mise en situation d'apprentissage (cf. Meirieu, 1993 : 231).

Par ailleurs, depuis l'année académique 2009, l'anglais est devenu la langue de communication de l'enseignement des universités à la place du français. Le Rwanda étant sous tutelle belge et ayant un système scolaire francophone, un certain nombre d'enseignants des universités ont fait leurs études en français et, par conséquent, ont une grande expérience dans l'enseignement en français. Beaucoup d'étudiants sont francophones et ne sont pas en mesure de parler ni de comprendre l'anglais. Cependant, le Rwanda est membre de la communauté de l'Afrique de l'Est, *East African Community (EAC)*, une communauté anglophone. Depuis 2009, les universités donnent aux étudiants une formation en anglais pendant deux mois avant le début des cours. Après cette formation, l'enseignement est donné en anglais. Cependant une formation de deux mois ne suffit pas aux enseignants pour donner leurs cours.

Le manque de maîtrise de la langue de communication peut constituer l'inefficacité des « interactions didactiques ». Les interactions didactiques sont constituées de métadiscours explicatifs, c'est-à-dire, d'explications, de paraphrase, de définitions des concepts, etc. puis, de métadiscours descriptifs et de la capacité de faire recours au métalangage. Il y a aussi le discours évaluatif qui consiste en une appréciation ou une conceptualisation (Holtzer 1993). Il faut ainsi, de la part des enseignants, une maîtrise de la langue de communication pour motiver les étudiants à participer activement à leur formation. Cela suppose l'établissement de conditions environnementales favorables au développement aussi bien chez l'étudiant que chez l'enseignant d'attitudes spécifiques et cela incite à un apprentissage effectif et créatif (cf. Amegan 1993 : 1). Un certain niveau de compréhension chez les étudiants est aussi indispensable ; l'étudiant ne peut pas participer activement dans le processus d'enseignement-apprentissage s'il n'a pas de compétences de communication suffisantes, ni ne peut créer de nouveaux savoirs s'il n'a pas compris le sujet du cours.

Dans la prévention de la récurrence de génocide, pour l'amélioration de la situation de l'enseignement, il faut aussi prendre en considération la langue de communication pour favoriser l'interaction et la compréhension réciproque lors de l'enseignement universitaire. La réflexion sur la PAP est donc indispensable pour l'enseignement supérieur au Rwanda.

1.3 Question de la recherche

L'intérêt de ce travail est double : il est autant scientifique que social.

Dans le travail sur la pédagogie active et participative (PAP) s'inscrit la recherche d'une formation scientifique qui permet à son bénéficiaire, comme le précise Dominique Mvogo (2002), d'aiguiser son sens critique, d'affiner son jugement de façon qu'il devienne le sujet de l'histoire au lieu d'en être le jouet (Mvogo 2002 : 29). Cette éducation exige l'existence d'une pédagogie offrant à chaque apprenant les instruments de son autonomie.

Une recherche sur la PAP dans des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda, est la recherche d'une méthode de transmission du savoir et de compétences essentielles applicables dans les situations du travail professionnel. Elle vise, pour le bénéficiaire de la formation universitaire, une autonomie de soi caractérisée par tout un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires à l'étudiant pour son estime et son bon épanouissement. Il trouvera ainsi une place dans la société et il lui sera utile.

Il en résulte que dans le processus d'acquisition du savoir, la formation doit prendre en compte l'environnement de l'apprenant.

Dans ce contexte, l'intérêt de la recherche et de ses questions connexes sont formulées. Le but est de chercher les fondements théoriques et empiriques d'un enseignement supérieur selon la PAP et même de connaître les perceptions des acteurs pédagogiques au Rwanda nécessaires à un changement de paradigme de l'apprenant. Donc deux questions de recherche sont liées:

1. Quelles sont les théories fondamentales de la PAP dans le domaine des institutions d'enseignement supérieur ?
2. Comment apparaissent les perceptions à l'égard de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda et au cas échéant comment peuvent-elles être appliquées?

1.4 Méthodologie de la recherche

Pour travailler convenablement sur la question mentionnée ci-haut, une recherche documentaire et une recherche empirique ont été effectuées au Rwanda.

Tout d'abord, j'ai procédé à une phase d'exploration dont l'objectif était de comprendre l'objet de l'étude avant d'entamer l'enquête proprement dite.

La lecture documentaire avait pour but de présenter l'état de la recherche en didactique des institutions d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne en général, et au Rwanda en particulier.

Pour l'analyse proprement dite des documents, il fallait explorer différentes théories qui pourraient servir de fondement à l'introduction de la PAP dans les universités et proposer à l'université quelques éléments de Curriculum.

La première étape fut donc de chercher, d'identifier et de lire des documents et ouvrages, articles, déclarations et journaux relatifs aux mécanismes d'apprentissage qui peuvent servir de fondement pour une Pédagogie Active et Participative dans l'enseignement supérieur. Dans le but de clarifier et d'avoir une appréhension globale de la PAP, des documents et ouvrages qui donnent une vue d'ensemble sur les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant (MECA) ont été consultés. Quelques documents en rapport avec la recherche qualitative ont été aussi analysés.

Une attention particulière était donnée aussi à des ouvrages pédagogiques qui parlent, par exemple, de l'autonomie, de l'innovation, de la gestion du processus d'enseignement-apprentissage, etc. Par la suite, on a fait des recherches empiriques dans le but d'analyser différentes perceptions des enseignants d'université et d'identifier quelques ressources et limites pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Dans les interviews, l'entretien était non-structuré : il arrivait d'arranger un rendez-vous d'interview sans préparer de questions au préalable ; la bonne volonté de la personne interviewée suffisait. Quelquefois un interlocuteur voulait parler de son expérience professionnelle, faire un échange d'idées sur sa conception de la PAP ou donner un point de vue personnel sur la possibilité de la transférer dans les universités. Il fallait l'écouter et poser des questions de manière spontanée sans s'éloigner du but de cette recherche.

Quelques sous-questions servaient à susciter les réflexions et commentaires de chaque interviewé. En répétant ou reformulant certaines phrases, c'est une compréhension sûre de l'intervenant qui était visée (cf. Deprez 2007 : 390). Cette méthode a été utilisée dans l'enquête pour explorer les idées des participants.

En outre, des discussions spontanées ont eu lieu sur le sujet. Par exemple, pendant les heures de pause lors de la formation en PAP, les participants pouvaient engager un débat, donner un point de vue sur la méthode ou le contenu de la formation. Ils pouvaient parler librement de leurs expériences professionnelles et aborder d'autres sujets en rapport avec la recherche. Ces débats avaient lieu lors des interviews de groupe.

1.5 Délimitation du sujet et subdivision du travail

Le présent travail s'inscrit dans le cadre de recherche-action dans le sens où il se concentre sur les stratégies nécessaires pour répondre aux questions d'une situation réelle et non expérimentale. L'accent particulier est mis sur les contenus et méthodes d'enseignement capables de favoriser l'introduction de la Pédagogie Active et Participative dans le milieu universitaire au Rwanda. Une enquête de terrain a été effectuée dans les universités du Rwanda, et auprès de quelques personnes qui organisent les formations en PAP des enseignants des écoles secondaires.

Ce travail est structuré comme suit : le chapitre suivant (deuxième chapitre) présente l'état de la recherche en didactique des institutions d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne et de la recherche en pédagogie active au Rwanda. Une conclusion partielle de ce chapitre expose les défis et ressources pour la PAP dans l'enseignement universitaire.

Le troisième chapitre propose des éléments pouvant servir de fondement pour l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur. Il s'agit de la présentation des éléments historiques, systématiques, empiriques et conceptuels. L'accent est mis sur les courants de pensées qui peuvent favoriser la construction du savoir par l'apprenant et la participation active de celui-ci à l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage.

Le quatrième chapitre, c'est la présentation des résultats de la recherche empirique qui a été effectuée au Rwanda entre juillet et septembre 2012 et entre juillet et août 2013. Cette recherche se concentre, d'une part, sur l'expérience des experts et formateurs des ensei-

gnants des écoles secondaires en PAP et, d'autre part, sur la conception des enseignants, responsables et dirigeants des universités quant à l'enseignement centré sur l'apprenant.

Le cinquième chapitre est consacré au résumé des résultats et discussions. Quelques éléments pédagogiques sont évoqués pour faciliter l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Deux points retiennent l'attention : d'une part, la PAP comme contenu et, d'autre part, la PAP comme méthode d'enseignement.

Le sixième chapitre est la conclusion, il présente les limites du travail, les recommandations pour d'autres recherches scientifiques ainsi qu'aux professionnels en service des suggestions pour l'introduction de la PAP.

2 Etat de la recherche: la PAP en Afrique subsaharienne

Ce chapitre contient quatre étapes. Dans un premier temps, il s'agit de l'état de la recherche en pédagogie participative en Afrique subsaharienne, de quelques pays où la pédagogie participative est appliquée ou, au moins, des démarches entreprises dans ce domaine. Puis, a lieu l'état de la recherche en didactique dans les universités de l'Afrique subsaharienne. Il s'agit de différentes réflexions sur la nature et des méthodes d'enseignement dans les institutions supérieures. La troisième étape concerne la recherche en pédagogie active et participative au Rwanda. Ce chapitre se termine par une présentation des défis et ressources de cette recherche.

2.1 La recherche en pédagogie participative en Afrique subsaharienne

Partant des expériences, des observations empiriques ou quelques écrits sur le processus d'enseignement en Afrique subsaharienne, on remarque que beaucoup d'enseignants continuent d'utiliser la méthode traditionnelle centrée sur l'enseignant et le savoir (O'Sullivan 2002 ; 2004). Cependant, des recherches récentes (Grêt 2012; Altinyelken 2000, O'Sullivan 2010) ont constaté également que quelques enseignants ont entrepris des changements et révisé leurs pratiques, contribuant ainsi à l'amélioration de la qualité d'enseignement dans leurs écoles. La méthode d'enseignement centrée sur le maître et son savoir montre de plus en plus son incohérence. L'enseignement traditionnel ne facilite pas l'apprentissage et, en grande partie, est responsable du bas niveau de qualité de l'enseignement sur le continent (Altinyelken 2000: 152).

Selon les recherches de Hulya K. Altinyelken et Margo C., O' Sullivan (Altinyelken 2000 ; O'Sullivan 2010), par exemple, en Ouganda, il y a un programme de formation dont le but est la promotion de la pédagogie centrée sur l'enfant, *Child-Centred Pedagogy (CCP)*, au détriment de celle centrée sur l'enseignant et le savoir (Altinyelken 2000: 151). On trouve aussi en Tanzanie un programme d'enseignement avec une stratégie favorisant la participation des élèves dans les cours (Hardman, Abd-Kadir & Tibuhinda 2012 :4). Des recherches montrent aussi qu'il y a d'autres programmes similaires en Afrique du Sud, au Botswana, en Ethiopie, au Kenya et en Namibie

(Altinyelken 2000: 153). Cependant, proportionnellement au nombre de pays africains, comme l'affirment Nykiel-Herbert ou Altinyelken (Altinyelken 2000 ; Nykiel-Herbert 2004), il y en a très peu où on applique la pédagogie centrée sur l'apprenant.

Par ailleurs, des recherches en pédagogie ont prouvé qu'en Afrique subsaharienne, il y a un écart considérable entre la politique éducative et la pratique (Chisholm & Leyendecker 2008). Plusieurs études révèlent que bien que la pédagogie centrée sur l'apprenant soit de plus en plus soutenue par les responsables de l'éducation dans quelques pays, la réalité sur le terrain est toute autre (cf. Altinyelken 2000: 155-157 ; O'Sullivan, M. 2002, O'Sullivan, M. 2004). En Ethiopie, par exemple, les politiques gouvernementales encouragent la mise en œuvre des stratégies de la MECA : pédagogie active, pédagogie coopérative et le développement de la pensée critique et des compétences pour la résolution de problèmes. Pourtant, l'évidence est que la grande majorité des écoles primaires éthiopiennes continuent d'utiliser la pédagogie dominée par l'enseignant. Très peu d'entre elles utilisent les méthodes d'apprentissage actif (Serbessa 2006).

La politique éducative de la Tanzanie recommande aussi la pédagogie centrée sur l'enfant (CCP) ; cependant, les études ont montré que l'enseignement continue d'être dominé par l'enseignant qui exige des élèves d'apprendre uniquement par cœur. Ceux-ci ne doivent répondre qu'aux interrogations des enseignants individuellement ou en groupe (O-saki & Agu 2002). En Namibie, également, des interviews de professeurs avaient donné l'impression qu'ils étaient familiers avec la méthode d'enseignement centrée sur l'enfant et la majorité d'entre eux prétendait utiliser cette méthode. Cependant, les observations des leçons ont montré que ces enseignants ne mettaient pas en pratique la CCP (O'Sullivan 2004).

On voit certes, un effort politique dans certains pays africains pour introduire des méthodes d'enseignement permettant une interaction entre les apprenants et l'enseignant; il reste un grand effort à fournir pour réduire l'écart entre le dire et le faire pédagogique des agents de l'éducation.

Le point suivant concerne l'état de recherche en didactique dans les universités de l'Afrique.

2.2 Etat de la recherche didactique dans les universités de l'Afrique subsaharienne

Comme le précise le rapport de la Banque Mondiale de 2002, l'enseignement supérieur, dans la construction des économies, du savoir et des sociétés démocratiques, est maintenant plus influent plus que jamais (World Bank 2002: 1). Selon ce rapport, les institutions d'enseignement supérieur ont le devoir de promouvoir des pratiques d'apprentissage adéquates offrant aux universitaires des connaissances et des compétences nécessaires.

Cependant, le système d'enseignement supérieur des pays en voie de développement a des problèmes. Non seulement, ces institutions sont insuffisamment financées, mais aussi les programmes d'études ne sont pas bien préparés (Task Force on Higher Education and society 2000, 10). Pour Teferra, l'Afrique est la région la moins développée quant aux institutions d'enseignement supérieur. Pendant que quelques pays sur le continent peuvent prétendre être en possession de systèmes universitaires complets, d'autres pays n'ont même pas encore établi les systèmes postsecondaires permettant simplement une telle formation (Teferra et al 2003 : 14).

Le présent sous-chapitre met un accent particulier sur l'état de la recherche en didactique dans les universités d'Afrique subsaharienne sous deux perspectives : l'état de la recherche pédagogique dans l'enseignement supérieur et l'introduction du processus de Bologne dans ces universités.

2.2.1 Recherches sur la pédagogie universitaire

La première conférence, organisée par les pays francophones et consacrée à l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, a eu lieu en 1962 à Tananarive, à Madagascar. Elle avait un but principalement politique, c'est-à-dire, de mener une réflexion sur la manière de former et de mettre à la disposition de l'Afrique des cadres compétents, consciencieux, ayant le sens des responsabilités et susceptibles de mener avec foi et détermination le combat pour un développement endogène (cf. Salifou 1986: 7-8). Après cette conférence, des programmes visant à contribuer aux actions d'alphabétisation des populations ont été mis sur pied. Ainsi on voulait préparer dès la base une bonne qualité de l'enseignement universitaire.

En 1968, a été créé le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES)¹. Au début, ce Conseil était chargé d'évaluer les diplômes et de gérer la carrière des enseignants universitaires. Par la suite, ce conseil vit ses prérogatives étendues aux chercheurs permanents dans différentes structures de recherche (cf. Khelfaoui 2009 : 17). Les années 1970 ont été marquées par beaucoup de réformes dans les institutions d'enseignement supérieur en Afrique. Celles-ci ont revu leurs programmes pour que les finalistes parviennent à jouer un rôle important dans le développement des pays africains.

Des réformes au sein des universités ne sont pas propres aux universités africaines, comme le dit Yann Lebeau ; il n'est pas un pays où ne soit posée aujourd'hui la question de la "transformation" de l'université ou de l'enseignement supérieur et les réformes tendent, du Nord au Sud de la planète, à présenter une coloration similaire (cf. Lebeau 2006 :7). Par exemple, les réformes lancées par Jospin : le plan « Université 2000 » en France, qui marquait de façon emblématique une réconciliation de la nation avec ses universités et concrètement une multiplication de constructions universitaires sur tout le territoire, grâce à la forte participation des collectivités locales (Rey 2005 : 4). Les des réformes « postcommunistes » intervenues dans les pays d'Europe Centrale et de l'Est en donnent un autre exemple. Cependant, comme le précisent González & Wagenaar (2007 :10), l'approche fondée sur les origines de l'apprentissage et sur les compétences pourrait également impliquer des changements quant aux méthodes d'enseignement-apprentissage.

Le premier obstacle ayant eu un impact sur la qualité d'enseignement des universités d'Afrique subsaharienne concerne les moyens de la transmission du savoir. En effet, le dialogue sur la pédagogie a créé des polémiques. Le rapport de l'UNESCO de 1986 montre les divergences entre les enseignants des institutions supérieures. La majorité d'entre eux estimaient que l'introduction de la pédagogie à l'université n'était « ni utile ni légitime » (Salifou 1986: 9). En rappelant l'étymologie du mot pédagogue, ces enseignants tenaient les propos suivant : « celui qui, guidant le pas de l'enfant, l'introduit au savoir et assure, par cette orientation, son éducation [...] quand l'enfant disparaît en nous, la pédagogie disparaît pour nous ». Or, lors du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, « l'enfant a déjà achevé sa mue et le fruit de

¹ Les membres de ce conseil étaient : le Burkina Faso, le Burundi, la République Centre Africaine, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad et le Togo

l'éducation est (ainsi) arrivé à maturité » (Ibidem).

Seules les facultés des Sciences de l'Education et les Ecoles Normales Supérieures ont continué à donner des cours de pédagogie. Quelques autres institutions, comme la Faculté de Médecine en République Démocratique du Congo (ex Zaïre) et divers établissements supérieurs d'enseignement technique, notamment en Côte d'Ivoire, au Togo et à Madagascar, donnaient aussi de l'importance à l'art de transmettre le savoir aux étudiants. Cependant, aucun document ne montre de préoccupation d'introduire la pédagogie centrée sur l'apprenant dans les universités de l'Afrique subsaharienne. Les enseignants devaient « accumuler les connaissances en les produisant eux-mêmes ou en allant les chercher ailleurs, et transmettre convenablement ces connaissances aux étudiants. Ces derniers, quant à eux, sont appelés à apprendre et à assimiler le savoir mis à leur disposition par leurs maîtres » (cf. Salifou 1986: 11 ; Teferra et al 2003).

2.2.2 Le processus de Bologne dans des universités africaines

Initié en 1998 par les pays signataires de la Déclaration de la Sorbonne², le « Processus de Bologne » est un processus de réformes qui vise la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Comme le précise Hocine Khelifaoui (Khelifaoui 2009 :1), les objectifs assignés par ses promoteurs sont : assurer la mobilité de l'enseignement supérieur au sein de l'espace européen pour y étudier ou y travailler ; accroître la compétitivité internationale de l'enseignement supérieur européen en attirant les meilleurs étudiants et scientifiques non européens ; et doter l'Europe d'une capacité scientifique à la mesure des enjeux du monde contemporain.

Introduit à partir de 2003 au Maroc, et en Algérie en 2004, le Processus de Bologne connaît une avance considérable dans la plupart des pays africains (Khelifaoui 2009 :2). Cependant, Lebeau (2006 : 7-8). déclare qu'il y a une série de questions essentielles à la compréhension de la portée mondiale et des incidences locales ; un processus dont les conséquences les plus manifestes, au Nord comme au Sud, sont l'introduction de techniques managériales dans la gestion des établissements, le découplage des fonctions d'enseignement et de recherche, une « modularisation » croissante des programmes ou, tout simplement, la privatisation des fonctions de services aux étudiants. Ce processus est important, même s'il était en grande partie établi au niveau administratif dû à la nécessité de lier les modules avec les attentes de l'augmentation des compétences. Ce processus

² Ces pays sont l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni

menait à un regard sur la nécessité de réfléchir sur l'enseignement universitaire même si cette signification accrue de la didactique devint en majeure partie une formule rhétorique et non une pratique.

2.3 Etat de la recherche pédagogique au Rwanda

Deux points constituent ce sous-chapitre : le projet de la PAP dans les écoles protestantes au Rwanda (2.3.1) ainsi que l'état de la recherche en pédagogie dans l'enseignement supérieur (2.3.2).

2.3.1. Le projet de la PAP dans les écoles protestantes

Certaines recherches disponibles sur la pédagogie active dans l'enseignement rwandais sont d'après le génocide de 1994. Le Bureau National de l'Enseignement Protestant (BNEP) a pris une mesure visant à renforcer la communication, le traitement des traumatismes et le renforcement de l'estime de soi, a ainsi introduit la PAP dans les écoles des églises protestantes au Rwanda, contribuant ainsi à améliorer la qualité de l'enseignement. La PAP se présente donc comme une pédagogie où l'apprenant joue un rôle actif, prend des initiatives, s'exprime, cherche des solutions à des situations ou problèmes présentés, vécus ou travaillés. Ainsi, le maître cesse d'être un « déverseur de connaissances » mais il joue plutôt le rôle d'animateur et d'organisateur éclairé des groupes d'élèves tout en donnant les matières nécessaires. Avec le soutien de la Coopération allemande au développement, entre 2000 et 2012, un total de 2500 enseignants dans plus de 350 écoles rwandaises ont reçu une formation en PAP. Les pourcentages sont de 32% de toutes les écoles maternelles protestantes, 37% de toutes les écoles primaires protestantes, et 27% de toutes les écoles secondaires protestantes. Basé sur le rapport enseignant-étudiant de la Banque mondiale, plus de 830 000 élèves ont des enseignants qui ont été formés en PAP (cf. Krogull, Scheunpflug & Rwambonera 2014 : 96).

Une évaluation menée en 2010 a confirmé l'importance de la PAP dans le processus d'apprentissage. En effet, au bout de trois semaines de formation en PAP, l'atmosphère entre les élèves et l'enseignant s'est considérablement améliorée ; les enseignants sont motivés et les élèves s'épanouissent dans leur apprentissage (Grêt 2012).

Cette enquête a révélé aussi que l'utilisation de la PAP change les attitudes des

enseignants concernant, par exemple, leur conception de la profession enseignante et les capacités des apprenants : les enseignants, qui utilisent la PAP, réussissent à régler les conflits de manière constructive mieux que les enseignants sans formation en PAP. Les écoles où les enseignants utilisent la PAP ont montré moins de violence à l'égard des apprenants que celles sans PAP. En dehors des résultats positifs de ce programme, l'enquête a montré qu'il y a encore des aspects didactiques qui méritent d'être approfondis pour que la PAP puisse être plus efficace dans l'enseignement et l'apprentissage : entre autres, l'acceptation des erreurs, le renforcement de l'auto-efficacité des apprenants, la prise en considération des exigences sociales dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Grêt 2012). Cette expérience ainsi que les études indiquent qu'il existe déjà au Rwanda quelques expériences avec la pédagogie participative dans les écoles ; on trouve quelques formateurs d'enseignants des écoles primaires et secondaires. Cependant, cela n'est pas poursuivi à l'Université.

2.3.2 L'Etat de recherche en pédagogie dans les universités

La première institution chargée de pédagogie a été fondée en 1966 à l'Université Nationale du Rwanda (UNR) et se nommait Institut Pédagogique National (IPN). Il avait l'objectif de former les enseignants des écoles secondaires et d'améliorer leurs compétences. Il visait à mettre en œuvre une recherche pédagogique pluridisciplinaire. C'est au sein de l'IPN que les premiers enseignants rwandais des écoles secondaires ont été formés. Selon le rapport de l'UNESCO de 1981 (Morand, 1981), un Centre de Recherche Appliquée, Fondamentale et de la Formation Permanente (CRAFOP) a été créé au sein de l'IPN en 1980 avec l'aide du PNUD et de l'UNESCO. Ce centre avait pour but de contribuer à la formation initiale et permanente du personnel enseignant, à l'organisation de l'enseignement à tous les niveaux, à la conception, à l'élaboration et au contenu des programmes d'enseignement, à la conception, réalisation, expérimentation, diffusion et évaluation des méthodes d'enseignement (Morand 1981 :22-23). Aucun document scientifique ne révèle de recherche scientifique faite sur la méthode d'enseignement utilisée dans ces centres et son contenu.

En plus, en 1981, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MINESUPRES) a doté le Rwanda d'un cadre institutionnel pour la science et la technologie et d'une Commission scientifique au sein du parti politique, parti unique à ce moment-là : le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement

(MRND). Le Congrès national de ce parti devait approuver les projets scientifiques élaborés par cette Commission (Morand, 1981 : 27). Je peux en déduire que le problème pédagogique dans les institutions d'enseignement supérieur n'a pas attiré une attention particulière des dirigeants politiques de l'époque, comme dans beaucoup d'autres pays africains. Comme le processus de formation à l'université était issu de la transmission du savoir des enseignants aux apprenants, la formation n'entraîne pas dans la dynamique du consensus où l'apprenant participe activement au processus de son apprentissage. Parfois, le contenu de la formation ne tenait même pas compte de la réalité psychosociale de l'apprenant et, ne répondait pas aux aspirations professionnelles du bénéficiaire de la formation.

C'est suite à l'accroissement du nombre des universités privées et à l'adoption d'une loi portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement supérieur au Rwanda, adoptée en 2005 (Loi n° 20/2005 du 20/10/2005), que le problème de la qualité de l'enseignement dans les universités au Rwanda a été abordé. L'article 3 de cette loi définit les systèmes et procédures d'accréditation des institutions d'Enseignement Supérieur et l'obtention des grades académiques pour les enseignants et chercheurs, le contrôle du fonctionnement de ces institutions et les avis relatifs à la création, l'ouverture, la suspension, la fusion ou la fermeture des institutions. Cependant, le problème concernant le processus d'enseignement n'a pas été abordé à fond.

C'est en 2006, qu'une Loi portant création du Conseil National de l'Enseignement Supérieur, *Higher Education Council*, (HEC), a été promulguée. D'après l'article 5 de cette loi, ce Conseil a trois fonctions principales: promouvoir l'éducation et la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur; assainir leur structure, leur organisation et leur fonctionnement ainsi que coordonner toutes les activités relatives à l'acquisition des connaissances, à l'enseignement et à l'évaluation au sein de ces établissements.

Depuis 2009, le ministère de l'éducation, à travers HEC, cherche à introduire le Processus de Bologne dans l'enseignement des institutions supérieures au Rwanda. Ce nouveau programme a suscité un grand enthousiasme quant à l'encouragement des étudiants à participer activement au processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, il y a encore bien des problèmes d'adaptation à ce système. Comme beaucoup d'autres universités de l'Afrique subsaharienne, le Rwanda a du mal à mettre en œuvre les exigences de ce processus. Les recherches sur la pédagogie universitaire au Rwanda

ne sont pas très avancées.

2.4 Défi et ressources

La littérature existante sur le sujet montre des variations significatives d'implantation de la PAP dans les institutions supérieures. Il existe quelques travaux scientifiques dans le domaine de l'orientation didactique : quelques écrits sont disponibles, (entre autres Brown & Atkins 1988 ; Mialaret, 1990 ; Scheunpflug 2008 a ; Scheunpflug 2008 b ; Marhic, 2009, Connac, 2010). Ces documents peuvent servir de sources dans la recherche sur l'introduction de la PAP dans les universités du Rwanda.

Toutefois, l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur doit faire face à des défis considérables, d'abord, le concept même de la PAP. En fait, la Pédagogie Active et Participative s'inscrit dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement dans laquelle tout acte éducatif permet à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage. La PAP peut être ainsi considérée comme participative dans le cas où elle conduit tout processus d'apprentissage à un moyen de développement global de l'individu plutôt qu'à l'accumulation de ses connaissances et où elle introduit un système d'évaluation selon les compétences (Gillig 1999 : 21-23). Elle est active lorsque c'est l'activité mentale de l'apprenant qui est mise en évidence et mise à l'épreuve (Lebrun 2007:14). Il en découle que la pédagogie est active et participative dès que le processus d'apprentissage s'appuie sur la confiance dans les capacités et potentialités de chaque personne et que l'acte d'enseigner présente réellement un processus interactif (cf. Brown & Atkins 1988:2-6).

Pour réaliser les idéaux de la PAP, une variété de changements pédagogiques est nécessaire (Krogull, Scheunpflug & Rwambonera 2014 ; Grêt 2009) : la méthodologie d'enseignement doit être changée grâce à une interaction entre élève et enseignant en vue de développer un apprentissage participatif. Puis, les enseignants doivent approfondir leur enseignement intensivement et cognitivement afin de permettre à chaque individu d'acquérir une maturité dans l'apprentissage. Cette approche concorde avec les exigences de la pédagogie centrée sur l'apprenant ; mais elle suscite aussi un grand débat opposant les pédagogues qui voient l'enseignement comme une instruction à ceux qui le considèrent comme une interaction. Le débat réside sur la forme des curricula, et sur la nécessité de modeler les fonctions mentales de l'éduqué appelé à se frayer une place dans la société et à répondre à ses sollicitations.

Par contre, quasiment tous les programmes s'intéressant à la pédagogie participative ne concernent que les écoles primaires. Très peu de pays ont introduit ce programme dans les écoles secondaires et aucun document disponible ne montre une institution d'enseignement supérieur qui ait introduit la pédagogie participative dans son système d'enseignement. D'où la nécessité de faire des recherches sur la possibilité d'introduire la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne. Ces recherches peuvent servir d'outils permettant aux étudiants de participer activement aux cours. Elles peuvent également être un moyen de préparer les futurs enseignants à utiliser la PAP. Certes, cette formation a été donnée aux enseignants de l'école primaire et secondaire grâce au BNEP. Cette expérience peut être une bonne base pour une nouvelle méthode d'enseignement dans les universités.

Le Processus de Bologne dans les universités d'Afrique subsaharienne en général, et au Rwanda en particulier, est louable parce qu'il encourage les étudiants à participer activement à leur apprentissage. Sans évoquer les réalités politiques de la convention de Bologne, on peut nommer les phases d'enseignement magistral, les travaux de groupe et de recherches individuelles. Mais on ne trouve nulle part une indication pour l'enseignant concernant qu'il doit expliquer son cours, donner des outils aux étudiants leur facilitant les recherches la participation active à leur apprentissage en tenant compte de leur différences. Les écrits qui critiquent l'introduction de ce processus en Afrique sont politiques, ils ne proposent rien d'autre pour remédier à ce manque.

En outre, l'absence de documents scientifiques sur la pédagogie centrée sur l'apprenant en Afrique subsaharienne, tant comme contenu que comme méthode, peut présenter le risque de faire de la pédagogie active et participative une méthode incitant les apprenants à être actifs sans leur donner la compétence d'autodétermination. Cela n'est certainement pas propice à une attitude démocratique. La PAP peut ainsi être vue comme processus éducationnel efficace mais n'offre pas nécessairement un enseignement susceptible de donner une autonomie aux bénéficiaires. Pourtant, il faut comprendre l'éducation dans son sens le plus large : le continuum de l'apprentissage tout au long de la vie, où l'individu a besoin de compétences pour gérer ses connaissances, apprendre de manière permanente, comprendre ce qui a été appris de manière à l'adapter à des situations neuves et à son changement rapide. (cf. González 2007 :26).

Cet état de recherche conduit à la découverte des éléments susceptibles de constituer les bases en vue de l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur.

3 Fondements théoriques et conceptuels pour la PAP

L'introduction du curriculum de la PAP dans les institutions supérieures demande une recherche approfondie sur divers aspects pédagogiques susceptibles de permettre à l'apprenant de s'adapter à « une démarche intellectuelle autonome, à une plus grande capacité de transfert et à une plus grande motivation intrinsèque, [...] et de (re-)découvrir quelque chose par lui-même. » (Amega 1987 : 4)

La diversité des appellations pour désigner la pédagogie nouvelle peut être considérée comme une richesse pour l'éducation ; il n'existe pas et il ne peut exister une méthode unique d'enseignement ou d'apprentissage. Le présent chapitre se construit ainsi autour de cinq points : les fondements historiques (3.1), les fondements systématiques (3.2) ; les fondements conceptuels (3.3.) ; les fondements empiriques (3.4) et enfin quelques éléments de curriculum pour l'introduction de la MECA à l'université (3.4.5).

3.1 Fondements historiques

Le but de ce sous-chapitre est de discuter sur les aspects pouvant constituer les fondements historiques de la PAP. Il s'agit de certaines approches historiques de quelques pédagogues ou philosophes de l'éducation qui ont mené des recherches pédagogiques mettant l'accent sur la participation d'un apprenant à son apprentissage. Ils se sont attelés au renforcement de la confiance en soi et de l'autonomie de l'apprenant, de la participation active à sa formation, de l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage ou de l'individualisation de l'enseignement. En plus de ces critères de fond, il s'agit également de considérer les sources historiques qui jouent déjà un rôle dans la formation des enseignants au Rwanda, mais, en général, elles ne sont pas lues dans le regard de points possibles de réflexion par rapport à la situation actuelle de l'enseignement ; elles ont une perception uniquement en tant que savoir pédagogique canonique. Dans ce contexte, quatre pédagogues ont été choisis: Johann Heinrich Pestalozzi (3.1.1), John Dewey (3.1.2), Célestin Freinet (3.1.3) et Paolo Freire (3.1.4).

3.1.1 Pestalozzi – Le caractère unique de l'apprenant et la méthode élémentaire

C'est en se basant sur sa conception de l'Homme que Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) évoque la méthode élémentaire pour l'efficacité de l'acte d'enseigner. Pour Pestalozzi (1801), enseigner est l'art de prêter la main à la tendance de la nature en vue de son propre développement. Ainsi l'enseignement doit-il suivre la voie de la nature en vue du déploiement de l'individualité de l'être qui ne se réalise pleinement qu'à partir de l'être et du degré de développement de sa force : pour apprendre, il faut nécessairement partir de la capacité d'apprendre de l'apprenant et ne pas le surcharger (cf. Pestalozzi, 1801 : 60).

Trois aspects chez Pestalozzi semblent très importants et peuvent être pris en considération dans la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur : la théorie de la connaissance, les principes de la méthode élémentaire et la portée de la méthode élémentaire pour l'introduction des méthodes actives dans l'enseignement supérieur.

3.1.1.1 Théorie de la connaissance

La théorie sur l'acquisition des connaissances est centrale dans la démarche pédagogique. Pestalozzi développe sa théorie de la connaissance en trois axes : le triple caractère de la connaissance, les trois racines du processus pédagogique et les sources de toutes les connaissances. Selon lui, il y a trois forces élémentaires de la connaissance : premièrement, celle de doubler, c'est-à-dire, de rendre ineffaçable au moyen du langage la représentation d'un objet selon le nombre et la forme ; deuxièmement, la force d'observer des objets différents selon leur forme et de se représenter leur contenu, troisièmement, celle de séparer ces objets selon le nombre et de se les représenter distinctement comme unité et comme multiplicité (cf. Pestalozzi 1801 : 121-122).

Pestalozzi présente la triple racine du processus de la connaissance: la nature même de l'être humain, le caractère sensible de sa nature et le rapport de sa situation extérieure avec sa faculté de connaître (cf. Pestalozzi, 1801 : 113-116). C'est par sa nature que l'homme s'élève des perceptions confuses aux notions claires. De cette source découlent six principes. Dans ce travail, j'en présente trois:

1. « Toutes les choses qui frappent mes sens ne sont pour moi des moyens d'acquérir des notions justes que dans la mesure où leurs manifestations font

tomber sous mes sens leur être immuable et invariable plutôt que leur état changeant ou leurs propriétés » (Pestalozzi, 1801 : 113).

D'après ce principe, l'accession à la connaissance est possible lorsque les choses, une fois en contact avec les sens, laissent tomber sous ces sens leurs diverses essences ou mieux, ce qui est immuable et invariable. La connaissance exige que les sens entrent en contact avec ce qui ne s'altère pas et ne change pas quand on le soumet aux catégories du temps et de l'espace. C'est dire que la variabilité des espaces ou l'évolution du temps n'ont aucune incidence sur l'essence dont l'accès permet la connaissance. A l'opposé, les sens trompent chaque fois que les choses qui passent n'impriment dans l'être connaissant que leurs propriétés accidentelles.

2. « A chaque perception sensible profondément imprimée dans l'esprit humain et rendue ineffaçable, s'enchaîne très facilement et presque à notre insu toute une série de notions secondaires plus ou moins proches de cette perception » (Pestalozzi, 1801 : 113).

Ce deuxième principe stipule que chaque fois qu'il y a une perception sensible, une marque indélébile est imprimée dans l'esprit humain. Sans que celui-ci le veuille nécessairement, il s'en suit toute une série de nouvelles notions qui sont d'une certaine manière proches de la première perception. C'est un enchaînement inévitable chaque fois que le processus de la connaissance est amorcé.

3. « Lorsque c'est l'essence même d'une chose qui s'est imprimée dans ton esprit avec une force incomparablement plus grande que ses qualités, le mécanisme de ta nature te conduit spontanément, chaque jour, de vérité en vérité relativement à cet objet » (Pestalozzi, 1801 : 114).

Ce principe montre que lors du processus de la connaissance, au cours des deux premiers points, le mécanisme de la nature humaine guide progressivement l'esprit connaissant à plus de vérité à propos de la chose connue. La chose à connaître s'ouvre davantage à l'esprit humain et vice-versa. Le cas échéant, ce mécanisme naturel conduira l'esprit qui est en quête de la vérité, d'erreur en erreur concernant cet objet. En effet, lorsque dans l'esprit humain les propriétés accidentelles passent avant l'essence de la chose à connaître et que, par malheur, elles impriment indélébilement leur marque, le champ de l'erreur va croissant ; la connaissance cède la place à l'ignorance en dépit des efforts fournis par l'esprit en quête du savoir.

Pestalozzi développe aussi sa conception des sources des connaissances : ‘l’impression’, ‘la volonté’ et ‘l’effort de l’apprenant’.

Premièrement, « l’impression », c’est-à-dire l’état de connaissance produit par une action extérieure et indépendante de la réflexion et de toute chose passant par les sens. Cette perception est complètement arbitraire, la façon dont elle procède est très lente et elle connaît des limites. Dans ce premier cas, la volonté de l’individu ne joue aucun rôle.

Deuxièmement, concernant tout ce qui impressionne les sens par l’intermédiaire de l’éducation des parents et de la direction qui est donnée par les maîtres (cf. Pestalozzi, 1801 : 147). Ici, la volonté humaine joue un rôle de premier choix. La capacité de l’intelligence de l’éducateur se manifeste dans le choix du cadre de l’éduqué. Cette source est cohérente et rapide par le fait qu’elle permet la clarification des concepts ; ce qui est le but ultime de l’enseignement.

Troisièmement, la « volonté d’acquérir des idées et de parvenir, par une recherche autonome des moyens de toute sorte, à des perceptions » (Pestalozzi, 1801 : 147). Dans ce processus, l’esprit humain se choisit librement les moyens d’atteindre les perceptions. L’homme s’engage à l’acquisition des idées. La forme de connaissance qui en résulte donne aux conceptions du sujet une valeur interne propre et, en même temps, procure à l’homme une existence autonome et une approche de la responsabilité morale.

Quatrièmement, des suites d’efforts et des travaux des individus « dans toutes les professions et dans tous les genres d’activités qui n’ont pas simplement pour but l’observation » (Pestalozzi 1801 : 147). Cette source établit d’une part un lien entre les perceptions, les situations et les conditions dans lesquelles vit l’individu. D’autre part, elle met en accord les résultats des perceptions avec les efforts que fournit l’individu pour être un sujet moral dans son agir. Ce processus de pratiquer le devoir et la vertu n’est possible que grâce à la contrainte de cette démarche.

La conception pestalozzienne des sources des connaissances mérite une attention particulière pour comprendre la PAP étant donné qu’elle peut présenter une possibilité d’avoir accès à la connaissance tout en développant la capacité de réflexion. D’après Pestalozzi, l’esprit connaissant est capable d’induire, d’une ressemblance partielle entre deux objets, une ressemblance plus générale ou une similitude totale. Ainsi l’homme ne peut arriver à la connaissance de la propriété des choses qui ne sont jamais parvenues réellement à aucun de ses cinq sens seulement grâce à l’abstraction de la similitude à

partir d'autres objets parvenus à sa sensibilité. Par ce procédé analogique, la connaissance n'est plus strictement une œuvre des sens mais une œuvre de l'âme humaine et de toutes ses forces. C'est donc à partir de l'action que l'homme peut accéder au savoir. L'acquisition active du savoir est soulignée par cette approche théorique. La lecture des textes de Pestalozzi offre aux étudiants la possibilité de comprendre cet aspect dans une perspective historique.

Les racines du processus pédagogique

Selon Pestalozzi (1801), la réunification des objets partageant la même essence permet d'une part, d'approfondir la connaissance de la vérité intérieure de ces objets, et d'autre part, de constater l'affaiblissement de l'impression exclusive laissée par les qualités de chaque objet. Aussi l'esprit devient-il capable de distinguer l'accidentel de l'essentiel, l'apparence extérieure de l'essence d'une chose. L'esprit s'attachera à ce qui constitue la nature d'une substance sans nécessairement tenir compte des modifications superficielles. Il faudrait donc, pour avoir un esprit bien formé à ce niveau, privilégier la synthèse générale des éléments de la même essence au détriment de leurs détails et particularités. Car l'homme, « moins il est exercé à acquérir un point de vue d'ensemble sur la nature, plus les opinions particulières relatives à l'état changeant d'un objet peuvent facilement troubler, voire effacer en lui le point de vue essentiel pris sur lui » (Pestalozzi, 1801 : 114).

L'approche pestalozzienne du processus d'apprentissage peut servir plus comme réflexion pédagogique que comme méthode d'enseignement-apprentissage. La prise en considération de l'activité de l'apprenant pour l'effectivité de l'acte pédagogique est importante pour la réflexion sur une compréhension de la PAP. Pendant son activité, la faculté de perception va du désir de tout connaître et de tout savoir au désir de jouir de tout. Cette faculté aspire à la connaissance et à la science et, en même temps, veut jouir de tout, éteindre sinon calmer cette soif de la connaissance et de la science. La force humaine qui pousse l'individu à chercher la vérité est affaiblie par une tendance également humaine à éviter toute activité, à refuser tout effort. Ces deux moments sont nécessaires au processus conduisant à la connaissance exacte : tandis que le premier est considéré comme le fondement de la faculté d'investigation, le second constitue celui du sang-froid nécessaire dans l'exercice du jugement. Cette étape est un moment de maturation, le moment où le processus éducatif permet à chacun de faire sienne une connaissance.

3.1.1.2 Les principes de la méthode élémentaire chez Pestalozzi

Dans sa recherche de la méthode éducative, Pestalozzi a cherché les moyens pédagogiques pour développer les sentiments, les aptitudes et les forces qui sont en germe chez l'apprenant. Selon son ABC, chaque branche d'enseignement doit être ramenée à la portée des forces naissantes de l'apprenant. Il faut donc un enchaînement de notions graduées de manière à ce que chaque leçon corresponde aux forces propres de l'apprenant. Et puis, comme Guimps le précise en citant Pestalozzi, en vue d'affermir et d'accroître ses aptitudes morales, intellectuelles et techniques, il faut exercer les premiers éléments de telle sorte que l'écolier se les approprie pour pouvoir en disposer en maître (cf. Guimps 1888 : 214). Le développement naturel simultané de toutes les dimensions de l'individu vise à atteindre l'homme autonome.

Le processus d'apprentissage chez Pestalozzi prend donc toute sa valeur dans la considération de la vie de l'apprenant. Il faut accroître l'humanité chez l'apprenant : le rendre capable de se faire une loi. L'apprentissage consiste au développement de trois dimensions : cœur, tête, main, correspondant aux trois verbes : vouloir, connaître, pouvoir. Il s'agit de trois démarches : d'abord, l'homme met en œuvre sa volonté libre avec ou contre les circonstances fortuites du monde ; ensuite, la connaissance qui lui permet de se libérer des impressions confuses et de se construire un univers de lois ; et enfin, le pouvoir venant des moyens techniques que l'homme se donne pour entretenir les dispositions à faire une œuvre de soi-même. La méthode élémentaire a deux tâches intimement liées : la formation de la connaissance de la vérité et de l'amour de toute vérité (cf. Pestalozzi 1826 : 145). Cette approche est très importante pour la compréhension de la PAP: par exemple, dans l'apprentissage par les problèmes, c'est la recherche de la connaissance qui permet aux étudiants de donner de vraies réponses aux problèmes posés. En plus, c'est l'apprenant autonome, capable de se faire une loi, qui peut accepter d'interagir avec les autres lors de l'apprentissage coopératif.

Le principe de la simplification élémentaire

La compréhension de la PAP exige une réflexion sur la méthode consistant à motiver l'étudiant à participer activement dans le processus d'apprentissage. La simplification élémentaire de Pestalozzi consiste ainsi à respecter la force autonome de l'apprenant. Aucune donnée extérieure n'est déterminante pour éveiller et consolider sa force

autonome. Il ne s'agit pas d'une démarche analytique. Il faut aller « jusqu'à la racine de la liberté chez autrui, là où la chose est saisie comme parfaitement simple dans la mesure où elle ne contient rien d'étranger pour l'intéressé, où il peut en faire vraiment 'une œuvre de soi-même' » (Pestalozzi 1801 : 32). Cela suppose que le processus d'apprentissage doit aller jusqu'au fond, partir d'un niveau où les choses sont saisies à un degré le plus simple, où l'ambiance scolaire ne présente rien d'étranger à l'apprenant. En effet, la nature commence par présenter toutes sortes d'impressions sous une forme obscure et confuse, et par la suite, elle y porte graduellement la lumière (cf. Pestalozzi 1801 : 90). Selon Pestalozzi, tout procédé qui vise à développer l'esprit humain par un langage artificiel compliqué porte à l'apprenant le germe de son échec. Il faut donc une organisation psychologique de l'enseignement du langage qui soit en harmonie avec la réalité psychosociale de l'apprenant (cf. Pestalozzi 1801 : 90-91). Pour seconder la nature dans l'activité spontanée qu'elle manifeste dans le développement de notre espèce, les moyens d'éducation doivent être simplifiés dans leur essence intime. Guimps (1888) cite Pestalozzi en ces termes:

« Instituteur [...] ne fais pas peser tes connaissances sur ton enfant, mais laisse la vérité venir à lui ; fais passer sans cesse devant ses yeux tous les objets qui peuvent l'instruire et le développer [...] Demande-lui son jugement comme la nature te demande le tien. Elle ne te demande pas de juger la largeur du fossé dont tu suis le bord, elle ne fait que te le montrer ; peut-être en juges-tu ! Mais ce qu'elle te demande, c'est de juger la largeur du fossé qui barre ton chemin et que tu dois traverser » (Guimps 1888 : 55).

Par conséquent, comprendre la simplification élémentaire peut faciliter l'application de la PAP dans les universités : l'enseignant doit préparer et dispenser le cours, en appliquant cette méthode, dans le but d'aider l'étudiant à réussir. Il ne doit pas s'inquiéter si la recherche dure longtemps ; il ne se hâte pas d'avancer, mais il reste attentif aux capacités des étudiants et veille à ce que l'enseignement soit effectif. Si l'enseignant a besoin du *feedback* des étudiants, il doit utiliser les outils nécessaires. En effet, « la formation et l'éducation de l'homme sont à considérer essentiellement comme des actions qui accompagnent la tendance intérieure des forces humaines à se développer par elles-mêmes » (Soëtard, 1995 : 120). La contradiction des moyens de formation et d'éducation constitue une violence extérieure envers les « lois éternelles » de l'être humain.

Le principe de l'accomplissement achevé

C'est le principe qu'utilisait Pestalozzi lors de son expérience à Stans. L'activité scolaire ne commence que lorsque l'apprenant est prêt, et il faut « veiller à ce que la force atteigne son plein achèvement à chaque stade de son développement » (Pestalozzi, 1801 : 33). Il ne faut pas que le corps des apprenants reste inactif lors de l'enseignement : l'acquis intellectuel doit trouver son expression pratique ; autrement dit, le lien naturel doit s'établir entre la connaissance du monde réel et la connaissance des lettres. C'est ainsi que Pestalozzi a eu l'idée de faire dessiner les enfants, de les faire écrire et travailler pendant la leçon (cf. Pestalozzi, 1801 : 52-53). Cela permet que lorsque l'apprenant a compris la leçon, il peut la faire œuvre de lui-même. Grâce à cette compréhension d'accomplissement achevé, les apprenants s'enseignent mutuellement : le pédagogue place l'apprenant le plus avancé entre deux autres qui le sont, ce dernier leur dit ce qu'il sait, et ceux-ci répètent ce qu'ils ne savent pas. Et grâce à cette méthode, chacun reste maître. Pestalozzi le dit en ces termes :

« La simplification élémentaire de toute la gamme des procédés d'enseignement rend capable le premier enfant venu de communiquer à ses frères et sœurs, et à tout enfant moins avancé, ce qu'il a lui-même appris, quel que soit le niveau de son instruction ; [...] les enfants s'en laissent remontrer infiniment plus volontiers par d'autres enfants sur ce qu'ils ne savent pas encore, que par un adulte » (Pestalozzi, 1826 : 116-117).

Ce principe est important pour la compréhension de la PAP. Par exemple, dans une classe où se trouve un grand nombre d'étudiants, d'une part, la prononciation rythmée augmente l'impression faite par la leçon, une conscience de force et un sentiment du beau et de l'ordre se développent rapidement chez eux. D'autre part, l'impression pénible qui règne dans les écoles disparaît : l'atmosphère ne se sent plus comme étant créée par des forces inconnues : « réveillés du sommeil », les étudiants peuvent se mettre à travailler ensemble pour un but commun.

Le principe de la reprise autonome

Toutes les lois auxquelles est soumis le développement de la nature humaine tournent autour du centre de tout notre être (cf. Pestalozzi, 1801 : 111-112). Pestalozzi, partant de son expérience de Neuhof, suggère que l'apprenant soit au centre de tout processus pédagogique (cf. Soëtard, 1995 : 113-114). Le but de cette compréhension est d'éveiller

de façon vivante la conscience des apprenants par rapport à leurs forces intérieures et le pressentiment de la hauteur que ces forces peuvent atteindre. Conscients de ces forces, les étudiants peuvent apprendre à devenir autonomes par l'activité autonome et l'accomplissement de chaque chose qui ravive leur activité. Plus les apprenants s'approchent en perfection du but de leur activité autonome, plus ils se réapproprient ce processus pédagogique :

La procédure pédagogique n'a pas sa fin en elle-même, mais dans l'enfant et dans la façon dont il se la rapproprie. C'est pourquoi le pédagogue devra constamment surveiller le point où l'enfant reprend pour ainsi dire le flambeau de ses mains pour parcourir de façon autonome et d'un pas assuré le chemin restant de sa formation. L'institution, les manuels scolaires, l'action pédagogique elle-même restent au service de libertés qui se constituent (Houssaye, 1994 : 47).

Selon Pestalozzi, les apprenants formés en considérant cette compréhension viennent facilement en aide à leurs collègues : « Pestalozzi tient volontiers comme un résultat essentiel de l'esprit de la méthode, le fait qu'un enfant qui s'est acquis un savoir ou un savoir-faire le mette naturellement à la disposition d'un camarade en difficulté » (cf. Soëtard, 1995). La réalité était telle qu'à Berthoud les élèves les plus âgés venaient en aide aux plus jeunes dans les cours. Ainsi, comme le dit Pestalozzi, le développement intérieur éveille dans la nature humaine une force active vivante autant pour le salut de notre espèce que pour sa formation. Quiconque s'approprie cette loi s'élèvera au-dessus du besoin d'aide et de soutien pour sa formation (cf. Soëtard, 1995 : 114-115).

Ce principe peut constituer un aspect pour comprendre la PAP dans l'enseignement supérieur. Il est le fondement du principe d'éducation des éducateurs. Pour Pestalozzi, l'éducation s'adresse à un individu qui doit arriver à comprendre la leçon, à se l'approprier, à se servir de cette leçon dans la vie de chaque jour et à en faire profiter les autres. Tant que l'apprenant n'a pas encore mis son savoir au service d'un camarade en difficulté, ce savoir est incomplet. Pestalozzi veille à ce qu'il y ait une solidarité entre les apprenants à l'école et il prépare, parmi les élèves des classes avancées, les sous-maîtres qui s'occupent des moins âgés. A Yverdon, Pestalozzi voulait que les plus jeunes maîtres fussent des élèves de Berthoud (cf. Guimps 1888 : 333).

La formation et l'éducation sont subordonnées à la croissance qui, chez Rousseau

correspond à l'éducation de la nature humaine. Ainsi, pour atteindre l'objectif du processus pédagogique, à savoir l'humanité et la moralité de l'homme, Pestalozzi et Rousseau mettent l'accent sur la priorité du développement de la nature humaine dans ce même processus. Cette attitude était caractéristique de la philosophie des Lumières incarnée par Voltaire et Helvétius. Chez Pestalozzi comme chez Rousseau, c'est le développement de la nature de la personne à éduquer qui domine l'activité éducative et qui doit s'orienter d'après les lois et la nécessité de ce développement.

Pestalozzi se distingue de Rousseau sur deux points. D'un côté, Pestalozzi part d'une vision religieuse : la nature de l'homme n'est pas seulement créée par Dieu, comme chez Rousseau. Mais, c'est Dieu même qui « se manifeste dans la nature de l'homme et dans son développement selon des lois éternelles ». De l'autre côté, dans le processus pédagogique selon Pestalozzi, toute la réalité des circonstances de la vie humaine donne à l'homme l'occasion de se former. Tel n'est pas le cas chez Rousseau qui met plutôt l'accent sur l'éducation des choses en tant qu'expérience avec le monde extérieur.

On retrouve chez Pestalozzi comme chez Rousseau trois facteurs qui constituent l'ensemble du processus pédagogique. Néanmoins, la différence réside dans leur manière d'ordonner ces trois moments. Pour Rousseau, c'est le monde extérieur, expérimenté par les sens, qui sert de base à la connaissance de l'homme et au processus pédagogique. Pestalozzi regroupe toutes les circonstances extérieures de la vie humaine en général comme étant susceptibles d'influencer le processus pédagogique.

Dans le processus éducatif, Pestalozzi se démarque de Rousseau par sa conception de la nature humaine. Quand Rousseau parle de la bonté naturelle de l'homme, ce qui a eu un effet considérable sur sa théorie de l'enfance, il affirme que l'enfance constitue un état pré-moral et pré-intellectuel. Pour lui, il n'y a pas de vraie éducation morale et religieuse, seulement une instruction pré-intellectuelle. Un homme éveillé, cultivé, habité de la volonté libre et des intentions éducatives n'est que le résultat des efforts donnés pour suivre la nature de l'homme et contribuer à lui fournir son épanouissement.

3.1.1.3 Portée de la méthode élémentaire pour la compréhension des méthodes participatives

La pensée pestalozzienne peut avoir l'impact sur la réflexion de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Pour Pestalozzi, seule l'activité est formatrice, rien d'autre ne peut être aussi important que l'activité des apprenants. Leur vivacité, leur agitation, leur mouvement, leur façon de chercher à tout attraper, leur façon de jouer avec tout constituent la disposition bienfaisante de la nature et le moyen de leur procurer la force, les aptitudes, les connaissances et la formation. Bref, « en tout ce que l'homme fait, si peu que ce soit, il en sort quelque chose, ce n'est que lorsque l'on n'agit pas qu'il n'en sort rien » (Soëtard, 1995 : 112). Trois points attirent mon attention : l'éducation libérale, le partenariat entre enseignant-étudiants dans l'enseignement-apprentissage et la pédagogie différenciée.

Rousseau, dans son système de liberté, dotait l'individu d'une vie nouvelle et d'un fondement idéal qui exaltaient en Pestalozzi l'aspiration rêveuse vers une sphère d'activité plus étendue et plus profitable au peuple (cf. Pestalozzi, 1826 : 228). Pestalozzi explique la manière de donner une éducation libérale. Il ne s'agit pas d'inculquer des idées abstraites aux apprenants.

Pour favoriser l'autonomie chez les apprenants, Pestalozzi déclare commencer l'action pédagogique à partir des problèmes concrets de la vie quotidienne de Stans. On ne peut pas supporter les choses dont les conséquences néfastes n'attirent pas l'attention et ne deviennent pas pesantes dans un cercle familial restreint (cf. Pestalozzi, 1799 : 43). A partir d'expériences diverses, Pestalozzi fait ses observations concernant les enfants orphelins : « par-dessus tout dominait chez eux la perspective de ne pas rester éternellement pauvres, mais de pouvoir vivre un jour parmi les autres hommes avec des connaissances et des aptitudes formées, de leur être utile et de jouir de leur considération » (Pestalozzi, 1799 : 32).

La liberté chez Pestalozzi est donc la volonté de l'homme d'écarter les obstacles que les aberrations du gouvernement ont mis sur le chemin de son bien être civil. Tous les privilèges, tous les droits, toutes les libertés des peuples ne peuvent être autre chose que des mesures sociales pour atteindre ce but. Les peuples libres sont ceux qui sont assurés par l'existence d'un droit les protégeant contre de tels obstacles (cf. Soëtard, 1995 : 78-80). En résumé, il est clair que la discussion sur les textes de Pestalozzi concernant l'apprentissage donne d'aujourd'hui aux étudiants l'occasion de réfléchir sur la relation entre la liberté et l'apprentissage et ainsi d'étudier les bases de la pédagogie participative.

Le partenariat enseignant-étudiants dans l'enseignement-apprentissage

Pestalozzi conçoit le processus d'enseignement comme un acte d'homme à homme, comme un partenariat entre enseignant et étudiants. De ce fait, le processus d'enseignement-apprentissage doit cesser d'être assimilé à une fabrication ou à une reproduction. Il se donne plutôt la nouvelle tâche de faire de chacun une œuvre de lui-même. Il s'agit désormais de prendre le risque de la différence et de l'altérité et de découvrir « que l'autre n'est jamais ce qu'on voudrait qu'il soit, que l'autre résiste et que nous ne devons pas briser cette résistance ni en faire l'occasion de notre démission » (Soëtard, 1998 : 30). En face de la résistance de l'autre, le désir de l'éducateur de briser, de nier ou de plier la volonté de l'apprenant engendre incontestablement la violence. Cette remarque est pour les enseignants en Afrique un bon point de départ pour discuter sur des conditions d'acceptation de l'hétérogénéité des étudiants se trouvant dans la même classe.

Pestalozzi refuse catégoriquement le conflit des volontés dont l'issue est la violence des rapports de forces. L'éducateur doit en prendre acte et travailler avec cette résistance. Meirieu (1987) précise qu'il faut travailler avec cette résistance, non comme un signe d'échec du pédagogue ou de son inaptitude, mais comme une occasion de repenser les conditions de la transaction. La relation éducative doit ainsi écarter tout rapport de forces susceptibles d'engendrer le durcissement et la révolte de l'apprenant. Pestalozzi recommande de ne pas agir sur la volonté de l'autre si l'on veut qu'il arrive lentement et patiemment à se donner sa propre volonté. C'est en cela que l'acte éducatif se distingue nettement de la fabrication d'un objet. Moll (1985) déclare à ce propos que « la relation devient éducative lorsqu'elle est finalisée, qu'elle s'inscrit dans une dimension d'estime de l'autre, de reconnaissance de son unicité et lorsqu'elle se situe dans l'ordre consenti des générations, de la filiation et de la différence des sexes » (Houssaye, 1999 : 475). Cette approche du partenariat dans le processus d'enseignement-apprentissage est indispensable pour introduire les méthodes d'enseignement actives, en l'occurrence, la PAP dans les universités.

La pensée de Pestalozzi peut inspirer le système éducatif en Afrique par le fait qu'il passe d'une « pédagogie des causes » à une « pédagogie des conditions » selon les termes de Meirieu (1985). Pour réfléchir sur la PAP dans l'enseignement supérieur et la comprendre, il faut dépasser la pédagogie des causes : les enseignants doivent cesser de croire qu'ils peuvent agir sur l'autre, être la cause de la réussite de l'étudiant et de son apprentissage et déclencher un apprentissage comme si l'on déclençait le décollage

d'une fusée en appuyant sur un bouton. La « pédagogie des conditions », par contre, crée les conditions pour que l'apprentissage ait effectivement lieu, pour que le miracle extraordinaire et invraisemblable de l'apprentissage se produise, pour que l'apprenant qui ne sait rien faire, apprenne à faire en faisant (cf. Soëtard, 1998 : 30).

Pestalozzi présente le maître comme un jardinier dont l'une de ses spécificités serait de tenir compte de la diversité des élèves qui se présentent devant lui. Il montre qu'il y a différents caractères, talents et attentes parmi les apprenants ; il faut donc considérer chacun d'entre eux dans sa singularité. Helmchen trouve en Pestalozzi « le pédagogue le plus radicalement conscient que l'être en face est un autre homme » (Soëtard, 1998 : 115). C'est dans l'optique de cette pédagogie différenciée également que Milet confirme qu'« on ne rencontre jamais deux élèves semblables ; chacun refait toute l'histoire de l'humanité, il est un monde » (Hameline, 1979 : 92). Et, Milet de préciser :

« Chacun de ces enfants est comme une sorte d'œuvre d'art [...] qui a son style propre, sa totalité propre ; chacun est comme un chant nouveau, imprévisible et incomparable [...] Chaque fois que l'on rencontre une de ces consciences nouvelles, il faut s'attendre à la redécouverte d'un monde absolument inattendu, tel qu'on en a jamais vu. [...] C'est sur cette thèse de la différenciation radicale de chaque être que nous devons bâtir notre pédagogie » (Milet, 1979 : 93).

Donc, la pensée de Pestalozzi est une sorte d'invitation aux enseignants en Afrique à accepter la différence qui est inscrite au cœur de chaque être, et si l'on veut le développer, c'est cette acceptation qu'il faut cultiver en vue de l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur. Chacun de ces jeunes [...] c'est un monde particulier, et sans équivalent, c'est un univers à lui tout seul (cf. Hameline, 1979 : 95). La prise en considération de la diversité des étudiants amènerait les enseignants des universités à remarquer la performance et la faiblesse de chaque étudiant dans le processus d'apprentissage. L'enseignant accepterait chaque étudiant tel qu'il se présente et développerait ses potentialités. En acceptant que les étudiants soient des auteurs de leur apprentissage, « le maître ne peut que sentir en lui sa différenciation s'exalter, s'enrichir et se magnifier. C'est en ce sens que l'enseignement est une œuvre d'exaltation mutuelle » (Hameline, 1979 : 106).

La réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur exige la prise en considération des divergences de tous les acteurs pédagogiques y compris la différence d'âge des étudiants qui se trouvent dans la même salle de classe (cf. Brown et Atkins 1988 ; Scheunpflug

2001). Pour Pestalozzi, celui qui veut enseigner de façon naturelle une science, un art, un métier quelconque, doit être maître de deux choses réunies : « la connaissance achevée des moyens élémentaires pour développer nos facultés et nos aptitudes, et la connaissance non moins complète de l'art ou de la science à laquelle il veut initier son élève » (cf. Pestalozzi, 1826 : 123). Il s'avère important de tenir en considération cette approche pour réfléchir sur la PAP dans les universités. Celle-ci est formée par le hasard, par l'aléatoire de sa situation, de son environnement et de ses conditions. La formation est dépendante des circonstances changeantes où l'homme se trouve. Par cette formation, l'homme est « un résultat de l'influence que des conditions et circonstances aléatoires ont sur la liberté et la pureté de la croissance de ses forces » (Soëtard, 1995 : 119). La considération de la singularité de l'apprenant peut ainsi favoriser l'efficacité de la formation.

3.1.2 Dewey - l'éducation et la démocratie

La pensée éducative de John Dewey (1859 – 1952) est d'une grande importance pour cette étude. Dewey est non seulement considéré comme le philosophe américain le plus marquant de la première moitié du 20^{ème} siècle dont l'œuvre continue à influencer le domaine de l'éducation (Schutz 2001), mais aussi il est vu par les réformateurs qui prônent un enseignement centré sur l'apprenant comme un précurseur et une source d'inspiration (Westbrook 1993). Le recours à la pensée deweyenne de l'éducation est donc d'une grande importance ; quelques idéaux démocratiques de la pédagogie chez Dewey sont susceptibles de faciliter la réflexion sur la PAP dans les universités du Rwanda. Il s'agit de la conception deweyenne de la démocratie (3.1.2.1), de l'approche pédagogique chez Dewey (3.1.2.2) et des principes fondateurs des apprentissages chez John Dewey (3.1.2.3).

3.1.2.1 La conception deweyenne de la démocratie

Dans son discours sur *la démocratie créatrice*, Dewey (1939), présente sa conception de la démocratie. Il se distance de ceux qui considèrent la démocratie comme étant quelque chose d'institutionnel et d'extérieur à soi. Pour Dewey (1939), il faut acquérir l'habitude de traiter la démocratie en tant qu'un mode de vie personnel et un idéal moral : « la démocratie est une réalité uniquement si elle est réellement un lieu de vie en commun ». Dewey (1916 ; 1936) explique sa foi démocratique, en ces termes :

« La démocratie est croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être

riche et ordonnée. [...] La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier - les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus. Puisque le processus de l'expérience peut être éducatif, la foi en la démocratie est inséparable de la foi en l'expérience et en l'éducation » (Dewey 1939 : 4-5).

Cette conception de la démocratie peut servir de fondement pour la réflexion sur la PAP dans le processus d'enseignement des universités.

Selon Dewey la démocratie, lorsqu'on la met en pratique, suppose que les individus surmontent la tendance à dépendre des pensées extérieures pour qu'elle fasse partie intégrante de leur personnalité. Dewey le précise en ces termes :

« La démocratie est un mode de vie régi par une foi agissante dans les possibilités de la nature humaine. La croyance en l'Homme du commun est un article familier du credo démocratique. Cette croyance est dépourvue de fondement et de signification si elle n'est pas foi dans le potentiel de la nature humaine telle que cette nature se manifeste en tout être humain, sans égard à sa race, à sa couleur, à son sexe, à sa naissance, à sa famille, à sa richesse matérielle ou culturelle » (Dewey 1939 : 3).

Cette conception de la démocratie met une confiance excessive et « utopique dans les possibilités de l'intelligence et de l'éducation en tant que corrélat de l'intelligence » (Dewey 1939 : 3). L'importance de cette attitude qui consiste à faire confiance à la nature humaine et à la capacité de l'être humain « de juger et d'agir intelligemment » (ibidem) s'avère nécessaire d'être signalée en vue de l'application de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'interaction n'est possible que si tous les partenaires pédagogiques ont un respect mutuel et acceptent l'échange pour rendre l'apprentissage efficace.

En expliquant l'idéal démocratique, Dewey (2002 :91) présente deux éléments qui constituent le critère de la démocratie. Le premier élément concerne la reconnaissance des intérêts mutuels comme un facteur de contrôle social. Le deuxième concerne non seulement l'interaction libre entre les groupes sociaux, mais surtout le changement en rapport avec la réadaptation sociale continue et sa réponse aux nouvelles situations produites par des rapports variés (cf. Dewey 2002 :91). C'est essentiellement ce deuxième élément qui peut être très utile pour la réflexion sur la PAP parce qu'il prévoit les changements perpétuels des acteurs pédagogiques par rapport au contexte dans lequel le processus d'enseignement-apprentissage a lieu.

Pour que le processus d'enseignement-apprentissage soit actif, il faut créer une situation qui encourage tous les acteurs pédagogiques à y participer. Un discours démocratique exige qu'il y ait un « monde commun ». Or, comme le précise Dewey (1996), ce monde n'est ni donné ni transmis, il est à faire et à recomposer continuellement. Ce monde procède du dynamisme historique de l'individu et exige une interaction entre cet individu et son environnement (cf. Stenius 2009 : 121). Cet aspect peut servir de fondement pour réfléchir sur la PAP dans l'enseignement supérieur, puisqu'il suppose une recherche pédagogique permanente pour rendre l'acte pédagogique plus actif et participatif et qu'il tient en considération la réalité historico-psychosociale de l'apprenant.

3.1.2.2 Approche pédagogique chez John Dewey

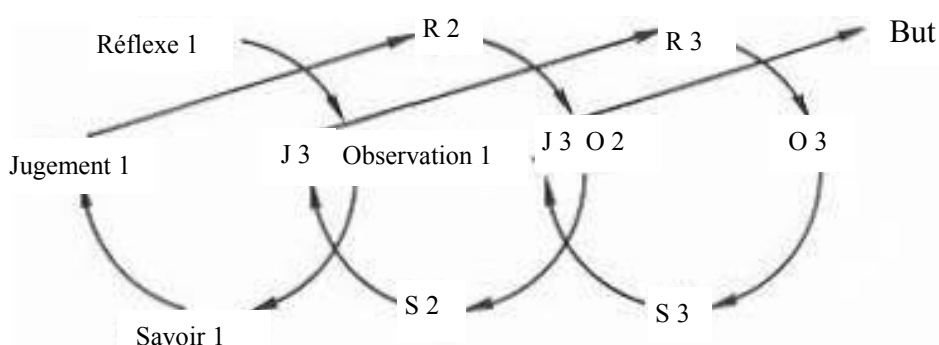
Inspiré par l'émergence de la psychologie et le discours politique au tournant du 20^{ème} siècle aux Etats-Unis, Dewey fut un fervent défenseur de la fonction sociale de l'éducation dans la démocratie (cf. Hatcher & Erasmus, 2008 : 49). Selon lui, l'être humain a besoin de l'éducation pour pouvoir s'adapter et évoluer dans la société. En outre, l'éducation doit développer les capacités de tous les citoyens pour qu'ils prennent une part active dans leurs communautés. (cf. Bertrand & Valois, 1994 : 128). C'est dans son ouvrage « Education et Démocratie », que Dewey (1916) explique sa conception de l'acte d'enseigner. Dans le chapitre six de cet ouvrage, Dewey note que l'éducation peut être conçue de manière rétrospective ou prospective : elle peut être désignée comme un processus d'adaptation à l'avenir par le passé, ou comme l'utilisation de la dernière ressource dans un développement futur. Le passé retrouve ses normes et ses modèles d'avant (Dewey 2002 : 84). Les présentations antérieures constituent la matière qui assimile les présentations ultérieures. L'accent sur la valeur des premières expériences d'être immatures est plus important, notamment en raison de la construction de nouvelles expériences.

Pour Dewey, l'acte d'enseigner ne peut être effectif que si la méthode d'enseignement procure à l'apprenant les outils nécessaires pour l'acquisition des savoirs utiles et lui permettent de servir à la société. Cela suppose la nécessité d'une méthode d'enseignement qui procure à l'apprenant les compétences nécessaires pour se frayer une place dans la société. En fait, selon Dewey, les savoirs humains sont « le produit des efforts de l'homme pour résoudre les problèmes que son expérience lui a donné de rencontrer, mais, avant de constituer cet ensemble ordonné de connaissances qu'ils représentent, ils ont été abstraits des situations qui étaient à l'origine de leur élaboration »

(Westbrook 1993 : 281).

L'approche pédagogique chez Dewey est ancrée sur l'apprentissage expérientiel qui s'effectue en quatre étapes lors du processus d'apprentissage : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Kolb (1984) explique la théorie expérientielle de Dewey qui constitue l'apprentissage actif caractérisé par l'action. Cette théorie présente le modèle de l'apprentissage expérientiel.

Figure 1 : Modèle de l'apprentissage expérientiel chez John Dewey



Source : schéma adapté de Kolb (1984 : 23)

D'après la graphique ci-dessus, Dewey décrit l'acte d'enseigner comme un processus dialectique intégrant l'expérience, les concepts, les observations et l'action. Le réflexe de la première expérience donne des idées de leur force motrice, et les idées donnent sens à ce réflexe : l'action immédiate est indispensable pour l'observation et le jugement à poser, et l'action est essentielle pour la réalisation de l'objectif (Kolb 1984 : 22). Selon Dewey, aucune expérience significative n'est possible sans un certain élément de la pensée. Dewey (2002) dit que toutes les expériences ont une phase de « *cut and try* », ce que les psychologues appellent la méthode d'essais et d'erreurs. On fait simplement quelque chose, et quand cela échoue, on fait autre chose et on continue jusqu'à ce que l'on aboutisse à quelque chose qui fonctionne. Ensuite, on adopte cette méthode comme une règle de mesure dans la procédure subséquente (cf. Dewey 2002 : 151).

C'est grâce à l'intégration de ces processus opposés, mais en symbiose connexes que l'on atteint un but bien réfléchi. La prise en considération de la première expérience de l'apprenant peut constituer un aspect important dans la réflexion de la PAP dans

l'enseignement supérieur : c'est l'un des éléments indispensables pour rendre l'acte pédagogique effectif et plus démocratique. Cela rejoint l'approche d'Hannah Arendt (1961) lorsqu'elle explique le caractère des relations enseignant-enseigné dans le processus d'enseignement-apprentissage démocratique. Selon Arendt, dans le processus d'enseignement, les éducateurs se présentent aux jeunes en tant que représentants d'un monde dont ceux-ci doivent assumer la responsabilité. Cette responsabilité n'est pas arbitrairement imposée par les éducateurs; elle est implicite du fait que les apprenants sont introduits par des enseignants dans un monde en constante évolution (cf. Arendt 1961 : 184).

Concernant le rôle de l'expérience dans le processus d'apprentissage, Dewey assure que la dynamique de l'expérience est la même chez tous les êtres humains, enfants et adultes. Cela peut donc être important dans la réflexion de la PAP dans l'enseignement supérieur. Les individus « sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes » (Westbrook 1993 : 279).

3.1.2.3 Impact de la pensée de Dewey pour l'application de la PAP

Pour approfondir la réflexion sur la PAP dans l'enseignement-apprentissage des universités, l'approche de Dewey (1996), sur comment la pensée en démocratie est révolutionnaire mérite une recherche approfondie : « elle suppose un déplacement épistémologique préalable à toute doctrine » (Statius 2009 : 121). Cela peut constituer une stratégie de motiver les étudiants à participer à leur apprentissage. Deux éléments me semblent très importants pour la PAP dans l'enseignement supérieur : le processus d'enseignement-apprentissage démocratique et la pédagogie favorisant l'autonomie et l'estime de soi de l'apprenant.

Le processus d'enseignement-apprentissage démocratique

Le rôle de l'éducation dans une perspective démocratique est explicitement défini par Dewey dans *Democracy and Education* (1916). Il l'explique dans le chapitre sept de la conception démocratique dans l'éducation, *The Democratic Conception in Education*. Dewey met en garde tous ceux qui utilisent l'approche démocratique dans l'éducation. Il décrit trois théories éducatives de Platon, de Rousseau, et de la philosophie idéaliste du

18^{ème} siècle. Dewey fait savoir qu'aucun de ces modèles n'est approprié pour une démocratie (Dewey 2002 : 104).

Beaucoup d'auteurs trouvent en Platon un défenseur de la possibilité pour l'individu de se construire les savoirs (entre autres, Glasersfeld 2001). Cependant, Dewey trouve que le modèle platonicien met trop d'accent sur la connaissance classique et qu'il préserve une société de classes. Selon Dewey, ce n'est pas vrai qu'il n'y ait pas d'intérêt commun entre les gouvernés et les gouvernants. Le manque de rapports libre et équitable entre ces derniers, qui peut jaillir d'une variété d'intérêts communs, ne permet la stimulation intellectuelle équilibrée (cf. Dewey 2002 : 88-89). Cette limite du modèle platonicien de l'acquisition des savoirs doit être soulignée. Pour l'introduction efficace de la PAP dans l'enseignement supérieur, les enseignants doivent prendre les étudiants pour des partenaires ayant droit de contribuer à tout acte pédagogique. Comme l'affirme Dewey (cf. Dewey 2002 : 269), le but de l'éducation dans une société démocratique est de mettre fin au dualisme entre enseignant-enseigné et de construire un programme d'études qui fait de la pensée un guide de la pratique libre pour tous les acteurs pédagogiques, et qui leur fait acquérir un épanouissement.

Concernant l'application d'une pédagogie démocratique, Dewey met en garde les enseignants sur la théorie rousseauiste de l'éducation. Au XVIII^{ème} siècle, on se concentrait sur l'humanité; mais, on ne parvenait pas à articuler comment le développement d'un individu pouvait profiter à la société dans son ensemble. Dewey trouve qu'il y a une négligence dans le processus d'acquisition intellectuelle des humanistes : par exemple, Rousseau s'opposait à la situation existante qui « ne formait ni le citoyen ni l'Homme » (cf. Dewey 2002 : 104). Selon Dewey, Rousseau a fait un grand travail concernant la formation d'un citoyen élevé dans l'idéal. L'entreprise incarnée dans l'Emile, était tout simplement un moyen d'esquisser la corruption de son époque (Dewey 2002 : 104). La mise en garde de Dewey peut être utile pour la réflexion de la PAP de manière effective et plus efficace : le processus d'enseignement-apprentissage selon la PAP procure à l'apprenant les outils pour construire les nouveaux savoirs et les mettre au service de la société.

Les philosophies idéalistes institutionnelles du 18^{ème} siècle ont – selon Dewey – manqué aux exigences de la démocratie. Selon Dewey, elles ont construit les modèles de l'État-nation où les objectifs sociaux sont clairs ; mais elles ont réintroduit l'idée de la subordination de l'individu à l'institution (cf. Dewey 2002 :104). Cette pensée est

importante pour la réflexion sur la PAP dans les universités. La démocratisation de l'acte pédagogique peut être effectif si l'enseignant prévoit le temps, par exemple, de traiter de manière constructive des erreurs commises par l'apprenant et d'encourager l'adoption de différents points de vue (cf. Gagnon & Collay 2006). La subordination d'un individu à l'ensemble (institution) peut constituer un frein à sa participation.

Par la démocratie, Dewey encourage l'apprentissage à travers les travaux de groupes : interactions entre les membres du même groupe avec les autres groupes. L'instruction consciente joue un rôle important dans l'acte d'apprendre. Les approbations et désapprobations antérieures ont une grande influence. Par les interactions de différentes personnes, l'expérience personnelle se raffermi tout en s'élargissant et en s'enrichissant. Pour Dewey, « cette libération et cet enrichissement sont une tâche à laquelle il faut se consacrer jour après jour. Comme elle ne peut avoir de fin tant que dure l'expérience elle-même, la tâche de la démocratie consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent » (Dewey 1939 : 5). Ainsi l'apprentissage peut-il être plus efficace lorsqu'un individu agit dans un groupe de personnes qui ont le même intérêt. L'effet de l'imitation, *effect of imitation*, est principalement le produit de l'instruction consciente et de l'influence sélective exercée par les confirmations inconscientes et les ratifications des membres du groupe auquel on se rallie (cf. Dewey 2002: 40). L'œuvre de Dewey peut ainsi être importante pour réfléchir sur l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur par les interactions entre les groupes hétérogènes qui se trouvent dans la classe.

La pédagogie favorisant l'autonomie et l'estime de soi et des autres

Connu pour sa théorie de « *learning by doing* », Dewey soutient qu'il est nécessaire de mettre la pensée à l'épreuve de l'action afin de la faire passer au niveau de la connaissance : ses travaux avaient notamment « pour objet d'explorer les implications de son instrumentalisme dans la pédagogie et d'en éprouver la validité par l'expérimentation » (Westbrook 1993 : 279). Cette approche peut être importante pour comprendre la PAP dans l'enseignement universitaire : apprendre par « essai-erreur » peut être un moyen de développement de la personnalité de l'apprenant en vue d'une autonomie et d'un renforcement de l'image de soi.

Le défi de l'éducation dans une démocratie est de trouver un équilibre entre les tensions d'objectifs sociaux et le développement individuel. Pour Dewey, il est nécessaire de

veiller à ce que l'éducation contribue à éveiller l'intelligence sociale en vue d'améliorer la société et, pour les individus, de développer leur potentiel, de manière que toute la société en profite.

L'approche par Dewey de l'éducation démocratique fait penser à une bonne qualité d'enseignement supérieur dans le contexte africain puisqu'elle affirme aussi l'importance de la connaissance libérale : tout obstacle à une communication libre et complète dresse des barrières qui séparent les individus en cercles et en cliques, en sectes et en factions antagonistes, et qui minent par ce fait le mode de vie démocratique (cf. Dewey 1939 : 4). Dewey accentue la responsabilité de tous les citoyens à jouer un rôle actif dans leur communauté. Pour lui, l'éducation doit développer les capacités des individus qui, en tant que citoyens, s'associent les uns aux autres pour promouvoir des conditions humaines, transmettre les valeurs culturelles d'une génération à l'autre et ainsi contribuer à la stabilité de la société.

La démocratie chez Dewey peut constituer une base pour l'efficacité de la pédagogie coopérative. En effet, il montre l'importance de la démocratie qui peut favoriser la coopération de manière pragmatique, dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour lui, la démocratie est la conviction que, même si les besoins, les buts et les conséquences diffèrent d'une personne à l'autre, l'habitude de la coopération amicale - qui n'exclut pas la rivalité et la compétition comme dans le sport - est en soi un apport inestimable à la vie (cf. Dewey 1939 : 4). Pour Dewey, coopérer consiste à donner « aux différences et aux différends une chance de se manifester parce que l'on a la conviction que l'expression de la différence et du désaccord est non seulement un droit d'autrui, mais aussi un moyen d'enrichir sa propre expérience de vie en faisant partie intégrante de l'aspect personnel du mode de vie démocratique » (ibidem). Cet aspect constitue une base importante susceptible de réfléchir sur la PAP dans l'enseignement supérieur.

Comme l'affirment Saltmarsh, Hartley et Clayton (2009), Dewey souligne la raison de la démocratie dans le contexte de l'enseignement universitaire. Il précise que le devoir des universités n'est pas simplement de préparer les étudiants à la responsabilité civique après avoir obtenu leur diplôme ; mais que, grâce à l'apprentissage expérimental, les étudiants pratiquent la démocratie à travers leurs expériences éducatives dans les communautés. Cette méthode peut leur permettre de chercher à répondre à la question : « l'enseignement supérieur pour quoi faire ? » (cf. Saltmarsh et al. 2009 : 13). En outre, comme le disent Saltmarsh et ses collègues (2009), l'université interagit aussi avec les

producteurs de connaissances de l'extérieur afin de créer de nouvelles connaissances et des résolutions de problèmes par le biais d'un flux multidirectionnel de connaissances et d'expertises. Dans ce paradigme, les étudiants réfléchissent sur la résolution des problèmes de manière coopérative et créative au sein d'un environnement d'apprentissage dans lequel les enseignants, les étudiants ainsi que les autres membres de la communauté travaillent délibérément ensemble. Ce constat s'avère indispensable pour la réflexion de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage au niveau supérieur.

Le pragmatisme de Dewey peut être interprété comme une forme d'action destinée à engager l'apprenant à la fois dans la réflexion critique et dans la résolution de problèmes pour améliorer les conditions sociales (Westbrook 1991). Cet aspect est important pour la réflexion sur la PAP dans les universités, puisqu'il peut favoriser une bonne situation d'enseignement-apprentissage : un bon climat de classe et la confiance dans le potentiel à changer les compétences propres de l'apprenant, sont les conditions pour renforcer l'estime de soi. En même temps, un sentiment positif de l'estime de soi influence positivement l'apprentissage.

3.1.3 Freinet et l'éducation individualisée

Inspiré par la philosophie de l'éducation de Dewey, Célestin Freinet (1896-1966) s'est imprégné des principes de l'école active, du développement du potentiel individuel, de l'apprentissage mutuel et de la communication ouverte. Freinet « s'investit si fortement pour réclamer de meilleurs moyens pour l'éducation et pour que la pédagogie elle-même change. Celle qu'il propose est plus démocratique, sur le plan de la relation enseignant-enseignés. Elle remet en question l'enseignement magistral et encyclopédique qui avait cours en son temps » (Phaneuf 2013). Dans ce travail, j'expose les principes concernant les finalités de l'éducation, les principes fondamentaux de la pédagogie et les pratiques de l'enseignement-apprentissage³.

3.1.3.1 Les principes concernant la finalité de l'éducation

La pédagogie de Freinet fait référence à trois grands principes concernant les finalités de l'école (Peyronie 2013). Il s'agit de l'école ouverte sur la vie, de l'éducation du travail et de l'école populaire.

En parlant de l'école ouverte sur la vie, Freinet s'opposait à la conception scolastique de l'éducation « du savoir scolaire recroquevillé sur de mauvais manuels, de la coupure symbolique et pratique de l'école avec son environnement naturel, humain, social ». Freinet militait pour une pédagogie qui tient compte de l'environnement où a lieu l'acte d'enseigner et d'apprendre. Pour lui, l'acte pédagogique ne peut être effectif que s'il prend ses racines dans « des questions vives dans l'ordre du social, de l'économique, du culturel, du politique, de l'historique ». Quant au monde du travail, Freinet dénonce l'exploitation du milieu ouvrier « dans l'organisation capitaliste du mode de production (...), il croit à l'intérêt de la participation des enfants à un vrai travail productif, hors de tout rapport d'exploitation et d'aliénation. Il imagine donc la pédagogie populaire en y intégrant les aspirations à une éducation polytechnique » (Perrenoud 1997).

Freinet parle de « l'école populaire » dans le but de promouvoir l'école dans une société sans classes, une école ouverte pour tous, des écoles actives où l'on valorise l'autonomie

³ Pour plus d'informations sur la pensée de Freinet, quelques ouvrages sont recommandés. Il s'agit, entre autres, de PEYRONIE, Henri (1999). Célestin Freinet, pédagogie et émancipation. Hachette Education ; de LE GAL, Jean (2003). Liberté et autorité pédagogie Freinet et discipline. Bulletin des Amis de Freinet, 78, pp 19-39.

et la composante coopérative ; des écoles où l'on défend des valeurs de tolérance et où l'on insiste sur l'importance de l'épanouissement personnel (cf. Perrenoud 1997). Perrenoud résume ainsi sa pensée sur l'Ecole moderne, en ces termes :

« Les pédagogies nouvelles sont, historiquement, du côté des opprimés, des défavorisés, des classes populaires. Que reste-t-il de cet ancrage historique dans une société de classes moyennes ? Lorsque les parents sont libres du choix de leur école, ce sont les familles des classes moyennes supérieures qui inscrivent leurs enfants dans les écoles actives. Cela n'a rien de mystérieux : le capital culturel et la position des parents donnent en leur enfant la confiance nécessaire pour parier sur son développement, son autonomie, la construction de soi plutôt que sur une instruction menée au pas de charge. Les valeurs personnalistes des écoles actives font écho aux valeurs individualistes des catégories sociales pour lesquelles la réussite, le bonheur et le sens de la vie sont des affaires intimes. Sans doute le respect du sujet n'est-il pas, philosophiquement, synonyme d'individualisme, mais dans la vie de tous les jours, la confusion est possible. » (Perrenoud 1997)

3.1.3.2 Les principes fondateurs des apprentissages

Freinet propose trois principes sur lesquels se fondent les apprentissages, lesquels peuvent aussi servir de base pour l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur. Ce sont le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle.

Le tâtonnement expérimental s'appuie sur le constat qu'il existe un même processus chez les êtres humains : le nouveau-né passe d'un 'tâtonnement mécanique', expression inefficace des besoins, à un 'tâtonnement intelligent' caractérisé par la 'perméabilité à l'expérience', c'est-à-dire par la capacité à intégrer les acquis de l'expérience, de la même manière, les adultes, cherchent à connaître par essai, analyse, hypothèse, vérification (Freinet 1994). Freinet exprime sa pensée de la manière suivante :

« Dans ses tâtonnements l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités, mais il essaie aussi de s'accrocher au milieu ambiant par des recours susceptibles de renforcer son potentiel de puissance. Mais le milieu est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile, plus ou moins utile. Il est tantôt recours, tantôt barrière, le plus souvent un complexe mélange des deux. C'est de la position et du jeu de ces recours-barrières que résulte en définitive le comportement de l'individu vis-à-vis du milieu, avec : les recours-barrières famille, les recours-barrières société, les recours-barrières nature, les recours-barrières individus.» (Freinet 1994 :61)

Le tâtonnement expérientiel selon Freinet peut servir à l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur. Il dégage quelques caractéristiques qui consistent à encourager

l'étudiant à être acteur de son propre apprentissage : plus un individu a la curiosité de faire des découvertes, plus il apprend et peut produire de nouveaux savoirs. C'est ce que Rogers (1976) souligne dans *Liberté pour apprendre*. Pour lui, l'apprentissage se produit à partir de « cette curiosité insatiable qui pousse l'adolescent à assimiler tout ce qu'il peut voir, entendre ou lire au sujet des moteurs à essence pour pouvoir améliorer le rendement et la vitesse de la voiture qu'il a bricolée » (Rogers 1976 : 1). Pour lui, l'apprentissage est conditionné par l'existence préalable des capacités mises en place par la maturation psychologique : « tous les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre » (Rogers 1976 : 156). Le milieu éducatif fournit les matériaux nécessaires à cette actualisation ainsi que les conditions d'accueil et de dispositions internes suscitées. L'apprentissage est une initiative et un engagement personnel de l'apprenant : « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (Rogers 1976 : 152). Cette approche peut être utile pour la réflexion de la PAP, puisqu'elle associe la volonté et le plaisir d'apprendre dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Un autre principe fondateur de l'apprentissage est la méthode naturelle qui est complémentaire au tâtonnement expérimental, « cette méthode implique des partenaires aidants, un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression, ou encore l'organisation d'un milieu riche en outils et techniques à l'école » (Peyronie 2013). Le principe de la pédagogie Freinet implique aussi la libre expression « pour que s'exprime le moi social et le moi affectif, dans un dispositif d'écoute servi par les techniques du texte libre » (Peyronie 2000 : 7). Ces trois éléments : le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle et la libre expression sont des aspects qui méritent d'être pris en considération pour la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur.

3.1.3.3 Impact de l'œuvre de Freinet pour la réflexion sur la PAP

Certains invariants pédagogiques proposés par Freinet peuvent permettre d'approfondir la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur. Il en ressort deux éléments : d'un côté, les questions concernant la pédagogie coopérative et, de l'autre, l'autorité de l'enseignant et la liberté de l'apprenant.

La conception de la pédagogie coopérative

Pour aborder la question de la pédagogie coopérative, Freinet utilise l'anecdote de l'agir en robot : « Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à

des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas » (Freinet 1964 : 9). Dans cet invariant pédagogique n° 8, Freinet critique les attitudes qui constituent un frein à la pédagogie coopérative, entre autres, « les exercices qui n'ont d'autre but que de se couvrir éventuellement d'encre rouge (...), l'étude mécanique et l'étude par cœur de textes ou de récitations qu'on [l'apprenant] ne comprend pas (...) les devoirs de rédaction dont le seul lecteur sera le maître et qui ne répondent à aucun des impératifs naturels d'expression et de communication » (Freinet 1964 : 9-10). Freinet déclare que l'on envisage des feux rouges à ces manières de faire. Pour la réflexion sur la PAP, ces remarques de Freinet méritent d'être prises en considération pour rendre l'acte d'enseigner et d'apprendre effectif et efficace. Freinet propose qu'il faut produire un « travail puissamment motivé, intégré à l'être dans son milieu, que nous disons *travail de fiancé* » (Freinet 1964 : 10).

En parlant de la pédagogie coopérative, Freinet donne une précision qui mérite d'être approfondie pour la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur. Freinet (1964) condamne tout d'abord les pratiques scolaires, où tous les apprenants font la même chose et au même moment : les apprenants « n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de prétendre les faire tous avancer au même pas » (invariant 21) : par exemple, les uns s'énervent parce qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite, quant aux autres, ils « se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls » (ibidem). En cherchant la possibilité de permettre aux apprenants de travailler à leur rythme, Freinet tire l'attention sur le travail en communauté vivante : « travailler en équipe ou en coopérative ne signifie pas forcément que chaque membre fait le même travail. L'individu doit au contraire garder au maximum sa personnalité mais au service d'une communauté. Cette forme nouvelle de travail est, pédagogiquement et humainement parlant, de la plus haute importance » (Freinet 1964 : 21).

Pour un apprentissage efficace, les enseignants ont le devoir de laisser plus de responsabilité aux apprenants dans l'organisation de la classe. Cependant, Freinet précise que :

1. Cette responsabilité ne doit pas être exclusivement économique et technique. Il ne s'agit pas de recueillir des fonds et de les gérer, ni même de produire au bénéfice de la coopérative. Tout cela n'est pas négligeable et constitue en somme un premier pas. Mais ce n'est qu'un aspect mineur d'une coopération

qu'il faut étendre à toute la vie de la classe, surtout à l'aspect social et moral de l'organisation (...).

2. L'éducateur ne doit pas se contenter de voir fonctionner la Coopérative pour en sanctionner, de l'extérieur, les faiblesses et les erreurs. Il doit s'intégrer à la coopérative dont il tâchera d'être, avec beaucoup de compréhension et de dynamisme, le meilleur élément. » (Freinet 1964 Invariant 24).

Ces deux éléments sont très indispensables pour la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur parce qu'ils prennent en compte la responsabilité des apprenants en coopérative, mais exigent aussi de l'enseignant de faire partie du groupe pour rendre l'apprentissage effectif et plus efficace. On y reviendra au point 3. 3

L'enseignement efficace et la liberté individuelle de l'apprenant

L'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur pose un problème d'autorité de l'enseignant et de liberté de l'apprenant pour participer activement dans le processus d'enseignement-apprentissage. Freinet (1964) donne sa position l'invariant 22. Il précise que « l'ordre et la discipline sont nécessaires en classe ». Freinet met en garde ceux qui croient que les apprenants « s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation, et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller » (Freinet 1964 : 22), puisque la réalité est contraire à cette attitude. Selon lui,

« Une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaye d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage. Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit, tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond, inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée, et voulue par les usagers eux-mêmes. Ce ne sont pas là des mots, mais des réalités possibles dans toutes les classes qui s'orientent vers le travail nouveau. L'ordre et la discipline de l'Ecole Moderne, c'est l'organisation du travail. » (ibidem).

D'après cet invariant pédagogique, l'autorité et la liberté ne sont possibles que s'il y a d'une part, le respect de l'enseignant à l'égard de l'apprenant et, d'autre part l'acquisition du sens de responsabilité de l'apprenant : les devoirs et les droits. Freinet (1946) confirmait la nécessité de l'autorité et de la discipline :

« Il faut conserver à l'école ordre, discipline, autorité et dignité, mais l'ordre qui résulte d'une meilleure organisation du travail, la discipline qui devient la solution naturelle d'une coopération active au sein de notre société scolaire, l'autorité morale d'abord, technique et humaine ensuite, qui ne se conquiert pas à coup de menaces ou de punitions mais par une maîtrise qui incline au respect ; la dignité de notre fonction commune de maîtres et d'élèves, la dignité de l'éducateur ne pouvant se concevoir sans le respect farouche de la dignité des enfants qu'il veut préparer à leur fonction d'hommes. » (Le Gal 2003 : 8).

Cela peut aussi renforcer la démocratie dans l'acte pédagogique : un travail vivant, les apprenants qui « veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres » (Freinet 1964 : 22) et une classe où règne un ordre véritable. Cette conception de la liberté individuelle et de l'autorité peut inspirer la réflexion sur l'application de la PAP : d'une part, il donne une autre signification de la liberté et de l'autorité et, d'autre part, il suggère de donner à l'apprenant les compétences de se conduire librement dans la vie de chaque jour. Pour Freinet :

« Il n'est plus question d'apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle dans toute l'étendue de ses droits, mais plutôt les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de cette liberté. Et l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus : c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans les diverses occasions de sa vie. » (Freinet 1923).

Comme le dit Le Gal (2003), il ne suffit pas d'écrire dans les règles de vie, « chacun a le droit d'être respecté », mais il faut aussi préciser avec les apprenants ce qu'ils entendent par « être respectés » (cf. Le Gal 2003 : 9). Ainsi, Freinet suggère dans l'invariant pédagogique 27 que l'on « prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet 1964 : 25). Dans la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur, l'œuvre de Freinet peut constituer un fondement pour un enseignement démocratique où la participation et l'activité sont possibles. Freinet préconise dans l'invariant 28 que l'« on ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'École » (Freinet 1964 : 26). En prenant en considération cette approche, l'application de la PAP nécessite aux étudiants aussi bien qu'aux enseignants de faire preuve de respect de soi et des autres. Certainement dans les pays où règne la dictature, il est indispensable d'organiser un autre

travail en commun pour déterminer ce qu'est le respect et le non-respect ainsi que l'impact de la participation active dans la vie de chaque jour.

3.1.4 Freire et la pédagogie de l'autonomie

La pédagogie de l'autonomie est l'ultime ouvrage de Paulo Freire (1921- 1997). Ce livre fait partie de la pédagogie de l'opprimé et contient la synthèse de « sa volonté éthique et politique d'explicitier toujours mieux ce qu'il entendait à propos de l'acte d'éduquer en tant qu'acte authentique et généreux d'humanisation » (Freire 2006 : 18-19). Freire suggère la pédagogie de dialogue et montre la possibilité de relations libératrices grâce à la création de conditions d'éducabilité des éducateurs entre eux et les apprenants.

Pour Freire, le processus de l'alphabétisation est le moteur essentiel de l'éducation et il le conduit à « développer des instruments, des techniques cohérentes avec ses théories éducativo-politico-philosophiques dont l'efficacité contribua à promouvoir sa renommée au point qu'on parla de la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire » (Freire 2006 : 18-19). Freire affirme que l'alphabétisation demande une attitude de création et de recreation et une autoformation susceptible d'entraîner l'Homme à intervenir sur son environnement (cf. Freire 1996). Dans ce cadre, le rôle de l'éducateur est tout d'abord de dialoguer avec l'analphabète en partant des cas concrets et en proposant les instruments avec lesquels celui-ci s'alphabétise : « l'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur » (Freire 1996 : 116).

Freire établit « son projet pédagogique dans une perspective révolutionnaire. Parce qu'il rappelle surtout que projet éducatif et projet social sont indissociables l'un de l'autre » (Chambat 2006 : 51). Une des caractéristiques de la méthode Freire est « la prise en considération des connaissances déjà acquises par l'expérience de vie des populations à alphabétiser » (Freinet 1971 : 23). En outre, les faits sociaux ne peuvent jamais être isolés du domaine des valeurs en tant qu'inscription de la relation entre le concept et l'objet. Freire donne ainsi beaucoup d'importance à l'apprentissage de la langue qui, d'après lui, est au cœur de la formation de la subjectivité : de la conscience et de l'inconscient (Escobar et al. 1994). L'autonomie est un processus de maturation de l'être humain, un processus qui ne se produit pas à une date marquée dans un agenda. C'est pour quoi, selon Freire, la pédagogie de l'autonomie doit être centrée sur les expériences qui

stimulent la décision et la responsabilité : « les expériences respectueuses de liberté » (cf. Freire 2006 : 118).

Deux points sont indispensables pour l'application de la PAP : l'éducation par le dialogue (3.1.4.1) et le travail de conscientisation (3.1.4.2).

3.1.4.1 L'éducation par le dialogue chez Freire

Dans sa conception pédagogique, Freire parle de l'éducation par le dialogue. Mais, pour que le dialogue ait lieu, il faut une curiosité épistémologique entre tous ceux qui sont impliqués dans l'interaction. Sans cette curiosité, on ne peut pas dire si le dialogue a effectivement eu lieu. Le dialogue est caractérisé par des relations épistémologiques, et en ce sens, il est un moyen de savoir et pas une tactique de participation. Il n'est pas non plus quelque chose que je crée pour impliquer la naïveté de l'autre. En même temps, un dialogue n'est pas simplement un autre mot pour une simple conversation entre les gens sur les questions de tous les jours. Le dialogue, dans une perspective épistémologique, exige l'approche et l'examen d'un certain objet connaissable (cf. Leistyna 2004 : 18).

Selon Freire, « l'objectif du processus d'apprentissage est de libérer les participants de leur oppression interne et externe; pour les faciliter à devenir capables de changer leur vie et la société dans laquelle ils vivent » (cf. Freire, 1971 : 170). Les apprenants sont ainsi les sujets dans le processus d'apprentissage et non pas les objets et ils sont aussi responsables de leur destinée. Les apprenants et les enseignants participent à part égale au processus d'apprentissage; ce processus se développe par un dialogue permanent entre les enseignants et les apprenants. Cette approche est très importante pour comprendre la PAP dans l'enseignement supérieur : par le dialogue, les apprenants acquièrent la capacité de concentrer leur attention sur la réalité de leur apprentissage. Ils donnent de l'importance au problème posé et se fixent les défis pour le résoudre. La réponse à ces défis est le résultat du dialogue entre tous les acteurs de l'apprentissage sur leur réalité et sa transformation.

3.1.4.2 Travail de conscientisation

Dans son livre, « Pédagogie de l'opprimé », Freire (2001) parle du processus de l'autonomie et replace l'enjeu pédagogique dans sa dimension philosophique : c'est à partir de « l'esprit de la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave » (Chambat 2006 : 51) que Freire explique la possibilité de libération de l'opprimé :

« La pédagogie des opprimés, comme pédagogie humaniste et libératrice comprendra deux moments bien distincts. Le premier quand les opprimés découvrent le monde de l'oppression et qu'ils s'engagent dans la praxis pour sa transformation ; le second quand, la réalité oppressive étant transformée, cette pédagogie n'est plus celle des opprimés, mais celle des hommes en marche permanente vers la libération. » (Freire 2001 : 33)

Comme le précisent Ferreira Castano & Ferreira Castano (1993), auteurs brésiliens, deux objectifs expliquent l'enthousiasme de Freire à œuvrer en pédagogie : développer une méthode d'alphabétisation efficace pour les adultes et élever la conscience sociale des travailleurs brésiliens pour sortir de la situation de vie difficile ; une situation que ces travailleurs considéraient comme une fatalité. La démarche utilisée par Freire est incontestable pour la réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur. Pour rendre son acte pédagogique effectif, Freire a rédigé la *Pédagogie des opprimés*. Freire n'a pas proposé une pédagogie

«[...] selon un programme préétabli en suivant une méthodologie figée [...], dans le même mouvement, une démarche de conscientisation des opprimés et une éducation révolutionnaire et émancipatrice où l'éducateur apprend autant de ses élèves qu'il leur apporte, où le chemin vers la connaissance se fait ensemble dans l'expérience de la rencontre entre deux consciences et le monde. Une éducation où les opprimés deviennent pédagogues pour eux-mêmes autant que pour ceux qui les 'enseignent'. » (Chambat 2006 : 51)

Le travail de Freire lui a permis de découvrir que lorsque les gens commencent à parler de leurs problèmes dans la communauté et à planifier une action contre ces problèmes, c'est le début de la libération de leur fatalisme et de l'oppression interne (cf. Ferreira Castano & Ferreira Castano 1993).

Pour les personnes qui incarnent une vision du monde proactif, il a suggéré qu'ils avaient besoin de passer d'une position de l'objet dans la société (étant sollicité) à une position de sujet de leur propre vie. Le travail de Paulo Freire peut servir de fondement pour appliquer la PAP dans l'enseignement supérieur : non seulement l'œuvre de Freire peut aider l'apprenant à avoir une autonomie, mais aussi son approche pédagogique peut servir de modèle de recherche permanente sur l'apprentissage par problèmes.

3.1.5 Résumé

La réflexion sur le fondement historique de la PAP est loin de faire une liste exhaustive des auteurs qui ont encouragé l'utilisation de la pédagogie active. En proposant quatre pédagogues, on se basait sur les périodes et circonstances lors desquelles ceux-ci ont

mené leurs recherches. En outre, chacun d'eux a développé des aspects pédagogiques pouvant enrichir la réflexion sur l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Par les principes de la méthode élémentaire et l'approche pédagogique basée sur « vouloir, connaître et pouvoir », Pestalozzi donne des éléments utiles: commencer le processus d'enseignement-apprentissage en passant du simple au plus complexe afin de permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances en vue de son autonomie. En outre, le « vouloir » de l'apprenant de participer à sa formation permet l'application du principe d'activité. Pestalozzi montre ainsi que l'apprenant peut être acteur de son apprentissage. Pestalozzi contribue aussi à la réflexion sur l'apprentissage par problèmes (APP) : il invite les enseignants à ne pas commencer leur cours par des réponses, mais par des questions. On reviendra sur cet aspect ultérieurement (voir chapitre 3.4).

Le travail de Dewey sur l'éducation et la démocratie montre combien il est important de considérer l'expérience de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Son approche sur la création des situations d'apprentissage, respectant les capacités de chaque apprenant, peut contribuer à répondre au problème de gestion de l'hétérogénéité des étudiants dans la classe. En plus, la capacité de faire un jugement tel que le préconise Dewey peut être aussi un aspect important pour appliquer l'apprentissage par problème : Pour Dewey, l'éducation peut donner des outils nécessaires à l'étudiant pour l'aider à résoudre les problèmes réels de la vie.

L'expérience de Célestin Freinet concerne la pédagogie coopérative. Elle est une des méthodes d'enseignement pouvant encourager les étudiants à participer activement à leur apprentissage. Freinet proposait cette pédagogie comme une alternative à la pédagogie transmissive. En outre, le journal de classe, tel que le demandait Freinet à ses élèves, peut être un aspect à développer dans l'enseignement supérieur : non seulement, le journal peut être pour l'étudiant un moyen de ressources dans l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi il peut servir d'outil important dans l'utilisation du *Portfolio* (on y reviendra au point 3.4 de ce chapitre).

L'œuvre de Paulo Freire sur l'éducation et l'autonomie a permis de constater que le savoir ne se dégage que par « invention » et « réinvention »; la formation est continue. Sa pédagogie « dialogale » s'avère importante pour l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur : les êtres humains interagissent pour chercher les moyens d'acquérir une autonomie. Pour Freire, le processus d'enseignement-apprentissage est

intimement lié à la pratique : la réflexion doit être accompagnée d'une action pour transformer le monde. Cette conception peut être importante pour l'application autant de la pédagogie coopérative que de l'apprentissage par problème.

Il s'en suit de réfléchir sur le fondement systématique de la PAP.

3.2 Fondements systématiques

Ce sous chapitre présente les aspects en rapport avec les fondations systématiques de la PAP. Cette réflexion est menée à partir du constructivisme et du système autopoïétique. Dans l'enseignement supérieur, la PAP correspond aux exigences d'un « enseignement efficace » selon lequel l'enseignant réfléchit sur l'acquisition de compétences et sur ce que les étudiants savent communiquer clairement entre eux. Il les encourage à apprendre, à penser, à communiquer et, peut-être à leur tour, à stimuler leurs enseignants (Brown & Atkins, 1988). Certaines méthodes pédagogiques et certains types d'activités s'avèrent plus susceptibles que d'autres de faciliter aux apprenants l'acquisition de compétences (cf. Amega 1993 : 1).

Au cours des dernières décennies, la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage s'est considérablement élargie. Avec le développement des théories constructivistes, il est devenu possible de prendre en considération autant la contribution des enseignants que celle des apprenants et de décrire le processus de la construction de l'apprentissage. (Glaserfeld 2001). Les théories didactiques donnent une perspective explicite de la façon dont le processus d'enseignement-apprentissage peut être optimisé. Il s'agit d'une offre de communication qui consiste à réduire la complexité et à rendre possible une connexion entre tous les acteurs pédagogiques du processus d'enseignement-apprentissage. Cela suppose qu'il y ait une prise en compte des « stratégies d'apprentissage » (Meirieu 1990) par lesquelles chaque individu accède au savoir qui lui est propre : « ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà-là, ou, plus précisément, les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoirs nouveaux » (Merieu 1990 : 129).

Trois points constituent ce sous-chapitre : une compréhension des éléments structurants du constructivisme (3.3.1) ; l'apprentissage dans une perspective constructiviste (3.2.2) ; les aspects pouvant servir de bases théoriques à la PAP (3.2.3).

3.2.1 Compréhension des éléments structurants du constructivisme

Le constructivisme a ses racines épistémologiques, particulièrement dans les positions philosophiques sur la nature de l'objet à appréhender (cf. Brousseau & Vázquez-Abad 2003). Selon le constructivisme, les perceptions et les sources de connaissances sont décrites conformément à la personne qui observe ou qui pense et non d'après les structures de l'objet perçu.

La conception constructiviste de l'apprentissage est fondée sur un système formel de la philosophie selon laquelle la connaissance est composée de modèles d'action, l'apprentissage étant le processus de création de ces modèles et l'enseignement consiste à aider les étudiants à construire leurs propres connaissances (cf. Gagnon & Collay 2006). Cette perception de l'acquisition des connaissances est très utile pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Une recherche sur les fondements systématiques du processus d'enseignement-apprentissage selon la PAP fait rappel à deux principes énoncés par Le Moigne (1995), dans son articulation sur la «méthodologie des connaissances constructibles». Il s'agit, d'une part, du «principe de modélisation systémique» qui, au-delà de la logique disjonctive, permet de produire des énoncés raisonnés ; d'autre part, du «principe d'action intelligente» qui propose l'élaboration d'une action descriptible *a posteriori* (Charreire & Huault 2001 : 32-33). Ces deux principes sont susceptibles de faciliter à comprendre le caractère de la PAP dans l'enseignement supérieur, parce qu'ils privilégient la production de nouvelles connaissances et l'action intelligente qui peut être acquise par l'interaction des étudiants et cela peut leur permettre de se construire des connaissances adéquates.

Le paradigme constructiviste révèle une grande diversité, se nourrissant de courants disciplinaires et philosophiques nombreux (Charreire & Huault 2001). Il existe aussi diverses bases théoriques qui se réfèrent à six écoles différentes du constructivisme (Steffe et Gale 1995). Chacune de ces théories a des implications dans la pratique éducative de Bauersfeld (cf. Biggs 2006). Dans cette recherche, l'accent est mis sur le constructivisme radical et le constructivisme social quant au rôle qu'ils peuvent jouer dans l'introduction de la PAP à l'université. Un autre point concerne le système autopoïétique comme modèle de développement constructif.

3.2.1.1 Constructivisme radical

Selon Ernst von Glasersfeld (1999), le constructivisme radical est l'adaptation humaine de la connaissance, la viabilité et l'impossibilité de connaître un monde réel en dehors de l'homme même en tant que penseur expérimenté. Pour Glasersfeld, le constructivisme radical est endogène, ce qui implique qu'un monde réel distinct de ses expériences n'existe pas.

Par rapport au processus d'enseignement, Glasersfeld (2001) part de la métaphore de la caverne de Platon : des êtres humains voient des ombres sur le mur de la caverne, et à partir de ces ombres, ils doivent deviner ce qui existe dans le monde extérieur et ce qui s'y passe. Le but le plus profond de l'école est de stimuler la pensée indépendante. C'est ce que Glasersfeld appelle *apprentissage conceptuel* : pour lui, le processus d'enseignement-apprentissage se rapporte à une activité de conception. Glasersfeld explique sa pensée à partir de la création des concepts : « créer des concepts est une forme de construction – et en toutes circonstances, la construction implique la réflexion. Dans ce contexte, la réflexion suppose d'être attentif aux connexions qu'il est possible de faire en coordonnant les éléments sensoriels ou les opérations mentales » (Glasersfeld 2001). En partant de ce que Piaget appelait « coordination », Glasersfeld l'explique en ces termes :

« Tous les concepts qui impliquent une régularité dépendent du point de vue particulier que l'on adopte - à savoir ce que l'on considère et quel type de similitude on recherche. Une conscience capable d'assimilation peut construire des régularités et établir un ordre même dans un monde complètement chaotique. Dans quelle mesure cette construction pourra s'effectuer dépend beaucoup plus des buts choisis et des points de départ déjà construits que de ce qui est donné dans une prétendue réalité. » (Glasersfeld 1988).

D'après cette approche du processus d'acquisition de connaissance, le constructivisme radical peut servir de base systématique pour comprendre la PAP, non seulement pour réfléchir sur la méthode d'enseignement, mais il peut aussi constituer un contenu de la didactique de la PAP

Le constructivisme radical (Glasersfeld 1999) affirme deux principes dont l'application a des conséquences de grande envergure pour l'étude du développement cognitif et de l'apprentissage aussi bien que pour la pratique de l'enseignement, de la psychothérapie et de la gestion interpersonnelle en général. Il s'agit des principes suivants:

1. La connaissance n'est pas reçue passivement, mais activement construite par le sujet connaissant;
2. La fonction cognitive est adaptative et sert à l'organisation du monde expérientiel.

Le premier principe met l'accent sur le rôle majeur que joue l'apprenant dans son apprentissage et dans la construction des connaissances. Cette conception, selon laquelle le savoir ne se transmet pas sans la participation active de l'apprenant, a des implications majeures pour réfléchir sur la PAP dans l'enseignement supérieur.

Le deuxième principe montre que la théorie constructiviste est bâtie sur les connaissances existantes et les expériences des apprenants. Cette théorie rend les deux partenaires – enseignant et apprenant - compatibles pour guider la structure et les activités au sein d'une expérience éducative sur la culture, la diversité et la compétence culturelle (Hunter & Krantz: 2010). Le constructivisme radical suggère ainsi que la réalité soit construite de façon autonome par les apprenants dans un contexte d'apprentissage, contrairement à un cadre théorique positiviste, ce qui suggère que la réalité soit universelle ou absolue. Partant de cette approche du constructivisme radical, le processus d'enseignement-apprentissage peut être effectif et efficace lorsque, comme le disent (Hunter & Krantz: 2010: 211), les apprenants apportent leurs expériences personnelles au processus d'enseignement et ces expériences contribuent à l'efficacité de l'acte pédagogique.

Le fait que comprendre veut dire construire des concepts (Glaserfeld 2001) est une approche efficace pour comprendre la PAP comme méthode d'enseignement dans les universités. Deux éléments pédagogiques s'avèrent très importants. D'une part, la création de la situation d'enseignement-apprentissage : l'enseignant est invité à ne pas commencer son cours par la « présentation de vérités sacrées », mais cherche l'occasion de « déclencher la pensée propre des élèves » et de l'accepter. D'autre part, les enseignants sont invités à avoir à leur disposition « un répertoire de situations didactiques » qui provoquent l'intérêt spontané des étudiants.

3.2.1.2 Constructivisme social

En plus du constructivisme radical, le constructivisme social est une théorie selon laquelle l'adaptabilité humaine est construite par l'auto-efficacité qui permet à un individu d'actualiser et de réaliser des objectifs. Autonomie ne signifie pas soi pour soi, mais plutôt de soi dans le contexte d'un groupe social. Les sujets sociaux apparaissent ainsi à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. (Bandura 2002). Dans

le constructivisme social, tel que l'explique Bandura (1988 ; 1996 ; 2002) la notion d'auto-efficacité devient centrale et s'appuie sur trois principaux types d'interaction. Il s'agit notamment de l'action personnelle d'un individu par son comportement. Cette action suppose avoir un sentiment d'efficacité personnelle et constitue la base de la motivation. Puis, il y a des jugements en rapport avec les normes personnelles et les conditions environnementales; et enfin, l'action collective où les gens agissent ensemble pour construire leur avenir.

Vygotsky aborde la question concernant le processus d'enseignement-apprentissage sous l'angle de l'action structurante des interactions d'une personne dans son environnement social. Un apprenant peut se construire, à travers une interaction avec autrui, des outils de pensée qu'il peut à son tour s'approprier. Le rôle de l'enseignant consiste donc à faciliter l'intériorisation et l'assimilation de ces outils ainsi que le développement des fonctions psychiques (Goupir & Lusignan 1994). Cette approche pédagogique qui prend en considération l'environnement social de l'acte pédagogique et permet l'acquisition de connaissances à travers l'interaction des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage peut s'avérer indispensable pour comprendre la PAP dans l'enseignement supérieur.

3.2.1.3 Autopoïèse comme mode de développement constructiviste

Etymologiquement, autopoïèse, du grec, *autos*, soi-même, et *poiësis*, création ou production, « l'autopoïèse est la propriété qu'a un système de se produire lui-même, en permanence et en interaction avec son environnement, et ainsi de maintenir sa structure malgré le changement de composants » (Marietti 2012). Le concept d'« Autopoïèse » fut mis en place par Maturana et Varela en biologie (Maturana & Varela 1984). Autrefois connue dans cette branche, la théorie de l'autopoïèse a été intégrée dans les débats sur le constructivisme (Scheunpflug 2001) et importée en sociologie par Luhmann (Scheunpflug 2001 : 33) Varela répond à la question de savoir comment les interactions règlent un « soi » en décrivant les processus récursifs et autoréférentiels qui constituent les mécanismes fondamentaux de l'autonomie naturelle. Pour Varela, l'interaction implique nécessairement une « activité cognitive » (Marietti 2012).

La théorie de la PAP entre dans le cadre d'une « didactique évolutionnaire » (Scheunpflug 2001). En ce qui concerne la réflexion sur les méthodes d'enseignement-apprentissage, le système autopoïétique peut être utile parce qu'il peut donner indirectement des outils pour rendre l'apprentissage effectif. Varela (1997) attire

l'attention sur le concept d'autonomie, qu'il formule à partir de deux autres concepts, à savoir, le concept de l'activité des organismes naturels et celui des capacités cognitives informationnelles de ces mêmes organismes : « deux concepts ou deux thèmes indissolublement liés comme le sont l'intérieur et l'extérieur d'une surface entourée de la même ligne fermée » (Marietti : 2012 : 2).

3.2.2 Apprentissage dans une perspective constructiviste

Une littérature abondante (entre autres, Biggs & Tang 2012 ; Brooks 1999 ; Gagnon & Collins 2006 ; Glasersfeld 1989) affirme que la portée du constructivisme en éducation peut être plus féconde dans le domaine du processus d'enseignement-apprentissage. Le constructivisme comprend toute une série de théories sur l'acquisition des connaissances qui a un grand impact sur l'acte d'enseigner et d'apprendre. Toutes les théories ont en commun la centralité des activités de l'apprenant dans la compréhension et la création de savoirs. Ces théories et idées connexes ont des implications importantes pour l'enseignement et l'évaluation (Biggs 1996). Certains concepteurs pédagogiques ont accentué l'alignement entre les objectifs d'un cours et les critères pour évaluer l'effectivité du processus d'enseignement-apprentissage selon la conception constructiviste.

Les concepts d'apprendre et de faire apprendre sont basés sur la théorie d'apprentissage et les déclarations sur la manière dont l'enseignement peut être efficacement encouragé et soutenu (cf. Wendorff 2007 : 18). Cela renvoie au processus qui consiste à transférer ou à acquérir des connaissances. Cependant, comme le soulignent Frenay et Bédard (2006), force est de constater qu'il pose problème en contexte scolaire ou de formation et que peu d'enseignants ou formateurs savent comment intervenir de façon efficace pour le favoriser (cf. Frenay & Bédard 2006 : 134).

En parlant de la complexité de l'acte d'enseigner, Scheunpflug (2001) explique que l'enseignement et l'apprentissage sont des processus différents liés l'un à l'autre dans un acte d'enseigner. Elle précise alors que la question de savoir si les étudiantes ou étudiants apprennent quelque chose n'est pas indépendante du programme d'enseignement. Le processus d'apprentissage n'est pas déterminé exclusivement par les intentions de l'enseignant et le programme d'enseignement. Mais aussi par le comportement des apprenants qui font attention ou ne font pas attention ; ils peuvent être intéressés ou se comporter mentalement comme absents dans la salle de classe. L'apprenant est libre

d'apprendre ou de ne pas apprendre, et ce processus ne peut être déterminé à partir de l'extérieur (cf. Scheunpflug 2001 : 9-10).

Le constructivisme suggère l'utilisation de méthodes actives pour rendre les apprenants acteurs de leur propre apprentissage, par exemple, en les encourageant à participer activement dans tout le processus d'enseignement-apprentissage pour créer plus de connaissances, réfléchir et communiquer ce qu'ils font et comment leur compréhension est en train de changer (Thirteen Ed Online 2004). Le constructivisme met l'accent sur l'individualité et la personnalité des apprenants et, dans le processus d'enseignement-apprentissage, la connaissance est construite à partir des expériences précédentes parce que l'individu n'apprend que ce qu'il perçoit comme étant important en raison de sa vie et de l'expérience d'apprentissage (Wendorff 2007). L'enseignant cherche ainsi à comprendre les conceptions préexistantes des apprenants et oriente leurs activités le but de construire des savoirs compatibles avec le monde qui les entoure.

3.2.2.1 Construction autopoïétique de la vision individuelle du monde

Contrairement au constructivisme social de Berger & Luckmann (1970) qui fait des déclarations au sujet de la construction sociale (ontologiques) des phénomènes de la réalité, l'autopoïèse examine la relativité des consciences, la théorie cognitive du constructivisme et tente de clarifier la façon dont la réalité est générée dans chaque conscience individuelle (Scheunpflug 2001 : 34).

Maturana et Varela (1980) expliquent comment le système nerveux développe son domaine cognitif en faisant vivre les interactions possibles avec des «relations pures». Pour eux,

- (a) On devient observateur en générant de manière répétitive des représentations d'interactions et, en interagissant avec plusieurs représentations simultanément. La personne conçoit les relations avec la représentation que chaque être humain peut répéter ce processus de manière récursive, restant ainsi dans un domaine d'interaction toujours plus grand que celui des représentations.
- (b) On devient conscient de soi-même à travers l'auto-observation; en faisant des descriptions de soi-même (représentation), et en interagissant avec ses descriptions, on peut se décrire dans un processus rétrospectif (cf. Maturana & Varela 1980 : 14).

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, comme le montre Scheunpflug (2001 : 131), il est nécessaire de préparer le matériel didactique approprié pour utiliser

l'autopoïèse ; il s'agit de motiver les participants à l'acte pédagogique par la communication et l'évaluation. Cela soulève les questions suivantes: avec quelles formes de conversation la communication peut-elle être structurée et le sujet limité ? Comment le résultat de la communication d'enseignement peut-il être retenu et enregistré ? Ce sujet nécessitera-t-il un test ou non ? Comment faire passer un examen sur ce sujet ? Quelles sont les alternatives de l'action de base existantes? Et lesquelles sont pour ou contre? Cette démarche a un lien étroit avec l'apprentissage visible selon Hattie (2009 ; 2012 ; 2014) en rapport avec le critère de succès. Ce point est expliqué ultérieurement (voir chap. 3.3).

3.2.2.2 Auto-responsabilité de l'apprentissage

L'apprentissage est efficace quand l'esprit répond à une expérience significative rendant une réponse significative. Quand l'esprit agit avec le stimulus, cela crée un souvenir. Les cerveaux ne sont jamais inertes lorsqu'on apprend. Il est possible de faire attention, de regarder, ou d'apprendre passivement, mais l'apprentissage n'est pas pour autant acquis (cf. Hattie 2014 : 115).

Hattie (2014) a identifié six sources d'influence négative sur l'apprenant: de faibles niveaux de connaissance préalable; l'utilisation déficiente de stratégies mentales ou de stratégies d'adaptation inappropriées, les attentes irréalistes (par exemple, excès de confiance, des objectifs trop élevés, ou immuables); la mauvaise instruction, un enseignement inadéquat, ou le refus de s'engager avec le matériel d'apprentissage; les conditions d'apprentissage défavorables et l'évaluation du degré d'appréhension (par exemple, les tests déloyaux, la concurrence et les problèmes émotionnels). (cf. Hattie 2014 : 120).

L'apprentissage cognitif permet aux apprenants et aux enseignants de maîtriser l'observation, l'interprétation et la contextualisation est susceptible de permettre aux étudiants d'acquérir la flexibilité cognitive, ce que Black et McClintock (1995) appellent « interprétations multiples », avant d'aboutir aux manifestations multiples : elles consistent en la « transférabilité » à travers plusieurs manifestations des mêmes interprétations (Black & McClintock 1995).

Le constructivisme s'appuie sur le fait que l'apprenant dispose de connaissances et de compétences préalables qui lui permettent de construire des connaissances nouvelles pour résoudre les problèmes que lui pose l'environnement (Lebrun 2007). Le rôle de la

communauté (les autres étudiants et l'enseignant) est de fournir le dispositif qui met en lumière le défi pédagogique et soutient l'apprenant dans la construction personnelle qu'il entreprend. Lebrun (2007) évoque des caractéristiques qui méritent d'être soulignées: le rôle des connaissances antérieures, le rôle du contexte et de l'expérience concrète, le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage et l'importance du changement conceptuel qui doit prendre place pour qu'un apprentissage effectif ait lieu : une prise de conscience, une insatisfaction ou un déséquilibre par rapport aux conceptions antérieures et une rééquilibration, une nouvelle formulation plus opérationnelle, plus générale ou plus efficace des connaissances ; les nouveaux rôles assumés par l'enseignant et par les étudiants et l'importance de la réflexion par l'étudiant sur le processus où il s'est engagé: c'est cette réflexion« *méta*» qui nourrira à son tour la compétence « apprendre à apprendre » (Lebrun 2007 : 35-36).

Ces caractéristiques de l'acte d'enseigner et d'apprendre peuvent servir de base en vue de l'utilisation de la PAP dans l'enseignement supérieur : elles suggèrent que l'apprenant participe activement au processus d'enseignement-apprentissage pour qu'il soit acteur de sa formation. Plus de détails suivront au point 3.3 de ce chapitre.

3.2.2.3 Le constructivisme et les méthodes actives

Selon l'alignement constructif, « *constrictive alignment* » (Biggs & Tang 2012), les étudiants sont les acteurs de leur apprentissage. Le constructivisme exige que l'enseignant agisse comme un «courtier» entre l'étudiant et son milieu d'apprentissage et qu'il prenne en considération les activités d'apprentissage appropriées (Biggs & Tang 2012 : 54) d'autant plus que, dans une salle de classe constructiviste, l'enseignant cherche à accompagner les étudiants à comprendre les concepts ; il invente des structures qui permettent à ces étudiants d'affiner ou de réviser leur compréhension en émettant des contradictions, en présentant de nouvelles informations, émettant des questions, en les encourageant à faire des recherches et en les engageant dans des enquêtes visant à contester les concepts actuels (cf. Brooks & Brooks 1999).

Le travail de Ramsden, Margetson, Martin et Clark (1995), dans une étude réalisée en Australie, a fait ressortir que les bons enseignants:

- sont de bons apprenants : ils reflètent leur compétence dans leur enseignement et ils continuent de participer à des activités de perfectionnement professionnel;

- sont enthousiasmés par leur discipline et transmettent cet enthousiasme à leurs étudiants;
- sont métacognitifs de leur enseignement et donc planifient, surveillent, évaluent et adaptent leur enseignement en réponse à leurs étudiants et selon le contexte de l'apprentissage;
- utilisent des approches qui favorisent l'apprentissage en profondeur et les stratégies de résolution de problèmes;
- utilisent leurs connaissances pour aider les apprenants à bien comprendre le cours et à construire leurs propres connaissances;
- fixent des objectifs clairement définis pour évaluer l'apprentissage de façon appropriée et fournir une rétroaction significative;
- encouragent l'apprentissage continu autonome ;
- lancent des défis à leurs étudiants et les soutiennent ; et
- sont conscients et sensibles aux besoins de leurs étudiants (Douarte 2013 : 2).

En suivant ces instructions pour une construction en équipe des connaissances lors du processus d'enseignement-apprentissage, l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur peut être effective et plus efficace.

3.2.3 La relation entre la PAP et le constructivisme

Selon le constructivisme, l'apprentissage est effectif si les apprenants se trouvent dans des environnements d'enseignement-apprentissage qui leur permettent « de construire une compréhension du monde à partir des objets, physiques ou conceptuels, qu'ils manipulent et sur lesquels ils réfléchissent » (Brousseau & Vázquez-Abad 2003). Le constructivisme déclenche la curiosité innée de l'apprenant sur le monde et sur la façon dont les choses fonctionnent. Les étudiants ont besoin de comprendre l'intention de l'enseignant pour trouver les stratégies à utiliser et atteindre les objectifs du cours. C'est lorsque les étudiants ont compris les objectifs du cours, qu'ils appliquent leurs connaissances au monde et apprennent à formuler des hypothèses, à tester leurs théories, et à formuler les conclusions de leurs résultats (Thirteen Ed Online 2004). Cette approche de l'acte pédagogique peut constituer un fondement systématique pour l'enseignement de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Trois points constituent le sous-chapitre suivant : l'insistance sur le développement cognitif dans un contexte social (3.2.3.1), la réflexion sur le faire apprendre (3.2.3.2), et l'emploi de méthodes permettant l'activité intrinsèque (3.2.3.3).

3.2.3.1 Insistance sur le développement cognitif dans un contexte social

Pour Terwel (1999), une classe peut constituer une communauté de recherche dans laquelle les apprenants développent une interdépendance au fil du temps dans des modèles plus ou moins fixes. Certains apprenants sont actifs, d'autres sont passifs; certains contribuent de manière constructive, d'autres de manière destructives.. En ce qui concerne l'interaction sociale, ici aussi le constructivisme est une théorie d'inspiration, mais en tant que tel, il ne dispose d'aucune directive pratique pour créer des communautés d'enquête et pour éviter les modes d'interaction inefficaces. (Terwel 1999: 197).

En partant du constructivisme social, Bandura (1986) souligne l'importance de l'aspect social dans l'apprentissage et le rôle de la présence d'une autre personne dans la construction de nouveaux savoirs. Non seulement, autrui peut jouer un rôle important dans l'apprentissage, ne fût-ce que par le canal de l'observation et de l'imitation, mais également, les interactions sociocognitives, *social-cognitive*, dans le processus d'apprentissage. Pour Bandura, l'apprentissage ainsi que la motivation d'apprendre ne peuvent se faire comprendre que si on prend en considération les interactions entre la personne et ses représentations cognitives, son activité et son environnement social (cf. Bourgeois 2006 :31-32). Le fait de donner de l'importance à l'interaction de ces trois données peut aider l'apprenant à être acteur dans sa formation et à s'appropriier les connaissances pour en créer de nouvelles.

Outre l'importance des expériences de l'autre dans l'acte d'apprentissage, l'aspect culturel joue aussi un rôle important pour l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage. On ne peut pas proposer du savoir sans tenir compte des motivations du sujet apprenant. Cela suppose de créer une situation d'enseignement-apprentissage qui laisse à l'apprenant «le désir de savoir », déterminé par le système des attentes sociales et par les processus d'identification que l'enseignant rend possibles (Meirieu 1990 : 89).

La théorie constructiviste de l'apprentissage est axée sur le développement du sens de soi de l'individu (*individual self-meaning*), de la signification sociale du groupe ou de la classe partagée ainsi que du sens de la norme publique dans la construction culturelle de

la connaissance. L'enseignement devient ainsi un processus, d'un côté, émergeant de la connaissance préalable et, de l'autre, engageant activement les apprenants dans de nouveaux apprentissages. Par la suite, l'enseignant relie les deux pour le plus grand nombre possible d'apprenants (Gagnon & Collay 2006 : 24). Selon la théorie du socioconstructivisme, les groupes d'apprentissage tenant en considération les réalités de l'environnement dans lequel se déroule l'acte pédagogique sont susceptibles de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus effectifs et de permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances à partir des anciennes expériences et de la réalité de leur situation de vie.

Un des principes du constructivisme est que l'apprentissage soit considéré comme un processus actif de modification des propres savoirs de l'apprenant, et non une acquisition ou accumulation de connaissances de manière passive. Le fait que les socioconstructivistes considèrent ce processus comme une activité fondamentalement sociale (cf. Proulx 2008) peut constituer une base pour introduire des méthodes d'enseignement qui tiennent compte des réalités de vie des apprenants et des contextes dans lesquels les situations d'enseignement-apprentissage tiennent lieu.

3.2.3.2 Faire apprendre

Faire apprendre c'est aider les apprenants « à changer leur compréhension conceptuelle à travers des approches qui favorisent l'apprentissage en profondeur - dans des approches particulières visant à perfectionner les compétences comme la pensée critique, la réflexion et la résolution de problèmes, au moyen d'activités participatives » (Douarte 2013 :3). Faire apprendre est un travail de réflexion continue pour promouvoir les compétences d'apprentissage autonome et une rétroaction constructive des étudiants : c'est un programme pertinent qui aligne les résultats d'apprentissage avec les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le processus d'enseignement-apprentissage ne peut donc se comprendre que comme «une communication structurée pour réduire le risque d'échec ». A travers la théorie didactique, il est possible de penser à l'enseignement différencié et de tester différentes options et alternatives selon les classes (Scheunpflug 2001 : 84)⁴.

⁴ „Didaktische Theoriebildung kann in Differenz zu Unterricht selbst als >strukturierte Kommunikation über Unterricht unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns< verstanden werden. Durch didaktische Theoriebildung wird es möglich, differenziert über Unterricht nachzudenken und verschiedene Möglichkeiten und Alternativen zu erproben, ohne am Unterricht wirklich zu scheitern.“

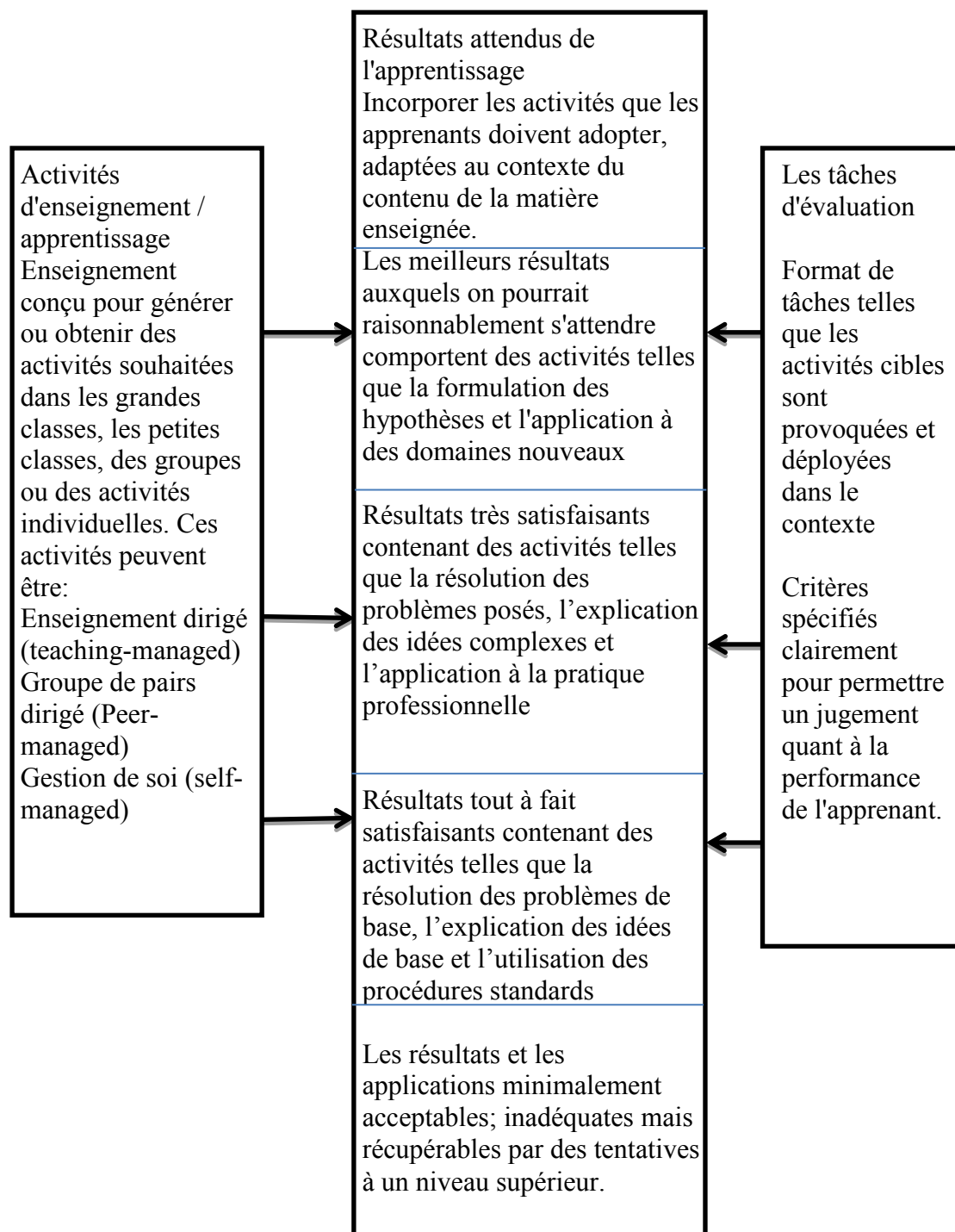
Trois types d'apprentissage sont très utiles pour l'utilisation de la PAP dans l'enseignement supérieur : les situations de résolutions de problèmes, d'études de cas ou de projet à réaliser, de représentation d'exemples de situations d'apprentissage qui placent l'étudiant dans un rôle d'acteur et l'invitent à s'engager activement dans ses apprentissages (cf. Frenay & Bédard 2006 : 132).

Conception de l'enseignement et de l'évaluation constructive alignés selon Biggs et Tang

Afin d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage par la pratique réflexive en utilisant l'alignement constructif en tant que cadre de réflexion, Biggs et Tang proposent une conception de l'enseignement et de l'évaluation constructive pouvant être utilisée comme un cadre général pour l'enseignement.

Le schéma suivant présente un modèle constructiviste des activités d'enseignement-apprentissage, des résultats attendus de l'apprentissage et les tâches de l'évaluation selon Biggs et Tang:

Figure 2 : modèle constructiviste de l'enseignement selon Biggs et Tang (2012 : 59)



Dans le schéma ci-dessus, Biggs et Tang conçoivent les activités d'enseignement-apprentissage pouvant être mises en œuvre dans l'enseignement universitaire (Biggs & Tang 2007 : 59).

Les résultats attendus de l'apprentissage (Biggs & Tang 2007 : 52) précisent l'activité avec laquelle les apprenants doivent s'engager afin d'atteindre les objectifs pédagogiques du cours. La tâche de l'enseignant est de mettre en place un environnement d'apprentissage qui encourage l'étudiant à effectuer les activités d'apprentissage, puis à évaluer les résultats pour voir s'ils correspondent aux résultats escomptés.

Selon les tâches de l'évaluation, l'enseignant ne peut pas toujours prévoir les constructions des savoirs que les étudiants peuvent faire. En fait, si l'étudiant est en train de construire la connaissance, c'est lui qui est dans une meilleure position pour choisir et faire rapport sur ces constructions : « répondre seulement aux questions très ciblées et fermées posées par l'enseignant est trop limitatif » (Biggs 1996 : 358). C'est pourquoi le constructivisme implique l'utilisation du Portfolio comme moyen d'évaluation du cours ; et les étudiants choisissent au moins une partie de la matière qu'ils considèrent correspondre aux objectifs du cours. Ces étapes montrent qu'il est nécessaire pour les enseignants des institutions supérieures d'accorder une attention particulière à l'alignement constructif de ce qui est prévu d'être enseigné et évalué.

Le constructivisme peut alors constituer un fondement systématique solide pour la PAP, d'autant plus qu'il peut servir d'outils aux étudiants pour sélectionner activement et construire leurs connaissances par l'activité individuelle et sociale (Biggs 1996). Il est essentiel que dans une activité d'apprentissage, l'apprenant puisse créer des connaissances et ne pas uniquement consommer l'information. Les apprenants veulent faire ce qui est nécessaire pour réussir quitte à risquer de commettre des erreurs ou à faire quelques chutes (Gagnon & Collay 2006 : 9). La PAP peut donc être utilisée dans le processus d'enseignement-apprentissage en prenant « en considération les motivations, les intentions et les connaissances antérieures de l'étudiant, instaurer les situations d'enseignement-apprentissage et déterminer la qualité de l'apprentissage qui peut avoir lieu » (cf. Biggs 1996 : 348).

3.2.3.3 Les méthodes pédagogiques en vue du constructivisme

L'acquisition de connaissances est active et stratégique. En vue d'une motivation intrinsèque des bénéficiaires de l'enseignement, le processus d'acquisition des connaissances tient en compte de nombreux facteurs (Terwel 1999 : 196) : les problèmes de compréhension, la diversité des compétences, les styles et les intérêts d'apprentissage diversifiés, les programmes qui suscitent l'interaction entre les étudiants et les enseignants, les collaborations et les réflexions dans une démarche pour faire des recherches. En guise d'illustration, voilà l'exemple de la conception constructiviste de l'apprentissage selon Gagnon et Collay.

Gagnon et Collay (2006) ont proposé un modèle d'apprentissage constructiviste aux enseignants et étudiants qui veulent appliquer la théorie de l'apprentissage à partir des expériences éducatives. Ils donnent trois questions-clés relatives au design de l'apprentissage constructiviste que chaque enseignant peut se poser avant de commencer l'enseignement :

1. Quelles sont les attentes des apprenants à l'apprentissage ?
2. A quel niveau de l'apprentissage les apprenants sont-ils maintenant ?
3. Comment les apprenants donnent-ils un sens à ce qu'ils sont censés apprendre?

Tout en invitant les enseignants à se rappeler toujours ces questions, Gagnon et Collay présentent un moyen systématique pour organiser l'apprentissage constructiviste. Ils proposent six étapes pour engager les apprenants dans des activités d'apprentissage. Il s'agit de concevoir des situations, organiser des groupes, construire des ponts, traiter des sujets, organiser des expositions et avancer dans les réflexions.

Tableau 1 : Le schéma pouvant constituer une synthèse de recherche pédagogique :

| Etape | Caractéristiques | Eléments pour un engagement actif dans l'apprentissage |
|------------------------------------|--|---|
| Concevoir des situations | La conception des situations a pour principale préoccupation de décrire le but du processus d'enseignement-apprentissage et de déterminer un sujet afin que les apprenants puissent réfléchir ensemble sur la manière d'atteindre les objectifs. C'est aussi le moment de décider comment l'apprentissage sera évalué. | Un problème à résoudre, une décision à prendre, une métaphore pour créer une conclusion à tirer, un but à atteindre, une caractéristique à identifier, une définition à préparer, etc. |
| Organiser des groupes. | Les groupes sont les structures sociales qui créent des possibilités d'interaction et de rassemblement des apprenants dans leur participation aux tâches et aux formes de l'épisode d'apprentissage. | Discussion à caractère social dans les groupes de pairs, prise de décision sur le sens partagé entre étudiants en classe, faire réfléchir les apprenants sur le sens standard qu'ils considèrent comme leur pensée et sur l'apprentissage avec un enseignant. |
| Construire des ponts | Le pont se réfère aux connaissances antérieures des apprenants avant de les introduire dans la nouvelle matière. Le pont permet aux apprenants de faire un rapport entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont censés apprendre. | Les apprenants recentrent leurs efforts sur de nouveaux contenus, faire le lien entre les nouveaux savoirs et la vie concrète des apprenants. |
| Traiter des tâches | Le traitement de tâches consiste à anticiper les questions des étudiants lorsqu'ils s'engagent dans des tâches afin d'alimenter une réflexion. | Répondre aux questions des étudiants, décrire comment les étudiants apprennent en se rapportant à leur milieu social au cours du traitement des tâches. |
| Organiser des expositions | L'organisation d'une exposition permettant aux apprenants de montrer les résultats de leur réflexion collective, le fruit de leur nouvelle production, offrant ainsi des explications sur leur signification sociale. | Les apprenants présentent publiquement ce qu'ils ont appris et répondent aux questions posées par l'enseignant ou par leurs pairs. |
| Avancer dans les réflexions | L'avancement dans la réflexion offre aux étudiants et aux enseignants des occasions de penser et de parler de manière critique de leur apprentissage personnel et collectif et d'anticiper les futurs épisodes d'apprentissage. | Encouragement pour tous les participants à synthétiser leur apprentissage, à appliquer des objets d'enseignement-apprentissage à d'autres parties du programme. |

Tableau adapté au design de l'apprentissage constructiviste (Gagnon & Collay 2006)

Cette conception de l'apprentissage peut servir de base pour l'utilisation de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage. La création de la situation d'apprentissage peut être une motivation pour les apprenants de participer à leur formation (Gagnon & Collay 2006). Cette étape tient en considération les attentes des apprenants et l'appropriation des savoirs conformément à la réalité de leur vie concrète. Les enseignants ont donc besoin de se concentrer sur la matière que les étudiants doivent apprendre et sur ce qu'ils peuvent réellement faire pour apprendre, mais sans se concentrer nécessairement sur la façon des étudiants de diriger leur propre apprentissage.

Les groupements d'étudiants, toute la classe ou les équipes d'apprentissage coopératif, constituent un fondement de la PAP. L'interaction des étudiants lors des travaux de groupes est le moyen d'échanger leur expérience individuelle et collective. En outre, le fait d'établir un pont entre ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils sont censés étudier, par le processus de résolution de problème, la discussion de groupe, le *portfolio* ou brainstormings peut permettre aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage.

Pour conclure ce sous-chapitre, le constructivisme s'avère donc indispensable pour constituer une base en vue de la réflexion et de l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur. Le lien entre la PAP et le constructivisme est la réflexion pédagogique qui considère que l'enseignant n'est pas la seule source de savoirs, et qu'il doit tenir compte de la pensée des étudiants.

Une réflexion sur l'impact du constructivisme radical et du constructivisme social pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur peut se comprendre pour deux raisons : d'une part, par l'approche du constructivisme radical sur l'acquisition des connaissances, notamment la construction des concepts, d'autre part, par la prise en considération des valeurs personnelles et sociales de la personne dans l'acquisition des connaissances. En outre, le système autopoïétique a permis aussi de constater que le constructivisme peut servir à rendre l'apprenant autonome. La prise en considération de ces aspects peut être un moyen de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus actif.

Le point suivant concerne les fondements empiriques pouvant faciliter l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur.

3.3 Fondements empiriques de la PAP

Ce sous-chapitre présente quelques aspects qui peuvent être considérés comme des fondements empiriques : l'accent a été mis sur l'« apprentissage visible », *Visible Learning*, de Hattie qui est la plus grande méta-étude actuelle (cf. pour des études sur l'enseignement supérieur Biggs 2004, Brown 1988, Duarte 2013, Kelsey 2012, Ramsden 2003). Je présente tout d'abord la conception d'un apprentissage visible selon Hattie, puis, quelques aspects très importants pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur.

3.3.1 L'apprentissage visible selon John Hattie

L'apprentissage visible (Hattie 2009) est le résultat de 15 années de recherche et de synthèse de plus de 800 méta-analyses et de plus de 50.000 études portant sur les facteurs qui favorisent la réussite chez les élèves en âge scolaire. Inspiré par Herb Walberg, John Hattie a commencé ses recherches, dont la recherche de codage méta-analyse en 1990. Sa recherche représente la plus grande collection fondée sur ce qui fonctionne dans les écoles pour améliorer l'apprentissage.

Hattie suggère que l'art d'enseigner et ses critères de grand succès sont liés à la manière de l'enseignant de réagir à la façon qu'a l'apprenant d'interpréter, d'accueillir, de rejeter, et/ou de réinventer le contenu et les compétences. L'apprentissage visible tient compte de la manière dont l'apprenant associe et met en pratique le contenu du cours en lien avec d'autres tâches, et comment il réagit à la lumière de la réussite et des échecs par rapport au contenu et aux méthodes que l'enseignant a mis sur pied (cf. Hattie, 2009: 2).

Le point de vue de Hattie sur l'enseignement et l'apprentissage visibles peuvent renforcer les principes de la PAP et, le but de son implantation dans l'enseignement supérieur. Dans les paragraphes suivants sont présentés : les perspectives de l'apprentissage visible selon Hattie, le processus d'enseignement-apprentissage selon les critères de réussite; et le micro enseignement comme une méthode de formation des enseignants.

Les perspectives de l'apprentissage visible selon Hattie

L'apprentissage visible comme il est articulé par Hattie est basé sur le questionnement pédagogique du meilleur fonctionnement aussi bien pour les étudiants que pour les

enseignants. Cela inclut une attention aux défis d'un apprentissage et d'un enseignement efficaces: l'intention spécifique de l'apprentissage, les critères de réussite, le but et les objectifs du cours, et un effort constant pour amener les enseignants à utiliser les informations de retour des apprenants en tant que critère de la réussite de leur enseignement. Les enseignants sont appelés à s'échanger entre eux sur leur enseignement, sur les planifications et les critères de réussite.

Hattie développe un modèle d'enseignement et d'apprentissage avec la notion de l'enseignement visible et de l'apprentissage visible, « *visible teaching and visible learning* ». L'auteur parle du pouvoir des enseignants, du *feedback*, et construit un modèle d'apprentissage et de compréhension: enseigner et apprendre sont visibles dans les salles de classe où se trouvent des enseignants et des apprenants. Le processus d'enseignement et d'apprentissage nécessite beaucoup d'habileté et de connaissances pour l'enseignant aussi bien que pour l'étudiant. L'enseignant doit savoir si l'apprentissage est correct ou incorrect; être capable d'apprendre par expérimentation et par expérience. L'enseignant est aussi appelé à apprendre à écouter les étudiants, à faire des *feedbacks*, à essayer des stratégies alternatives d'apprentissage quand d'autres ne fonctionnent pas. Selon Hattie, « ce qui est important est que l'enseignement soit visible pour l'étudiant, et que l'apprentissage soit visible pour l'enseignant. Plus l'élève devient le maître et plus l'enseignant devient l'élève, plus les chances de réussite augmentent » (Cf. Hattie 2009: 25).

Confirmant les allégations de Bereiter (2002), sur le nombre d'engagements utiles à l'amélioration des connaissances, Hattie soutient l'idée qu'un «bon enseignement implique la construction d'explications, de critiques, tirant des interférences et trouvant des applications ». Selon Hattie (2009 : 27-28), si les étudiants ne travaillent pas assez pour développer la pensée, l'instruction est insuffisante. Comme l'avait confirmé Bereiter(2002), la seule justification d'une activité est d'encourager ou d'améliorer la réflexion qui favorise la compréhension des étudiants et augmente leur maîtrise d'un outil utile pour un apprentissage effectif.

Afin de mettre en application la PAP dans les universités, les modèles d'enseignement, d'apprentissage et de compréhension développés par Hattie semblent être très importants; ces modèles sont basés sur la notion de l'enseignement et de l'apprentissage visibles. Hattie présente les aspects de méthodes d'enseignement associées à l'apprentissage des étudiants (Hattie, 2009: 39) comme suit:

- Accorder une attention délibérée à des intentions et des critères de réussite de l'apprentissage;
- Tracer les tâches difficiles;
- Fournir de multiples possibilités pour la pratique délibérative;
- Savoir quand on (enseignant et apprenant) a atteint les objectifs fixés
- Comprendre le rôle important de l'enseignement approprié et des stratégies d'apprentissage;
- Planifier et discuter sur l'enseignement;
- Veiller à ce que l'enseignant cherche constamment des informations sur le succès de son enseignement par les *feedbacks* des étudiants.

Hattie propose différentes étapes d'un processus de communication afin de faciliter un apprentissage efficace. Dans cette perspective, l'enseignement devient un concept beaucoup plus vaste, il n'est pas seulement une transmission de connaissances par l'enseignant aux apprenants; mais il est un processus lequel l'enseignant organise, facilite et gère. Il offre la possibilité d'un *feedback* après chaque leçon.

Bien que Hattie ait mené ses recherches dans un autre contexte que celui de la formation à l'université au Rwanda, il est évident que les différentes mesures qu'il propose pour un apprentissage visible soient souhaitables dans l'enseignement supérieur. Sa réflexion sur les critères d'activité est très importante pour le transfert de la PAP dans la formation aux universités.

3.3.2 Le processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des critères de réussite

Hattie a empiriquement expérimenté les différentes étapes du processus de communication afin de faciliter un apprentissage effectif et plus efficace (cf. Hattie 2014: 132) : les stratégies d'enseignement comprennent l'explication, l'élaboration d'exercices qui permettent aux étudiants d'acquérir et d'ancrer des compétences théoriques et pratiques nécessaires à la formation, de préciser les étapes nécessaires pour y arriver et de prévoir le temps d'entraînement pratique. L'enseignant doit aussi s'assurer que les étudiants aient assez d'outils susceptibles qui leur permettent de faire ces exercices selon les domaines et les objectifs pédagogiques clairs. Les stratégies d'enseignement sont également renforcées par l'interaction sociale avec d'autres personnes en vue de clarification des stratégies de résolution de problèmes possibles. Les apprenants

bénéficient grandement des observations sur les modèles sociaux qui démontrent les compétences appropriées.

Un enseignement est efficace lorsque les enseignants ont des intentions d'apprentissage et des critères de réussite, les rendant transparents pour les étudiants, démontrent leurs valeurs par modélisation, évaluent si ces derniers comprennent les informations reçues (cf. Hattie 2014). Les stratégies d'enseignement efficaces impliquent beaucoup plus de coopération entre les enseignants et optimisent l'apprentissage par les pairs. Hattie attire l'attention des enseignants : ils doivent exprimer leurs intentions et les critères de réussite de leur enseignement (Hattie 2009: 236). Certains aspects peuvent être développés pour l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur, à savoir, les qualités de l'auto-évaluation, l'enseignement réciproque, l'évaluation formative et le *feedback*.

3.3.2.1 L'autoévaluation

L'auto-évaluation, (*Self-reported grades*), est une réalisation préalable basée sur les estimations des étudiants sur leur propre performance et sur leurs expériences passées en matière d'apprentissage. C'est l'influence la plus forte constatée dans l'apprentissage (l'ampleur de l'effet $d= 1.44^5$). En soutenant les programmes de Piaget, Hattie montre comment il est très important d'associer davantage les étudiants dans le processus de leur apprentissage. Ces approches aident les étudiants à connaître leurs chances de succès en leur donnant des outils d'évaluation (cf. Hattie, 2009: 43).

En rapport avec l'auto-évaluation (cf. Hattie 2009: 190-191, Hattie 2012: 105-106);, les travaux de Lavery (2008) s'avèrent très importants pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur. Elle a permis de beaux résultats par l'établissement d'objectifs tels que la planification, l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation. Dans l'exécution du modèle, l'auto-apprentissage est un outil précieux pour guider l'apprenant : il permet de focaliser l'attention et d'utiliser des stratégies appropriées. L'auto-évaluation conduit l'apprenant à une autoréflexion sur ses performances par rapport aux objectifs définis. Bien que l'auto-surveillance soit très efficace, elle l'est moins que l'auto-évaluation (Hattie, 2009): l'autocontrôle pourrait être nettement amélioré pour aider

⁵ La recherche de Hattie est basée sur les innovations éducatives. L'ampleur de l'effet (effect size = d) indique une augmentation des résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. Par exemple, l'ampleur de l'effet de 0,2 ou moins indique que l'effet de tel ou tel aspect est faible, le chiffre 0,4 indique que c'est moyen, l'ampleur de l'effet plus de 0,4 est plus positive. L'ampleur de l'effet de 1.0 signifie que les étudiants dépassent 84% des étudiants qui ne reçoivent pas ce traitement.

l'apprenant à mieux comprendre le cours, grâce aux évaluations des travaux du monitorat.

Lavery propose diverses stratégies métacognitives qui peuvent avoir les impacts les plus importants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Certaines d'entre elles pourraient servir de fondement, pour l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Stratégies sur les innovations éducatives selon Hattie

| Stratégie | Explication | Description | Ampleur de l'effet |
|--|---|--|---------------------------|
| Organisation et transformation | Prévoir et aménager le matériel didactique en fonction d'une amélioration de l'apprentissage | S'organiser intelligemment pour rendre compte le mieux possible de son apprentissage | 0.85 |
| Indicateurs personnels (Self-consequences) | L'étudiant a la capacité d'organiser son apprentissage en fonction de la conscience qu'il doit découvrir pour ses propres réussites et échecs. | Remettre les loisirs à plus tard jusqu'à ce que le travail soit terminé | 0.70 |
| Autoévaluation (Self-evaluation) | Etablir des critères et des indicateurs pour faire l'auto-évaluation | Relire le travail avant de le remettre à un enseignant | 0.62 |
| Demande d'aide (Help-seeking) | Les efforts visant à demander l'aide d'un pair, d'un enseignant ou d'une autre personne compétente | L'utilisation de partenaire d'études | 0.60 |
| Archivage (Keeping records) | Enregistrement des informations relatives à l'étude des tâches | Prendre des notes en classe | 0.59 |
| Fixer les objectifs et la planification des activités | Fixer des objectifs et sous-objectifs pédagogiques ainsi que la précision des étapes à suivre : faire un calendrier pour la réalisation des activités liées aux objectifs fixés | Faire des listes des choses à accomplir pendant l'étude selon les priorités | 0.49 |
| Passer en revue des rapports | Fournir des efforts de relecture des notes, des tests ou des manuels pour se préparer à la classe à d'autres tests | Revoir le manuel avant d'aller au cours | 0.49 |
| Auto-contrôle (Self-monitoring) | L'observation et le suivi de ses propres performances et résultats, souvent à enregistrer | Enregistrer les résultats de l'étude | 0.45 |
| Stratégies de tâches | L'analyse des tâches et de l'identification, les méthodes avantageuses spécifiques pour l'apprentissage | Création de moyens mnémotechniques pour se souvenir des faits | 0.44 |
| La gestion du temps | Estimation et prévision de l'emploi du temps | Planification du temps de l'étude quotidienne et des devoirs | 0.44 |

Source: Tableau adopté chez Hattie (cf. Hattie 2009: 190-191 ; 2012: 105-106)

Ce tableau ci-dessus concerne non seulement les apprenants, mais aussi les enseignants : il leur permet une réflexion critique sur leur propre enseignement, en utilisant des preuves

empiriques de ce qui est fait au cours, et il peut être maximisé lorsque les enseignants sont dans un environnement sûr et accueillant pour parler de leur enseignement entre collègues. En prenant en considération les qualités d'auto-évaluation, il est possible de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur.

3.3.2.2 L'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque est un processus pédagogique susceptible de conduire les étudiants à une amélioration des résultats d'apprentissage (initialement dans la compréhension de lecture). Les enseignants sont invités à aider les étudiants à apprendre, à découvrir des stratégies cognitives telles que la synthèse, le questionnement, la clarification et la prévision. Ces stratégies sont soutenues par le dialogue entre l'enseignant et les étudiants dans la compréhension d'un texte (cf. Rosenshine & Meister, 1994). Chaque étudiant, à tour de rôle, est le «maître»; l'enseignant et les étudiants dialoguent ensuite sur le sens du texte. Les étudiants vérifient leur compréhension de la matière en posant des questions et en faisant des résumés. Le recours à l'enseignant est essentiel pour un apprentissage effectif des étudiants. Ceux-ci passent de la phase de spectateurs à celle d'acteurs : ils deviennent plus performants. L'objectif est donc d'aider les apprenants à apporter activement du sens à « l'écrit » et de les aider à contrôler leur propre apprentissage et leur réflexion (Hattie 2009: 204).

Ce mode d'enseignement réciproque dans le processus d'apprentissage est très important pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur, car il permet aux étudiants et enseignants d'approfondir leurs connaissances grâce à l'interaction. Lebrun (2007) parle du mode interactif par lequel a lieu l'acte d'«apprendre avec les autres ou l'inter-apprendre». Lebrun (2007: 78 -79) met un accent particulier sur les compétences relationnelles, par exemple, travailler en équipe ; les méthodes pédagogiques apparentées sont, entre autres, l'organisation des séminaires ou l'étude de cas. Lebrun soulève la possibilité d'une interaction avec les partenaires locaux à qui poser des questions, de la formulation d'hypothèse ou des solutions à un cas concret. L'autre possibilité est celle d'une interaction virtuelle qui se fait en jouant le rôle de partenaires à distance via les technologies de la communication comme les emails, l'information TV ou les conférences vidéos à des fins éducatives. L'enseignement réciproque peut donc constituer un des fondements solides pour l'implantation de la PAP dans les universités. Ce mode prend en compte les dimensions individuelles et facilite aussi les apprentissages coopératifs.

3.3.2.3 Évaluation formative et feedback

Il existe une littérature abondante d'auteurs qui expliquent dans quelle mesure l'évaluation peut faire partie du processus d'apprentissage et qui encouragent l'utilisation d'une évaluation formative (entre autres, Biggs 2006, Biggs et Tang 2007, Gipps & Stobart, 1993; Ramsden, 2003, etc.). Afin de mettre en œuvre la PAP dans l'enseignement supérieur, certains aspects traités dans cette littérature doivent être pris en considération. Hattie explique l'*évaluation formative* et le *feedback* comme suit:

Evaluation formative

Fuchs et Fuchs (1986) ont examiné les effets de l'évaluation formative systématique par les enseignants et ont constaté que cette technique augmente le rendement des étudiants ayant un handicap mental léger ($d = 0,70$). Les évaluations formatives ont été efficaces selon l'âge de l'étudiant, la durée du traitement, la fréquence des mesures et l'état des besoins spéciaux. Lorsque les enseignants sont tenus d'utiliser des données et des modèles fondés sur des preuves, l'ampleur de l'effet est plus élevée que lorsque les données ont été évaluées par le jugement de l'enseignant (Hattie 2009:181). C'est donc l'intention de faire des innovations, vouloir chercher à améliorer la tradition d'innovation pédagogique, le souci de voir les effets sur l'ensemble des élèves, et de s'ouvrir à de nouvelles expériences qui fait la différence. Les interventions ne sont pas un «changement pour le plaisir de changer». Le principal message est pour les enseignants de prêter attention aux effets de leur enseignement. Ce sont les modalités de recherche d'une évaluation formative des effets de leurs programmes qui rendent l'enseignement excellent.

Hattie (2012) a étudié les facteurs qui influencent les étudiants par l'adoption de certaines approches d'apprentissage. Pour rendre l'évaluation formative et activer le processus d'apprentissage, les enseignants doivent suivre les étapes suivantes:

1. Être clair sur les résultats (les critères de réussite) de la leçon ou d'une série de leçons
2. Décider la meilleure façon de mesurer les résultats
3. Signaler les résultats attendus au début des leçons.
4. Effectuer l'enseignement.
5. Signaler à nouveau les résultats attendus à la fin de la leçon. Cela suppose : a. calculer la moyenne des notes au début et à la fin des enseignements; b. calculer si les résultats sont supérieurs ou inférieurs à 0,40 pour chaque étudiant et pour l'ensemble de la classe et. c. Utiliser ces résultats pour voir l'ampleur de la réussite ou les échecs de chacun et de la classe entière et se demander quels changements il faut envisager (Hattie 2012: 86-87)

Cette conception de l'évaluation a un rapport avec les perspectives de Biggs et Tang (2007: 112) selon lesquelles l'évaluation est l'une des activités de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces auteurs mettent plus d'accent sur la participation active des étudiants dans leurs propres évaluations. Ils souhaitent que les étudiants aient au préalable une information suffisante des objectifs visés par l'évaluation.

Concernant la mise en application de la PAP, cette approche pédagogique peut favoriser la liberté des étudiants à participer à toutes les activités de l'enseignement et de l'apprentissage. Permettre aux étudiants de prendre conscience de la raison de l'évaluation des cours est également préconisé par Ramsden (2003). Selon lui, il est nécessaire de dégager les objectifs et le défi intellectuel des leçons et d'expliquer comment l'enseignant et les étudiants doivent préparer le contrôle de l'apprentissage.

Feedback

L'évaluation formative est l'une des formes du *feedback*. Hattie met en garde les enseignants qui considèrent le *feedback* comme une action exclusive des enseignants pour les étudiants. Le *feedback* est plus puissant quand il est donné par les étudiants à l'enseignant: « lorsque les enseignants cherchent, ou du moins sont ouverts aux *feedback*

des étudiants à ce qu'ils savent, à ce qu'ils comprennent et où ils commettent des erreurs, quand ils ont des idées fausses ou quand ils ne sont pas engagés- alors l'enseignement et l'apprentissage peuvent être synchronisés et performants. Les *feedbacks* aux enseignants contribuent à rendre l'apprentissage visible » (cf. Hattie, 2009: 173).

La qualité du *feedback* est due également à l'endroit idéal où il a lieu afin d'obtenir les meilleurs effets. Un *feedback* peut servir de résultats d'apprentissage sur la qualité de l'enseignement, par exemple, lorsque les étudiants s'évaluent. Trois éléments ont été pris en considération: les enseignants défiant les étudiants, les encourageant à réfléchir et à résoudre les problèmes par eux-mêmes ou en groupe ($r = 0,64$); les attentes élevées ($r = 0,53$), le monitoring et l'évaluation, ainsi que la réflexion sur la nature et la qualité de leur travail ($r = 0,46$).

Pour un apprentissage effectif et efficace, les étudiants doivent répondre aux trois questions de *feedback* suivantes (Hattie 2012: 116-118):

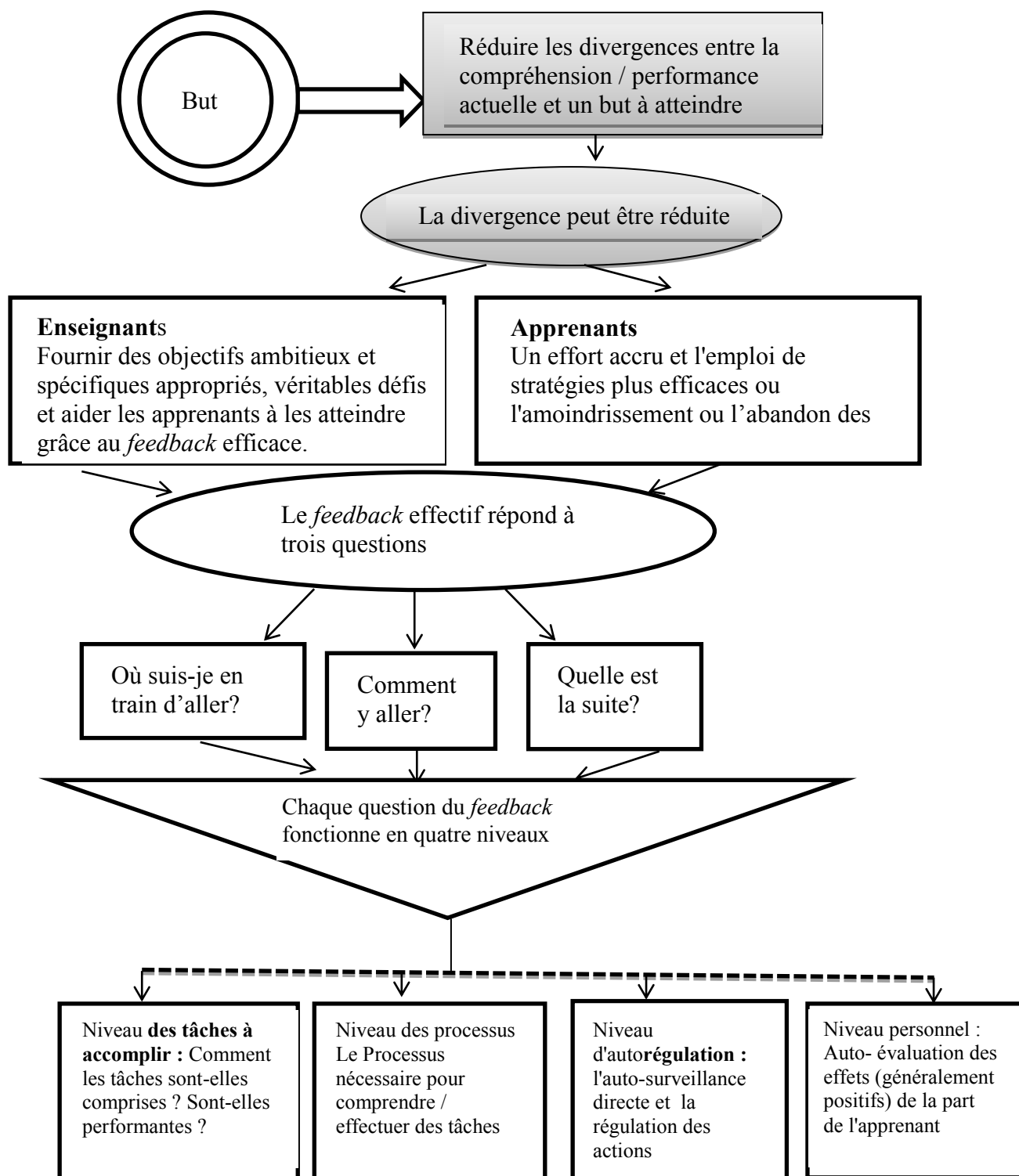
« Où suis-je en train d'aller ? » Cela suppose que non seulement l'enseignant doit avoir des visées claires sur l'apprentissage qu'il doit fixer des objectifs pédagogiques et clarifier les défis et les enjeux de son enseignement, mais aussi que les étudiants doivent s'assurer d'être parfaitement informés et d'être partie prenante de ces intentions et de ces projets.

« Comment faire pour y aller ? » Il faut un *feedback* formatif rapide de chaque étudiant par lui-même. Celui-ci accorde plus d'importance à ses performances personnelles qu'à une comparaison avec les résultats de tous.

« Et ensuite? » Cette question permet aux étudiants de choisir le prochain défi le plus approprié qui peut les conduire à développer une autorégulation hors de la classe.

Le *feedback* aux étudiants consiste à informer et à expliquer les objectifs pédagogiques du cours. Il considère ce que l'étudiant comprend déjà, ce qu'il comprend mal, et les nouveaux savoirs à construire. Les *feedback* que les étudiants donnent aux enseignants les informent de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils comprennent mal ; cela permet de construire correctement leur apprentissage (cf. Hattie 2009: 238). Un schéma du modèle de *feedback* selon Hattie est présenté ci-après.

Figure 3 : Le schéma illustrant le modèle de *feedback* selon Hattie:



Source: modèle du *feedback* adopté selon le travail de Hattie (2009:176)

Grâce à ce modèle de *feedback*, le processus d'enseignement-apprentissage offre des compétences aux étudiants pour participer à leur formation ; il permet aux professeurs de prendre des décisions et de motiver les étudiants afin de les rendre actifs. C'est très important pour le transfert de PAP dans l'enseignement supérieur parce que ce modèle donne, d'une part, la possibilité aux étudiants de participer au processus d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, d'avoir les compétences nécessaires pour devenir acteurs de leur propre apprentissage. Hattie et Gan (2014) ont proposé quelques principes pour l'utilisation efficace du *feedback* dans le processus d'instruction et sont arrivés à plusieurs observations importantes (Hattie 2014: 70):

1. Il est important de se concentrer sur la façon dont les *feedbacks* sont reçus plutôt que sur la façon dont ils sont donnés.
2. Le *feedback* devient performant quand il reflète des critères de réussite dans la réalisation des objectifs d'apprentissage transparents pour l'apprenant.
3. Le *feedback* devient performant lorsqu'il retient l'attention de l'apprenant en ce qui concerne les objectifs du cours et les stratégies pour les atteindre, en synergie avec les autres (étudiants et enseignant)
4. Le *feedback* a besoin de l'engagement des apprenants pour se dépasser
5. Le *feedback* devrait amener l'apprenant à se fixer des objectifs qui lui demandent un effort
6. L'environnement d'apprentissage doit reconnaître les erreurs et accepter les contradictions
7. Le *feedback* par ses collègues fournit à l'étudiant une plate-forme utile pour le correcteur. Les opportunités étant offertes, les étudiants apprennent facilement les méthodes et les règles à appliquer pour que les *feedbacks* par les égaux puissent être mis à profit
8. Le *feedback* comble les lacunes des enseignants et les amène à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne la mise en œuvre de la PAP dans l'enseignement supérieur, cette approche du *feedback* peut permettre aux étudiants de se poser la question du pourquoi ils doivent en savoir plus ou pour évaluer le niveau de leur performance. Un autre élément lié à la PAP dans l'enseignement supérieur est le défi des enseignants de tenir compte des

causes de la démotivation des étudiants. Il s'en suit pour eux de voir comment ils peuvent appliquer cette méthode par la pratique enseignante.

3.3.3 La pratique enseignante comme méthode de formation des enseignants

Pour un processus d'enseignement-apprentissage efficace, il n'existe pas de modèle standard pour savoir où et comment les enseignants doivent être préparés. Mais il y a une approche standard sur les connaissances de base et la compréhension que les futurs enseignants devraient montrer (Hattie 2009: 109). Il y a des aspects à prendre en considération pour la formation des enseignants. Metcalf (1995), par exemple, a réalisé une méta-analyse des études d'expérience clinique au campus pour la formation des futurs enseignants. Il a constaté que les pratiques enseignantes les aident à acquérir des connaissances sur le comportement pédagogique (cf. Hattie 2009). Cette pratique devrait poser des questions et fournir des réponses sur ce qui fonctionne le mieux dans leur formation.

Formation des enseignants et les critères de succès

L'un des rôles très importants de l'enseignant est de réussir à faire apprendre. Darling-Hammond a étudié sept caractéristiques des meilleurs programmes dans la formation des enseignants (Hattie, 2009:113):

1. avoir une vision claire de ce que l'on doit enseigner;
2. clarifier les critères de performance et d'évaluation des travaux pratiques;
3. planifier un programme d'enseignement qui tienne compte des connaissances de l'apprenant, du contexte de l'apprentissage et des objectifs pédagogiques précis;
4. présenter des expériences soigneusement élaborées pour appuyer les idées et les pratiques présentées aux cours ;
5. proposer des stratégies explicites pour aider les enseignants en formation à élaborer eux-mêmes leurs propres méthodes d'enseignement ;
6. établir des collaborations efficaces entre tous les acteurs pédagogiques ou futurs enseignants;
7. établir une évaluation fondée sur des normes professionnelles

L'application de ces sept caractéristiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements supérieurs serait une bonne base pour un transfert effectif de la PAP en tant que méthode d'enseignement.

La pratique enseignante pour l'excellence dans l'enseignement

La pratique enseignante (*Microteaching*) vient en quatrième position quant à l'ampleur de l'effet de 0,88. Hattie (2009) montre le rôle des expériences de laboratoire dans l'enseignement supérieur. La pratique enseignante consiste à encourager les étudiants à faire des exercices pratiques d'enseignement dans leur formation. Il s'agit des exercices dans lesquels les étudiants, à tour de rôle, jouent le rôle d'enseigner leurs collègues. Ils travaillent en petits groupes d'étudiants et discutent sur les leçons. Pour que cela soit possible, les enseignants doivent au préalable clarifier les objectifs pédagogiques qu'ils veulent atteindre.

La pratique enseignante peut être un des fondements pour l'application de la PAP dans le processus d'apprentissage des universités. Comme le montrent Brown et Atkins (1988), lorsque l'enseignant a clairement défini les objectifs d'un enseignement en petits groupes, cette pratique peut développer les capacités de discussion des étudiants et de les amener à réfléchir. Les objectifs doivent être subdivisés en questions spécifiques en rapport avec le contenu et les objectifs du cours. Les auteurs proposent les étapes à suivre de manière suivante: fixer les objectifs → mettre en œuvre l'acte d'enseigner → méthodes → stratégie (cf. Brown et Atkins 1988: 78-79). Metcalf a fait valoir que les expériences de laboratoire semblent avoir un effet important sur le comportement des enseignants et cet effet diminue peu au fil du temps.

La pratique enseignante dans l'enseignement supérieur peut donc être un moyen de favoriser l'échange d'expérimentation des étudiants, leur permettre de partager et d'approfondir leurs connaissances. Cette pratique peut être particulièrement importante pour les futurs enseignants : non seulement ils peuvent recevoir des outils nécessaires qui leur permettent d'utiliser la PAP dans leurs cours, mais ils peuvent aussi découvrir l'importance d'associer les pratiques individuelles avec les pratiques collectives des enseignants pour assurer l'effectivité de l'acte pédagogique. Cette pratique peut donc être très importante pour une réflexion approfondie et permanente sur les méthodes d'enseignement.

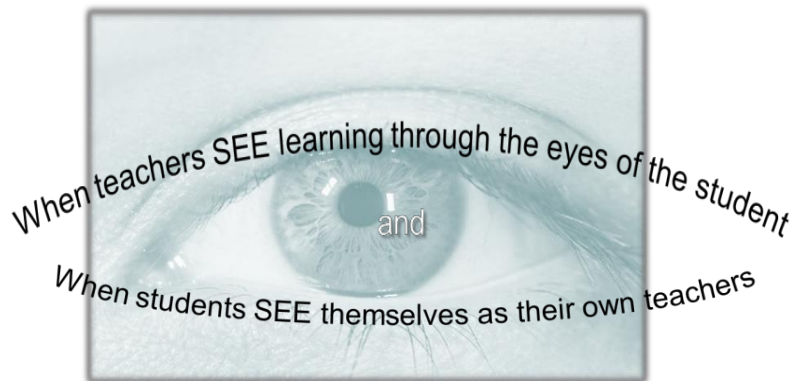
Les pratiques collectives des enseignants peuvent aussi fortifier la collaboration des facultés des universités. Susan R. Jones et Charmaine L. Wijeyesinghe (Ouellet, M. L., 2011 : 11-20) pensent aussi que l'échange des idées, des pratiques et des expériences pédagogiques des enseignants de diverses disciplines peut constituer une base solide pour la collaboration efficace de ces enseignants ; les facultés peuvent travailler en collaboration à travers l'interdisciplinarité pour développer des stratégies d'enseignement, les pédagogies différenciées et un contenu de disciplines diverses.

Afin de mettre en œuvre la PAP dans l'enseignement supérieur, les programmes de formation des enseignants sont à développer ; il s'agit de constituer des fondements capables de conduire les enseignants à prendre conscience des exigences d'un enseignement efficace. Hattie (2009) présente six formes d'engagement des enseignants qui peuvent servir d'indicateurs pour une excellente qualité d'enseignement (Hattie 2009: 238-239):

- Les enseignants sont parmi les personnes les plus influentes dans l'apprentissage
- Les enseignants ont besoin d'être directifs, influents, compatissants, et de participer activement dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage
- Les enseignants doivent être conscients des intentions et des connaissances de l'apprenant pour construire un sens et des expériences significatives à la lumière de ces connaissances. Il doit avoir une excellente connaissance et compréhension de leur contenu pour fournir un *feedback* significatif et approprié de telle sorte que chaque étudiant progresse à travers les niveaux du curriculum.

Voir la figure ci-après (figure 4) présentant le modèle de l'apprentissage visible – un enseignement visible selon Hattie.

Figure 4 : Un modèle de l'apprentissage visible – un enseignement visible



Source: Hattie 2009: 238

- Les enseignants ont besoin de connaître les intentions d'apprentissage et les critères de réussite de leurs leçons. Ils doivent savoir comment aider tous les étudiants à réussir. : « où allez-vous? », « Comment y allez-vous? » et « quelle est la suite ? ».
- Les enseignants ont besoin de passer de l'idée unique à l'acceptation de plusieurs idées. Ils doivent aussi relier et étendre ces idées pour permettre aux apprenants de construire et reconstruire leurs connaissances avec de nouvelles idées. L'essentiel n'est pas la connaissance ou les idées, mais la construction de ces connaissances.
- Les dirigeants des établissements scolaires et les enseignants ont besoin pour créer l'école, de la salle des professeurs et des environnements de la classe où l'erreur puisse être accueillie comme une occasion d'apprentissage, où le rejet des connaissances erronées et les interprétations sont les bienvenus, et où les participants peuvent se sentir en sécurité pour apprendre, réapprendre, et explorer les connaissances en approfondissant leur compréhension.

Selon les indicateurs proposés ci-dessus, les propositions de Hattie sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, sont souhaitables pour une utilisation efficace de la PAP dans l'enseignement supérieur. Sa réflexion sur les intentions et les critères de réussite de l'apprentissage est très importante pour l'implantation de la PAP dans les universités.

3.4 Fondements conceptuels de la PAP

Grâce à la connaissance historique et systématique et aux résultats empiriques se forment des concepts pédagogiques pouvant fournir aux apprenants une source importante de réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur. Les fondements conceptuels ou système d'organisation pédagogique permettent aux apprenants d'être actifs dans le processus d'enseignement-apprentissage. Lebrun (2002) relève les caractéristiques du processus d'un enseignement-apprentissage interactif: se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire⁶. (Lebrun 2002 : 39-45). Quelques concepts et méthodes sont proposés dans le sous-chapitre suivant : l'apprentissage par problème (3.4.1), la pédagogie coopérative (3.4.2), la pédagogie du projet (3.4.3), le *Portfolio* (3.4.4) et, en conclusion, une esquisse du choix de la stratégie d'enseignement (3.4.5).

Ces concepts ont souvent leur base dans la réflexion sur les théories déjà citées et les faits empiriques. Ces concepts sont respectivement présentés ci-dessous ainsi que le lien avec les chapitres précédents et la relation entre la théorie des sciences de l'éducation et des idées pratiques éducatives visibles.

3.4.1 Apprentissage par problème (APP)

L'apprentissage par problèmes, *Problem-based learning*, reflète la façon d'apprendre des gens dans la vie concrète : ils cherchent à résoudre les problèmes de la vie avec toutes les ressources qui sont disponibles (cf. Biggs & Tang 2007: 151). Cette pédagogie trouve son origine dans l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage : « l'étudiant construit lui-même ses connaissances par ses interactions avec l'environnement et les autres partenaires de la relation pédagogique, enseignants et étudiants » (Lebrun 2002: 131). Certains font remonter l'APP aux méthodes préconisées par Dewey qui fut l'un des premiers à dire que l'apprentissage réclamait de l'apprenant une participation active de reconstruction. Dewey recommandait l'utilisation de problèmes de la vie courante pour que l'apprentissage soit effectif. Il mettait ainsi en pratique « les principes éducatifs

⁶ Se motiver consiste à prendre en considération l'environnement didactique ; (s') informer relève des informations et de leurs différents supports ; (s') activer relève des compétences d'analyse, de synthèse, d'esprit critique et d'évaluation; (s') interagir consiste à faire recours à l'interaction avec les diverses ressources. Quant à produire, il s'agit d'une catégorie qui relève de la construction personnelle ou de la reproduction.

prônés par le fonctionnalisme en créant sa fameuse '*Lab School*' à l'université de Chicago, une école expérimentale dont la pédagogie s'inspirait directement de la philosophie du '*learning by doing*' » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 24).

Savin-Baden (2000) attire l'attention de ceux qui confondent l'apprentissage par problèmes avec l'apprentissage par la résolution de problèmes. Cela signifie la formulation des problèmes que les étudiants doivent résoudre après l'enseignement. Quant à l'apprentissage par problèmes, «le point de départ de l'apprentissage devrait être un problème, une requête ou un puzzle que l'apprenant souhaite résoudre» (Boud 1985: 13). Le but n'étant pas seulement de résoudre un problème ou une série de problèmes, « l'apprenant acquiert aussi des connaissances, des compétences liées au contenu, la maîtrise de soi, les attitudes, le savoir-faire, en un mot, la sagesse professionnelle » (cf. Biggs & Tang 2007: 152). L'APP concorde aussi avec la maïeutique chez Freire : la formulation des problèmes et les tentatives des étudiants à donner des réponses convenables leur permettant d'« accoucher » de nouvelles idées et d'acquérir des nouvelles compétences. En outre, les « néopiagéticiens » montrent que « les enfants confrontés à des tâches de résolution de problème similaire à celles utilisées dans les travaux de Piaget apprennent plus vite et de façon plus durable lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir avec des pairs dans le processus d'apprentissage » (Bourgeois & Chapelle 2006 : 32).

Hattie (2009 ; 2014) soulève un autre point concernant les problèmes pouvant surgir suite à la diversité des approches sur un sujet spécifique ; ce qui peut créer un fossé entre (a) ce que l'on sait, comment on peut penser, et ce que l'on peut faire, et (b) les besoins pédagogiques actuels des étudiants. Hattie donne l'exemple d'enseignants des mathématiques chez qui, les individus excellant dans cette branche ne parvenaient pas à faire un bon projet sur le contenu d'un cours au lycée. Il en déduit que la maîtrise du sujet ne permet pas, à elle seule, d'enseigner facilement ce contenu à d'autres qui sont débutants. Malgré le savoir dans un domaine, on peut décevoir les attentes des étudiants (cf. Hattie 2014: 13). L'APP peut ainsi être utile pour rendre l'enseignement plus efficace dans certaines activités du processus d'enseignement-apprentissage, comme la formation continue ou l'évaluation formative.

Biggs et Tang (2007) montrent comment l'APP est l'exemple d'une approche globale de la formation continue : En cherchant à résoudre les problèmes, les étudiants acquièrent, tout d'abord, les compétences et les stratégies nécessaires pour acquérir de nouvelles

connaissances, puis, les compétences métacognitives pour appliquer cette connaissance et résoudre les problèmes les plus complexes et, les compétences pour évaluer l'efficacité des solutions aux problèmes. Les critiques de l'apprentissage par problèmes soulignent que les diplômés de l'APP n'ont pas autant de savoir que ceux qui ont étudié avec la méthode traditionnelle. Ces jugements peuvent être anecdotiques. Des recherches empiriques ont montré que les étudiants qui apprennent par l'APP pensent différemment de ceux qui ont reçu un enseignement avec la méthode traditionnelle ; « ils peuvent avoir moins de connaissances déclaratives, mais utiliser ce qu'ils ont à raisonner de manière plus efficace et appliquer les produits de leur raisonnement; ils ont une plus grande conscience de soi et de l'auto-direction; et ils aiment apprendre plus, comme le font leurs enseignants » (Biggs & Tang 2007: 160). Cette approche renforce la perspective de Hattie (2014) concernant la formation des futurs enseignants qui développent leurs compétences d'intervention et d'évaluation des travaux des étudiants (cf. Hattie 2014: 108).

Certes, quelques sceptiques à l'efficacité de l'apprentissage par problèmes « le plus souvent fait à partir d'un point de vue différent de celui sur lequel le cours a été conçu » (cf. Biggs & Tang 2007: 160). Cependant, partant de *Visible learning* de John Hattie (2009 ; 2014) concernant l'évaluation formative, l'APP peut faciliter l'utilisation de l'évaluation comme moyen de formation, car, en proposant les problèmes à résoudre, l'APP exige la mise en place de plans d'évaluation dès le début du cours. L'enseignant doit veiller à ce que le processus de problématisation permette que l'acte pédagogique soit efficace. Dans ce cadre, Dewey (1927) est explicite ; il souligne qu'on ne peut retrouver la continuité de l'expérience qu'en développant une démarche en cinq phases : « position du problème, détermination du problème, émission d'hypothèses, déduction des conséquences et test des hypothèses » (Fabre 1999 : 293). Quant à Hattie (2014), le processus d'enseignement peut impliquer des étudiants dans des exposés sur leurs nouvelles connaissances, leur engagement dans la résolution de problèmes, l'exploration de nouvelles relations dans la gestion de controverses et l'amélioration de leurs idées et de leur compréhension (cf. Hattie 2014: xii). Il en est ainsi de la méthode de récitation évoluée en réponse à des sujets tels que l'enseignement de masse et de classes surchargées ou de la nécessité d'enseigner un programme d'ensemble. L'APP devient ainsi un moyen de répondre aux exigences du contexte d'enseignement (cf. Hattie 2014:

46). L'APP peut donc fournir les moyens d'aller de l'avant ou d'offrir des critères de réussite dès le départ.

3.4.2 Pédagogie coopérative

L'apprentissage par problèmes se réfère à la dimension matérielle du processus d'apprentissage; la conception de la pédagogie coopérative, par contre, représente la dimension sociale du processus d'apprentissage.

La pédagogie coopérative, « *cooperative learning* » est une forme d'enseignement-apprentissage qui se déroule par l'interaction entre les membres d'un même groupe ou avec d'autres. La coopération peut prendre la forme de tutorats ou des formes d'entraide plus élaborées : les apprenants « ayant manifesté un besoin précis se voient accompagnés par un autre, reconnu par le groupe comme expert et devenant responsable du soutien demande » (Cornac 2009 : 13). L'apprentissage coopératif est enraciné dans la théorie de l'interdépendance sociale selon laquelle les individus interagissent dans la situation correspondant aux résultats qu'ils souhaitent obtenir (cf. Johnson & Johnson, 1989: 5). Freinet appartient à cette mouvance. Cette méthode reflète « toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider ». La pédagogie coopérative regroupe toutes les pédagogies qui font de l'entraide entre apprenants une source importante d'apprentissage (Cornac 2009 :21).

Comme le précise Lebrun (2002) l'utilisation de la pédagogie coopérative nécessite la motivation de l'apprenant dès le début du cours. Il faut que celui-ci puisse « entrer en apprentissage ». La motivation peut inférer différents éléments dont : « la nature des informations de départ et des ressources disponibles, leur caractère contextualisé, la tâche à entreprendre et les compétences à exercer, le sens que ces éléments peuvent revêtir pour celui qui apprend, qui va apprendre » (Lebrun 2002 : 147). Il est toujours important de rappeler la démarche de motiver les apprenants pour qu'ils entrent dans le processus d'apprentissage. La réflexion sur la PAP dans l'enseignement supérieur ne peut se limiter à la connaissance des méthodes d'enseignement. Il est important aussi de respecter le contrat pédagogique qui peut constituer un élément pour motiver l'apprenant à participer activement au processus d'enseignement-apprentissage. Les apprenants doivent donc autant que possible acquérir de l'expérience dans l'apprentissage coopératif lui-même.

L'apprentissage coopératif a un effet important sur l'efficacité de l'APP si la participation est de haut niveau. Ce ne sont pas tous les étudiants qui réussissent ou préfèrent des

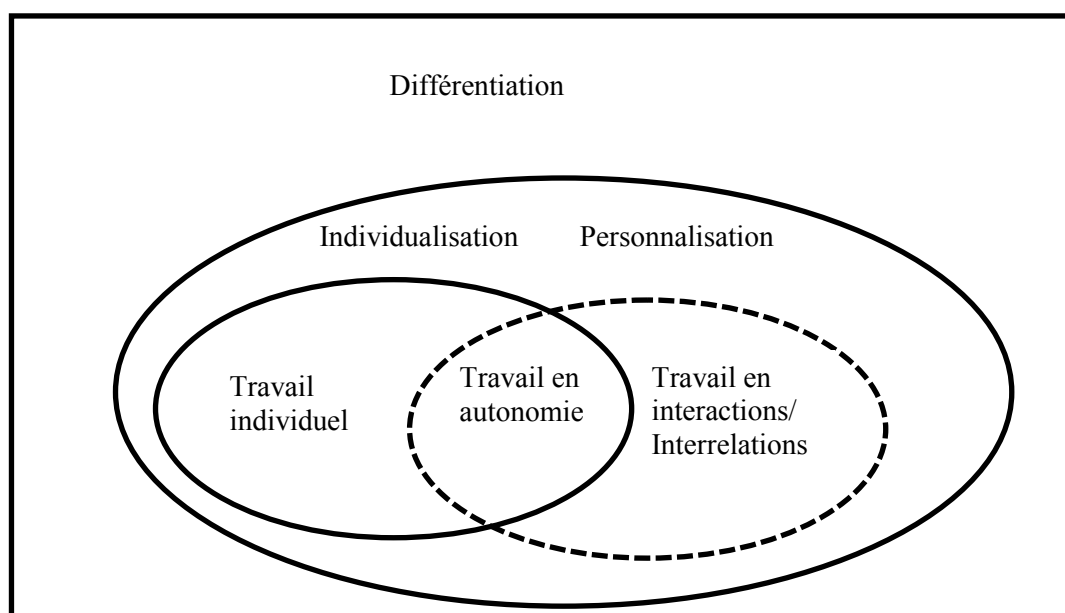
situations d'apprentissage coopératif. Il est important que certains étudiants profitent de ces situations et obtiennent de meilleurs résultats dans leur apprentissage (cf. Hattie 2009: 212). Plusieurs auteurs (entre autres, Biggs & Tang 2007; Connac 2009; Hattie 2009 ; 2014 ; Johnson & Johnson 1989 ; Scheunpflug 2001) se sont accordés sur le fait que les structures d'apprentissage coopératif mènent à une réussite scolaire plus élevée que celles des structures concurrentielles et individualistes. En outre, un apprentissage coopératif suppose un travail en groupe, « mais tout travail en groupe ne signifie pas nécessairement un apprentissage coopératif ». Une tâche coopérative doit ainsi être formulée de manière précise et concise permettant une coopération effective et plus efficace entre les membres du groupe. Par contre, le but de l'apprentissage coopératif est de faire discuter « les participants sur leurs représentations et leurs avis et de confronter leurs idées. S'il y a trop peu de participants, on n'est pas sûr d'obtenir des points de vue assez variés ou divergents et il n'y a pas suffisamment de matière à discussion. D'un autre côté, dans un groupe trop nombreux, il est difficile de permettre une participation équitable de tous et de gérer la masse des opinions » (Lebrun 2002 : 149).

Pour rendre efficace cette méthode, Connac (2009) donne quelques repères permettant de situer les fondements de la pédagogie coopérative:

- « - avant de penser didactique, intéressons-nous à la pédagogie ; [...]
- un manque de motivation et de désir d'apprendre semble être le principal frein actuel aux apprentissages à l'école ;
- devant la réalité de l'hétérogénéité des groupes-classes, la pédagogie de l'uniforme n'est plus adaptée. Celle du prêt-à-porter ne suffit pas non plus. Seule celle du sur-mesure permet une adaptation mutuelle;
- l'adulte ne peut pas être un tuteur qui indiquerait une direction unique à suivre. Ce serait plutôt un organisateur du milieu du travail, un guide au quotidien et une ressource permanente;
- si l'on souhaite susciter la citoyenneté à l'école, mieux vaut penser les faits de violence en termes de prévention plutôt qu'en termes de gestion;
- discuter plutôt que taper: c'est le fondement de la société civile sans quoi le respect d'aucune autre loi n'est possible » (Connac 2009 :23).

La pédagogie coopérative se fait à travers les travaux de groupes. Elle peut être facilitée par l'enseignement réciproque, *reciprocal teaching*, pour obtenir le plus grand effet (Hattie 2009 : 92). En outre, la compétition n'est pas nécessairement anathème dans l'apprentissage coopératif (cf. Gillies & Ashman 2003 : 232). Son application peut rejoindre plutôt la conception de Pestalozzi selon laquelle l'intelligence consiste à répondre à la question de savoir quel est et quel doit être, dans chaque cas particulier, le comportement d'un homme cultivé, quand il doit analyser et éclaircir une situation qui se présente de façon obscure et compliquée (cf. Pestalozzi, 1801 : 120). Dans ce cadre, Connac (2009) attire l'attention concernant l'usage de trois actions employées dans la différenciation en pédagogie: différencier, individualiser et personnaliser (Connac 2009 : 94-95). Sa remarque mérite d'être prise en considération pour rendre effective et plus efficace la pédagogie coopérative.

Figure 5 : La carte conceptuelle cernant les frontières de la différenciation, personnalisation et individualisation



Source : Connac 2009 : 95

Partant des idées des auteurs évoqués au sous-chapitre 3.1, la pédagogie coopérative peut augmenter la motivation des apprenants à participer à leur apprentissage. Il faut également remarquer que cette méthode de l'apprentissage coopératif peut rendre l'étudiant acteur de son apprentissage ce qui est indispensable à l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur. Cependant, la remarque de Lebrun s'avère nécessaire

dans l'utilisation de la pédagogie coopérative : « l'apprentissage coopératif serait moins efficace quand il s'agit d'algorithmes à appliquer, de production de réponses fermées, d'opérations cognitives de niveau taxonomique plus faible » (Lebrun 2002 : 148).

3.4.3 Pédagogie du Projet

Un autre concept pédagogique qui combine aussi bien l'apprentissage par problèmes que l'apprentissage coopératif est la pédagogie du projet. La pédagogie du projet ou la pédagogie par objectifs existe depuis bien longtemps. L'apprenti qui accompagnait le maître devait manifester déjà les connaissances et les compétences acquises dans un 'chef-d'œuvre' qui lui permettait d'accéder à la maîtrise. Avec l'éducation nouvelle, certains pédagogues proposaient cette méthode comme une alternative à la pédagogie transmissive. Célestin Freinet, un défenseur de la pédagogie du projet, a mis un accent sur trois facteurs comme facilitateurs de l'apprentissage : tout d'abord, la motivation des apprenants par des activités significatives, comme, rédiger un journal, faire une exposition, construire une «machine», etc. ensuite, l'interdisciplinarité des contenus afin d'éviter le cloisonnement et de démultiplier les approches possibles et, enfin, la responsabilisation des apprenants par rapport à leur apprentissage et à la dimension collective de ce dernier (cf. Lebrun 2002 : 157-158)⁷.

Brown et Atkins (1988) précisent que le contenu de l'apprentissage peut être des faits, des procédures, des compétences, des idées et des valeurs. Des objectifs pédagogiques peuvent être, entre autres, l'acquisition de connaissances et de compétences, l'approfondissement de la compréhension, le développement de la résolution de problèmes ou de changements des perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement de l'apprenant. Les objectifs des étudiants peuvent être plus pragmatiques, par exemple, leur réussite aux examens. Cependant, il faut toujours tenir compte que l'enseignement est une activité intentionnelle concernant l'apprentissage des étudiants. Il en résulte donc qu'il faut réfléchir et articuler les intentions de l'enseignement dispensé aux étudiants et vérifier si ces intentions sont réalisables ou si elles ont été réalisées (cf. Brown et Atkins 1988).

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité avec les étudiants, la familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégie, le temps qui est accordé à un enseignement, etc. Mais le choix

⁷ Ces facteurs sont aussi parmi les éléments fondateurs de l'APP

d'une méthode peut aussi être déterminé en fonction du domaine et du niveau des objectifs pédagogiques. Cinq catégories génériques de stratégies d'enseignement-apprentissage sont proposées : l'exposé magistral, le questionnement, la discussion, le travail individuel et le travail de groupe. Ces catégories sont présentées telles qu'elles sont regroupées par Daele & Berthiaume (2010).

Tableau 3 : Le tableau situant les différents types de stratégies d'enseignement en fonction des objectifs.

| Stratégies | Avantages | Inconvénients | A retenir |
|---------------------------|--|---|---|
| Exposé magistral | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps • Permet de transmettre des informations structurées | <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté de maintenir l'attention de tous te-s les étudiant-e-s • Difficulté pour évaluer la compréhension des étudiant-e-s | <ul style="list-style-type: none"> • Préparer soigneusement la structure du discours • Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des étudiant-e-s (questions, discussions, étude de cas, exercice, lectures préalables, etc.) |
| Questionnement | <ul style="list-style-type: none"> • Permet d'évaluer la compréhension des étudiant-e-s • Permet d'ouvrir une discussion • Aide les étudiant-e-s à identifier eux/elles-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition) | <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu) | <ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux étudiant-e-s • Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux étudiant-e-s ou en leur demandant de se répondre réciproquement |
| Discussion | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de stimuler la réflexion des étudiant-e-s • Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des étudiant-e-s ou de sujets moins bien compris | <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu) | <ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement) • Gérer les échanges entre les étudiant-e-s |
| Projet de groupe | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer des compétences de collaboration chez les étudiant-e-s • Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours • Permet un enseignement réciproque | <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'évaluer les contributions individuelles • Difficultés de certains groupes à s'organiser • Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité |
| Travail individuel | <ul style="list-style-type: none"> • Permet aux étudiant-e-s de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse • Permet un enseignement réciproque | <ul style="list-style-type: none"> • Certain-e-s étudiant-e-s peuvent se sentir perdu-e-s face au travail à réaliser seul-e-s • Gestion et accompagnement individuel peut prendre beaucoup de temps | <ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité |

Source : Daele & Berthiaume (2010 : 4-5)

Le tableau suivant présente les différentes possibilités de choisir une stratégie d'enseignement selon le domaine ou le niveau d'apprentissage.

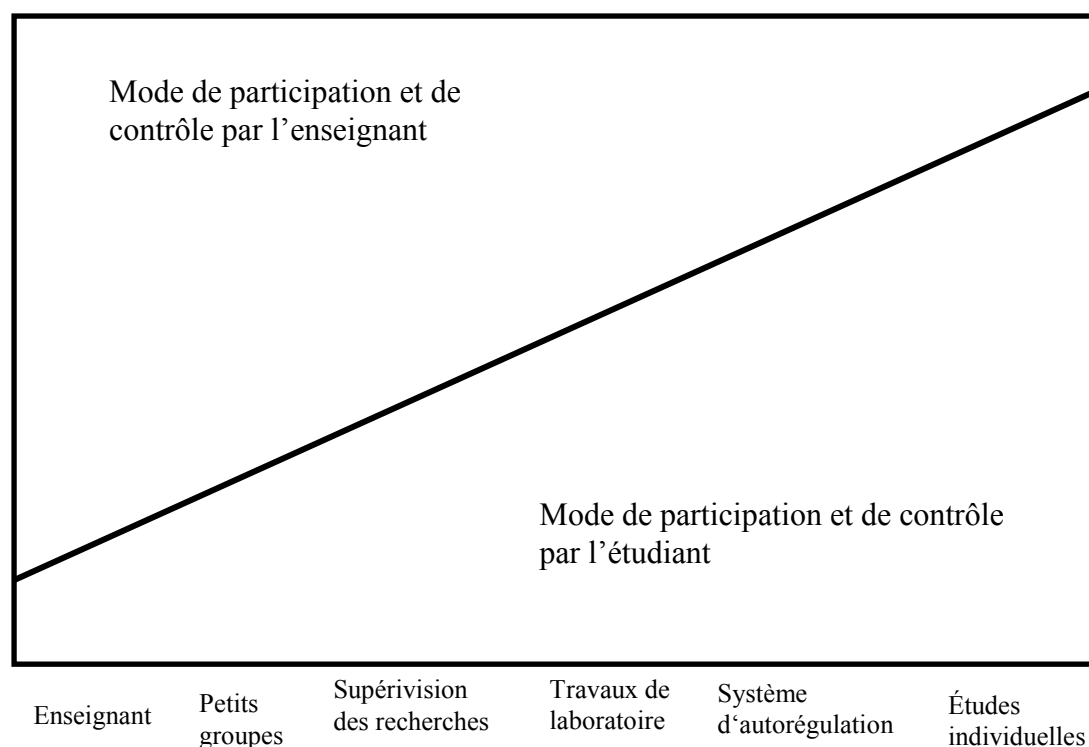
Tableau 4 : Choix d'une stratégie d'enseignement selon le domaine ou le niveau d'apprentissage.

| Domaine | Niveau | Stratégie d'enseignement |
|---------------------|------------------|--|
| Cognitif | Rétention | Exposé magistral |
| | Compréhension | Discussion, Questionnement |
| | Réflexion | Travail individuel/ de groupe |
| Affectif | Réception | Exposé magistral |
| | Valorisation | Discussion, Questionnement |
| | Perception | Discussion, travail individuel / de groupe |
| Psychomoteur | Perception | Exposé (démonstration), Questionnement (accompagnement) |
| | Reproduction | Travail individuel / de groupe |
| | Perfectionnement | Travail individuel / de groupe |

Source : Daele & Berthiaume (2010 : 4)

L'enseignement comme continuum tel que le suggèrent Brown et Artkins (1988) peut être utile. On peut, par exemple, organiser un enseignement en petits groupes, des travaux de laboratoire ou un projet individuel. L'enseignement en petits groupes peut se présenter très structuré et étroitement contrôlé par l'enseignant. Cet enseignement peut être sous forme de discussions libres pendant lesquelles l'enseignant facilite les débats. Le travail de laboratoire peut être une série d'expériences de routine spécifiées par l'enseignant ou un ensemble de questions guidées où lequel l'étudiant développe des hypothèses à tester, choisit les méthodes et conçoit des expériences appropriées. La supervision de recherche peut être dirigée par l'enseignant ou par un étudiant. Cette démarche peut rendre les étudiants plus acteur de leur apprentissage, ce qui est important dans l'application de la PAP. Les lignes suivantes proposent un type de continuum d'enseignement susceptible de rendre les apprenants plus actifs.

Figure 6 : Schéma montrant le continuum des méthodes d'enseignement



Source : Adapté au travail de Brown et Artkins 1988 : 3

Le schéma ci-dessus peut aider l'enseignant à réfléchir sur la méthode d'enseignement à utiliser et à évaluer le sien. La possibilité de varier les méthodes d'enseignement et de chercher à rendre l'étudiant plus actif constitue un aspect important pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur. En fait, le « redressement pédagogique » ne consiste pas à nier le donné en affirmant la toute-puissance des stimulations éducatives, (cf. Reboul 1980 : 169-174) : il consiste à engager un processus par lequel le donné, en assimilant l'extériorité, s'enrichit et acquiert ainsi de nouvelles capacités d'assimilation. Le rôle du pédagogue est alors de veiller à ce que ce processus puisse être institué dans le groupe. Il faut répondre à la question : comment une mise en groupe peut-elle contribuer au développement de chacun de ses membres ?

Le tableau suivant présente quelques éléments pouvant servir à l'apprentissage dans des groupes.

Tableau 5 : Éléments pour aider à une gestion « pédagogique » des groupes

| GROUPE CENTRÉ SUR | INFORMATION | PRODUCTION | RÉCONCILIATION | APPRENTISSAGE |
|--|---|--|---|--|
| Sur quoi s'appuie le groupe pour fonctionner ? | Le groupe s'appuie sur la compétence particulière d'un individu ; il joue sur la différence. | Le groupe s'appuie sur la complémentarité des compétences de ses membres ; il joue sur les différences. | Le groupe s'appuie sur ce que ses membres ont en commun ; il joue sur l'unité. | Le groupe s'appuie à la fois sur l'homogénéité et l'hétérogénéité de ses membres ; il joue sur les différences et sur l'unité. |
| Quelle est la «logique» qui préside à son fonctionnement ? | La communication d'informations. | L'efficacité productive. | Le plaisir partagé. | L'apprentissage individuel. |
| Quel objectif permet-il d'atteindre ? | Diffusion plus efficace par démultiplication des sources d'information. Valorisation des compétences déjà existantes. | - Incarnation du groupe : - émergence d'une exigence, d'une difficulté, d'un problème. | Intégration au groupe des individus marginalisés ou exclus. | Acquisition dans le domaine cognitif par évolution des représentations individuelles. |
| Quelle régulation doit-elle être introduite par le formateur pour que les objectifs soient atteints ? | Évaluation quantitative et qualitative des informations communiquées. | Sursis provisoire aux exigences immédiates de la production pour permettre le repérage des problèmes qui émergent. | Attention à toute exclusion et souci de ménager des temps, espaces et occasions permettant la « réconciliation ». | Insistance sur le conflit sociocognitif et évaluation systématique des acquis individuels. |
| Quel type de leader peut-il incarner le groupe ? | <i>Leader</i> facilitateur, soucieux de l'efficacité et de la qualité de l'information. | <i>Leader</i> organisateur, incarnant et mettant en œuvre les exigences du projet. | <i>Leader</i> charismatique, sachant trouver le terrain où réaliser l'unité du groupe. | <i>Leader</i> formateur, prenant en charge la progression de chaque membre du groupe. |
| Quel obstacle le groupe doit-il surmonter ? | Assumer la différence de l'ex-pair devenu expert. | Surmonter le morcellement inévitable entraîné par la division du travail. | Éviter l'aspiration par la tâche et accepter de « perdre du temps ». | Se laisser fasciner de manière ludique ou esthétique par le dispositif lui-même. |
| Quelle dérive le menace ? | Hiérarchisation induite se donnant comme définitive et transférée sans contrôle à d'autres situations. | Spécialisation excessive, exclusion des moins compétents. | Fonctionnement fusionnel, interdisant aux membres du groupe toute autre appartenance. | Atomisation, perte d'identité groupale |
| Quel type de Fonctionnement peut-on introduire pour éviter une telle dérive ? | - centration sur la réconciliation, -centration sur l'apprentissage. | - centration sur l'apprentissage, - centration sur la réconciliation. | - centration sur l'information, -centration sur l'apprentissage. | - centration sur la production, - centration sur la réconciliation. |

3.4.4 Portfolio

L'apprentissage doit être rendu visible. Le concept pédagogique qui contient une solution spécifique, à savoir, l'apprentissage individuel, la résolution de problèmes et l'auto-activité, renforce le travail du *portfolio* qui sera présenté ci-dessous.

Les *portfolios* ont longtemps été utilisés dans le monde de l'art et dans les demandes d'emploi: les individus offrent leur meilleur travail dans un *portfolio* pour le jugement. Concernant les évaluations en classe, les étudiants doivent être judicieusement sélectifs et mettre dans leurs *portfolios* ce qui correspond le mieux aux objectifs du cours. Les *portfolios* permettent ainsi à l'étudiant de présenter et d'expliquer ses meilleurs «trésors d'apprentissage». Lorsque les étudiants donnent libre cours à leur créativité, les *portfolios* sont pleins de surprises complexes et divergentes imprévues pour l'enseignant.

Les résultats de la recherche de Biggs et Tang (2007) sur l'apprentissage selon l'alignement constructif, provient une expérience servant à l'évaluation par le portfolio. D'après leurs études (cf. Biggs et Tang 2007), les étudiants ont été motivés par les objectifs du cours et ont obtenu les résultats attendus. Ainsi leur prise de décision professionnelle a été améliorée par la théorie enseignée. Les étudiants sont parvenus à fournir la preuve de leur propre expérience professionnelle et de la méthode utilisée. Les résultats ont provoqué une remise en cause de la conception de l'enseignement: « les étudiants ne pouvaient plus être «enseignés», la preuve, ils devaient plutôt réfléchir sur leur propre expérience et de la fournir eux-mêmes. La «méthode d'enseignement» est devenue une série de négociations sur la façon dont cette preuve pourrait être obtenue, ainsi que l'évaluation de la qualité des preuves fournies. Le cours a été un succès, et deux principes ont été impliqués: « une théorie constructiviste de l'apprentissage, l'alignement entre les résultats d'apprentissage, les activités d'enseignement- apprentissage et les tâches d'évaluation » (cf. Biggs & Tang 2007 : 50). En réfléchissant sur la raison pour laquelle l'expérience de l'évaluation avec le portfolio a si bien fonctionné, Biggs (1996) a pensé que c'était parce que les activités d'apprentissage ont été abordées dans l'intention d'atteindre les résultats escomptés. Ainsi les étudiants étaient engagés dans les tâches d'évaluation reflétant à la fois les activités d'enseignement et celles de l'apprentissage.

L'intérêt de l'utilisation du Portfolio dans l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les étudiants, peuvent

donner leurs points de vue lors de l'évaluation du cours et faire des propositions pour améliorer le cours suivant: l'évaluation à partir du Portfolio permet aux étudiants de communiquer aux enseignants ce qu'ils considèrent comme étant des preuves de leur apprentissage. Les étudiants peuvent aussi émettre les souhaits qui seraient pris en considération dans les prochains cours (cf. Biggs & Tang 2007 : 198). Cette conception de l'enseignement, «*constructive alignment*» est fondée sur le double principe du constructivisme dans l'apprentissage et de l'alignement dans la conception de l'enseignement et de l'évaluation. Un autre aspect peut être pris en considération pour appliquer la PAP, à savoir, les tâches d'évaluation.

Le *portfolio* exige des articles qui traitent de chaque cours, le plus haut niveau quant au progrès de l'enseignement. Concernant les tâches d'évaluation, *Assessment tasks*, Biggs et Tang (2007) ont observé les étudiants utilisant le *portfolio*. Ils ont récolté des résultats impressionnants : les étudiants devant se prononcer sur leur réalisation sous la forme d'articles et expliquer pourquoi leur *portfolio* remplissait les critères. Trois points étaient pris en considération : d'abord, les étudiants présentaient quatre éléments de preuve pour justifier la motivation de leur choix, ensuite, un journal de réflexion comprenant les réponses aux questions-réponses pour chaque séance plénière. Enfin, ils devaient justifier pourquoi chaque élément du *portfolio* était censé faire partie de l'ensemble du cours (cf. Biggs & Tang 2007 : 50). Cela a fourni une nouvelle preuve de conscience réflexive des apprenants sur leur apprentissage.

Knight (2006) dit que les attributs tels que raisonnement, créativité, pratique éthique, travail d'équipe et collaboration, etc. sont des «réalisations» complexes qui se développent plutôt qu'on ne les enseigne. Ils n'ont pas de cause unique, ils croissent lentement et ont besoin d'un environnement complexe, d'«une philosophie» - d'un climat particulier, d'une séquence de modèles - pour se développer. Ils peuvent être atteints s'ils ne sont traités dans un ou quelques cours. Leur évaluation ne peut pas être mesurée avec l'évaluation très importante, «*high-stakes assessment*» de haute fiabilité, comme les tests. L'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ainsi que les *portfolios* dans lesquels les étudiants font des demandes sont plus appropriés (cf. Biggs & Tang 2007 : 67).

Le Constructivisme implique fortement l'utilisation d'un *portfolio* comme méthode d'évaluation, ainsi les étudiants choisissent au moins une partie de la preuve qu'ils considèrent correspondre aux objectifs du cours. Cela implique l'utilisation de l'auto-

évaluation et de l'évaluation des pairs. Les modes d'évaluation appropriés étant choisis, les questions suivantes doivent être examinées (cf. Biggs 1996: 358) :

1. Quelles qualités d'apprentissage recherchons-nous ? Quelles performances doivent être confirmées dans l'évaluation? Cette question devrait déjà trouver une réponse dans les objectifs du programme et les activités de l'enseignement.
2. L'évaluation devrait être décontextualisée ou située? La réponse dépend de la nature de la connaissance; la connaissance procédurale exige que l'on s'adapte au contexte de l'apprentissage, quant à la connaissance déclarative, c'est en fonction du but du cours (Biggs 1995).
3. Qui doit définir les critères de l'apprentissage ? Qui doit fournir la preuve et évaluer ? Dans quelle mesure les éléments de preuve répondent-ils aux objectifs? Les trois questions pourraient être abordées par l'enseignant, par leurs pairs, par un étudiant, ou par toute la classe en collaboration⁸.

Le fonctionnement des connaissances est d'un intérêt particulier pour les programmes à caractère professionnel, l'évaluation de résolution des problèmes professionnels, de la créativité et de la formation continue.

Il existe une gamme de formats d'évaluation avec une référence particulière pour des *portfolios*. L'évaluation dans les classes restreint l'éventail des formats qui sont possibles, mais il y a de meilleures façons d'évaluer à la fois la connaissance déclarative et le fonctionnement de connaissances que le bachotage d'un grand nombre d'étudiants dans les salles d'examen. Une des raisons de renforcer les surveillances des étudiants lors de l'évaluation est de prévenir le plagiat. Le plagiat est une préoccupation croissante dans les universités d'aujourd'hui pour une variété de raisons (cf. Biggs & Tang 2007 : 217). L'utilisation du portfolio peut servir à minimiser le plagiat.

Contrairement au séminaire traditionnel, les présentations des étudiants offrent le meilleur fonctionnement de la connaissance déclarative. L'apport des pairs peut rendre l'apprentissage plus effectif. Dans leur recherche, Biggs et Tang (2007) montrent que le travail du *Portfolio* exige une grande implication active du personnel enseignant et des étudiants (cf. Biggs & Tang 2007 : 218).

⁸ Les permutations et combinaisons produisent une grande variété de techniques d'évaluation. L'examen final, les tests par objectif ne sont pas les seules options pour l'évaluation de l'apprentissage (cf. Biggs & Tang 2007).

Demander aux étudiants de tenir un registre des incidents critiques lors de leur expérience de travail, puis, discuter de leur signification peut montrer efficacement le fonctionnement de leur connaissance. Les étudiants pourraient expliquer le pourquoi de ces incidents, comment ils ont surgi et ce qui pourrait être fait pour les éviter. Cela donne des informations nombreuses sur le travail des étudiants en groupe (a), par exemple, d'interpréter ce qu'ils ont appris et celle de l'autre groupe (b) de faire usage de l'information. De tels incidents pourraient faire l'objet d'un entretien d'évaluation, d'un journal de réflexion ou être utilisés comme éléments du *portfolio* (cf. Biggs & Tang 2007 : 219).

Avec l'utilisation du *portfolio*, les étudiants renforcent leur niveau de réflexion et de jugement, particulièrement lors de l'évaluation des résultats d'apprentissage. Ils développent leur capacité de planifier leur apprentissage pour atteindre les objectifs du cours et d'évaluer si les stratégies d'apprentissage et d'étude sont fructueuses ou non. Biggs et Tang (2007) conseillent aux étudiants de tenir un journal d'apprentissage pour faciliter une évaluation par les pairs ou une auto-évaluation. Ainsi l'évaluation par *portfolio* peut aussi créer des situations d'apprentissage qui encouragent les étudiants à mener une réflexion de changement et à faire un *feedback* très important dans la recherche-action sur l'alignement constructif (cf. Biggs & Tang 2007 : 254).

3.4.5 Esquisse pour choisir une stratégie d'enseignement selon la PAP

Les quatre méthodes citées ci-haut ne sont pas toujours suffisantes pour rendre l'apprentissage plus actif et participatif. Elles peuvent se compléter pour augmenter l'efficacité de de l'enseignement. Par exemple, Qin, Johnson & Johnson (1995) ont constaté que les étudiants qui apprennent par la pédagogie coopérative ont mieux réussi la résolution de problèmes (cf. Hattie 2009: 213). Pour conclure, on peut parler de trois éléments concernant l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur : l'évaluation par le *Portfolio*, la synthèse des méthodes actives et les contrats d'apprentissage.

L'évaluation par le Portfolio

Dans la plupart des évaluations des universités, on attache plus d'importance aux points que l'on donne à l'étudiant. Certes, ils sont d'un certain intérêt pour le cursus de l'étudiant. Cependant, les évaluations se déroulent dans un climat relationnel « plus enclin à de la compétition qu'à de la coopération ». De plus elles ne produisent qu'une vision très globale des domaines maîtrisés par l'étudiant, nécessitent beaucoup de temps

dans l'activité de l'enseignant. Ces évaluations ne permettent que très difficilement d'envisager des stratégies pour vaincre les obstacles rencontrés. Plusieurs phénomènes perturbateurs ont été identifiés (cf. Connac 2009 : 110):

- l'effet de stéréotypie: il consiste à évaluer dans le même sens différentes caractéristiques d'une production ou d'un individu. Par exemple, un élève bon en français est considéré de même dans toutes les autres disciplines;
- l'effet de halo: le correcteur se laisse impressionner par un aspect précis du support d'évaluation, par exemple une belle écriture, le caractère agréable de l'élève ;
- l'effet d'ordre de correction: il correspond à une fluctuation de la notation en fonction des copies passées- la lassitude liée aux corrections successives a un impact sur la note finale;
- l'effet de tendance centrale: spontanément, sans barème précis, l'évaluateur a une tendance générale centrale qui lui fait attribuer les notes autour d'un intervalle établi;
- l'effet de contamination: il consiste à être influencé par les résultats antérieurs de l'élève. Cet effet est une sorte de corollaire de l'effet Pygmalion.

André Antibi (2003) démontre comment les enseignants ont tendance, de manière inconsciente, même s'ils n'ont que d'excellents élèves, à mettre une certaine proportion de mauvaises notes pour être dans les normes. C'est cette proportion qu'Antibi (2003) nomme la constante macabre. Il propose de remplacer les notes par un système d'évaluation par contrat (cf. Connac 2009 : 110).

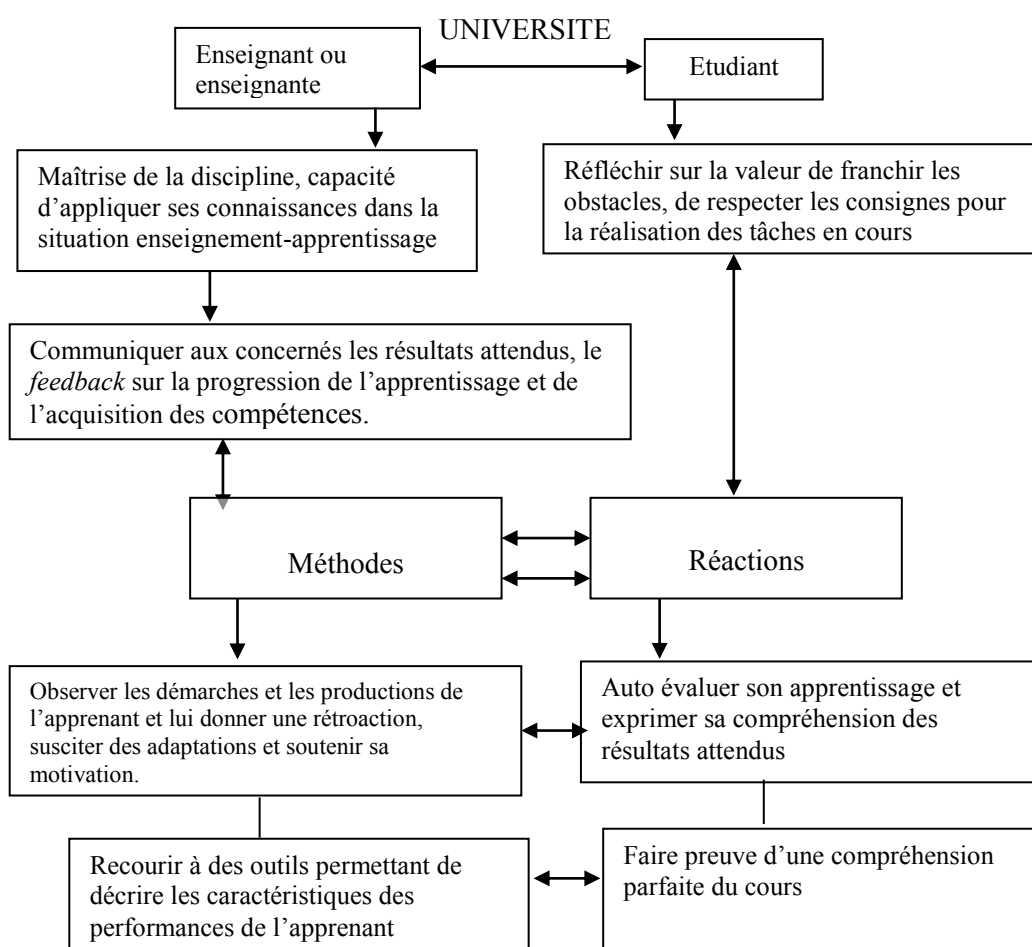
Pour leur sélection d'articles, les étudiants expliquent comment le contenu de leurs *portfolios* répond aux attentes du cours, voire à leurs propres objectifs et aux résultats d'apprentissage escomptés. Avec les *portfolios* les étudiants peuvent risquer d'aller hors sujet ; ce qui leur crée une charge de travail supplémentaire ainsi que pour l'enseignant. Des limites doivent être fixées. L'évaluation du *portfolio* peut ainsi être très intéressante dans l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur : elle peut prendre beaucoup de temps, mais dépend de la nature et du nombre d'articles. De nombreux éléments, tels que les cartes conceptuelles, peuvent être évaluées en une minute ou deux. En tout état de cause, toute une journée passée à l'évaluation des *portfolios* est existentiellement

préférable à une heure de l'évaluation des travaux des étudiants par la comparaison (cf. Biggs & Tang 2007 : 222).

La synthèse des méthodes actives

La PAP exige pour le processus d'enseignement-apprentissage une compétence d'organisation (cf. Flück 2001 : 65) : auto-organisation, organisation avec les autres, organisation pour les autres. En partant du dossier du MEQ (2001), on peut présenter dans le schéma suivant une possibilité d'appliquer les méthodes participatives pour l'application de la PAP dans l'enseignement supérieur :

Figure 7 : schéma facilitant l'application des méthodes participatives



Source : illustration personnelle

Contrats d'apprentissage

Les contrats d'apprentissage produisent une situation quotidienne commune. Ces contrats sont pris en compte au début du cours si les apprenants précisent, par exemple, les connaissances déjà acquises ou toute autre expérience en rapport avec le cours. Après la prise en compte de ces éléments, un contrat d'apprentissage est négocié: quelle est la tâche, comment elle doit être faite et évaluée. Les étudiants peuvent avoir un tuteur qui les accompagne pour que le contrat soit respecté.

Cette forme d'évaluation a un grand avantage dans la motivation des étudiants à participer activement dans le processus d'enseignement-apprentissage : dès le début, les apprenants sont familiarisés avec les objectifs du cours, savent où ils en sont et le but à atteindre. Stephenson et Laycock (1993) affirment que l'évaluation par le *portfolio* peut être plus difficile que le contrat d'apprentissage classique, mais elle est plus claire et a des critères précis pour évaluer les qualités de l'apprentissage (cf. Biggs & Tang 2007 : 220-221).

Enfin de compte, les quatre méthodes participatives présentées dans ce sous-chapitre partagent des objectifs similaires, à savoir, l'interaction et l'autonomie dans le processus d'enseignement-apprentissage. La réflexion sur l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur doit s'inspirer de plusieurs auteurs qui ont mené des recherches sur l'enseignement qui contribue à l'acquisition de l'autonomie et de la pensée critique de l'apprenant. Il est important de réaliser, par exemple, que Dewey, « dans son appellation et dans l'un de ses slogans *«Learning by doing»*, c'est l'activité mentale de l'apprenant qui est mise en évidence, qui est mise à l'épreuve » (Lebrun 2002 : 14). Ainsi l'apprentissage par problèmes, la pédagogie coopérative, la pédagogie de projet ou l'utilisation du *Portfolio* sont supposés promouvoir l'acte pédagogique plus efficace.

4. Les résultats de la recherche empirique

Dans le but d'avoir une idée concrète sur les conditions d'enseignement des universités du Rwanda et de réfléchir sur la possibilité d'une implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur, j'ai organisé une recherche empirique de terrain pour comprendre le processus d'enseignement-apprentissage dans ces universités.

Ce chapitre est consacré à l'analyse des résultats de la recherche empirique effectuée au Rwanda entre les mois de juillet et de septembre 2012 et entre juillet et août 2013. Premièrement les techniques qui ont été utilisées dans cette recherche qualitative sont présentées. Le premier sous-chapitre (4.1.) décrit le cadre méthodologique de cette recherche qualitative. Il s'agit de la délimitation spatiale et des objectifs du choix de l'échantillon du terrain d'étude et de l'intérêt que comporte chaque cas pour cette recherche.

L'analyse des résultats de la recherche de terrain (4.2) présente, d'une part, les données recueillies auprès des dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur au Rwanda, ainsi que des responsables des institutions d'enseignement supérieur qui s'intéressent à la PAP. D'autre part, elle présente les données recueillies auprès des experts de la PAP et des formateurs en PAP d'enseignants des écoles secondaires et de quelques enseignants des écoles secondaires qui suivaient la formation en PAP. Les données des observations effectuées dans des institutions d'enseignement supérieur ou lors de la formation en PAP sont aussi présentées.

4.1 Cadre méthodologique

L'étude de cas empirique sur l'enseignement universitaire dans les institutions supérieures au Rwanda présentée ici, se sert de méthodes qualitatives différentes. D'une part, j'ai observé des formations d'enseignants en milieu scolaire en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'introduction de méthodes centrées sur l'apprenant. D'autre part, les entrevues menées avec différents acteurs de l'enseignement supérieur ont été effectuées pour sonder leurs positions, leurs avis vis-à-vis de la pédagogie participative et connaître leurs expériences.

4.1.1 Observation

Cette méthode d'observation a été utilisée dans le but d'en connaître plus sur les possibilités et les conditions de formation pour l'introduction de la pédagogie participative. Deux types d'observations ont été effectués : l'observation participative et l'observation non-participative.

L'observation exige beaucoup de prudence et d'humilité. D'une part, je tenais à éviter le phénomène de réactivité des sujets-sources en collectant les données de façon discrète. Cela impliquait la flexibilité afin d'éviter de se comporter seulement comme chercheur vis-à-vis des interlocuteurs qui faisaient partie de cette recherche, mais comme participant. Deprez attire l'attention sur le fait de ne pas oublier de considérer les participants comme des sujets et non simplement comme des objets de la recherche (Deprez, 2007 : 387). Pour cette raison, avant de faire une observation participante, il a été nécessaire d'avoir accès à un groupe. Mais, comme le précise O'Reilly, il n'est pas facile d'avoir accès à un groupe et de gagner sa confiance. Un groupe doit être négocié (O'Reilly, 2012 : 86-91). Il fallait donc chercher à s'intégrer dans le groupe de telle sorte que les membres aient accepté de s'ouvrir et de fournir des informations utiles à la recherche.

4.1.1.1 Échantillon

Une observation participative dans une formation en PAP des enseignants des écoles secondaires a été effectuée pendant trois semaines. Des observations non-participatives dans douze (12) séances d'enseignement des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda ont été aussi effectuées.

4.1.1.2 Collecte des données

Pour collecter les données, tout d'abord il y a eu une rencontre avec les organisateurs des formations de la PAP en faveur des enseignants des écoles secondaires. Le premier contact a donné l'impression que le processus de leur programme de formation correspondait à cette recherche. Cela a été une motivation de s'y inscrire afin de suivre la formation pendant trois semaines. Le but était, non seulement, d'avoir l'idée du contenu et de la méthode utilisés, mais aussi, d'observer le déroulement de la formation : les objectifs opérationnels de la formation et les méthodes que les formateurs devaient utiliser pour les mettre en pratique étaient observables. Par exemple, j'ai assisté à toutes

les séances de formation, observé les formateurs avec leurs « étudiants » pendant les pauses. Ce fut aussi le temps de parler avec les participants seuls ou en présence des formateurs.

Parmi les choses à observer, il y avait, d'un côté, les comportements des formateurs en classe par rapport à la gestion du groupe. De l'autre côté, il y avait la perspective du groupe, c'est-à-dire les motivations et les expériences des bénéficiaires de la formation par rapport aux perspectives du formateur. L'observation dans les universités avait pour but de voir la méthode d'enseignement utilisée dans le processus de formation. Je pouvais constater s'il y avait des contradictions entre le dire et le faire pédagogique ; par exemple, enseigner les principes de la pédagogie centrée sur l'apprenant, mais ne pas appliquer ces principes lors de l'enseignement. Il fallait ainsi chercher des réponses à des questions telles que : y a-t-il un problème qui se pose lors du processus d'enseignement ? Pourquoi y-a-t-il un problème ? Où réside le problème et pourquoi ? (Dey, 1993 ; O'Reilly, 2012). Par exemple, les professeurs qui enseignent la pédagogie participative mais qui n'utilisent pas cette pédagogie, trouvent-ils que cela constitue un problème ou ne s'en rendent-ils pas compte ? Pourquoi le voient-ils ou non comme un problème ?

Deux ou trois fois par semaine, j'ai participé aux activités de l'université. L'observation dans cette institution d'enseignement supérieur a permis d'examiner les événements au fur et à mesure de leur déroulement dans l'interaction et les attitudes des membres du groupe au moment de leurs manifestations. Il s'agit, comme le précise Brown et Atkins, d'observer comment se déroulaient toutes les activités : par exemple, l'enseignement magistral, les travaux de groupes dirigés, les différentes étapes de discussion, la présentation des travaux par des étudiants en classe, la résolution de problèmes, les questions et échanges entre étudiants-étudiants et entre étudiants-professeurs (Brown & Atkins 1988: 17-18).

Une grille d'observation est élaborée comme suit:

Tableau 6 : Guide des observations

| Questions des observations | Détails |
|--|---|
| 1. Quel est le matériel didactique utilisé lors de l'enseignement ou la formation ? | <ul style="list-style-type: none"> - Qualité du matériel : exemple : power point, craie, etc. - Quantité du matériel : exemple : suffisant, insuffisant, rien du tout |
| 2. Quelle forme sociale l'enseignant utilise-t-il dans son cours ? | <ul style="list-style-type: none"> - Travaux de groupe, individuels, - Travail entre partenaires, - Interaction en classe. |
| 3. Quelle approche utilisent les enseignants pour motiver les étudiants à être actifs dans leurs cours ? | <ul style="list-style-type: none"> - Précision de l'objectif, motivation extrinsèque (gratification) ; - Considération des attentes des étudiants ; - Passer de la motivation à l'action - Interaction avec l'individu, avec un groupe ou avec toute la classe. |
| 4. Comment parviennent les enseignants à gérer l'hétérogénéité des étudiants lors de cours ? | <ul style="list-style-type: none"> - Former les groupes les bons et les moins bons ensemble ; - Support individuel ou collectif. |
| 5. Quelles sont les attitudes des étudiants lors du cours ? | <ul style="list-style-type: none"> - Attentifs, appliqués, distraits, agités, passifs, somnolents, font autre chose. |

Source: illustration personnelle

Lors des observations, je jouais le rôle de « participant-observateur », « *participant observer* » ; il fallait ainsi prendre du recul et de prendre note de tout ce qui a attiré l'attention ; ce qui pourrait être pertinent à la recherche. Ces notes se présentaient de façon désordonnée, mais elles servaient d'aide-mémoire pour ne pas oublier un élément important remarqué lors de l'observation.

4.1.2 Interviews

Avant de commencer l'enquête au Rwanda, il y a eu déjà de des contacts par téléphone ou par email avec quelques enseignants d'université et d'autres institutions qui travaillent dans le domaine de l'éducation. Il fallait préparer le terrain pour trouver des « personnes

ressources » qui s'occupent des formes différentes de l'enseignement universitaire et ont une vue suffisamment globale sur la situation au Rwanda.

4.1.2.1 Echantillon

L'échantillon se compose de quatre (4) groupes différents, de personnes qui connaissent bien l'enseignement des universités au Rwanda.

- a) Responsables des universités :** le but des entretiens avec des responsables et dirigeants des universités était de recueillir des données relatives à la politique éducative, aux stratégies et à la façon d'évaluer le processus de l'enseignement dans les universités ou les outils pédagogiques proposés pour rendre l'acte pédagogique plus actif et plus participatif. Ce fut aussi un moyen d'être en contact avec des personnes œuvrant dans le domaine qui a un rapport étroit avec cette recherche. L'intérêt de recueillir des données sur la politique éducative, un contexte qui sort de l'enseignement lui-même, est de permettre aux interlocuteurs de présenter la PAP sous une autre perspective ; non seulement une perspective de formation ou de mise en pratique de la PAP, mais aussi une perspective plus large des contextes politiques. Cette recherche avait pour but également de chercher des indices sur les possibilités de transfert de la PAP et sa mise en pratique dans les universités du Rwanda : comprendre l'environnement politique et avoir des contacts dans ce milieu ; ce qui peut constituer une stratégie de transfert et la mise sur pied de la PAP dans le processus d'enseignement des universités du Rwanda.
- b) Enseignants des universités au Rwanda :** cette catégorie était composée de personnes ressources de quelques institutions d'enseignement supérieur au Rwanda. Leur choix a été dû au fait qu'ils acceptaient d'accorder du temps pour faire un entretien ; cependant, je sollicitais une interview après avoir observé le rôle de chaque interlocuteur dans le processus d'enseignement de son institution respective. Cette catégorie était composée de personnes qui ont eu des parcours académiques et professionnels variés. L'intérêt de ce genre d'échantillon était de diversifier des données sur un même sujet afin d'avoir une variété de positions subjectives sur les méthodes d'enseignement utilisées dans les universités ainsi que de diverses approches de l'enseignement centré sur l'apprenant. L'objectif était de repérer les différentes approches des enseignants des universités par rapport au processus d'enseignement universitaire. Deux institutions d'enseignement supérieur ont été sélectionnées comme terrain de recherche, une

étant publique et une autre privée. Cela est dû au fait qu'il fallait , d'une part, prendre connaissance des progrès réalisés par des institutions publiques concernant le processus d'apprentissage centré sur l'apprenant et, d'autre part, identifier des stratégies mises sur pied par des institutions privées pour offrir un enseignement de bonne qualité et des obstacles qu'elles peuvent rencontrer lors l'introduction de la PAP dans leur enseignement. Par exemple, en découvrant les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement supérieur, on pouvait savoir si l'approche pédagogique des enseignants d'université correspondait aux méthodes pédagogiques qu'ils expliquaient aux étudiants.

- c) **Experts en PAP** : cette catégorie est composée de personnes ressources travaillant ou qui ont un lien étroit avec une institution œuvrant dans le domaine de formation pédagogique des enseignants des écoles secondaires. Ce groupe est très important pour le fait qu'il est composé de personnes variées ; celles qui ont une longue expérience professionnelle et les jeunes qui étaient au début de leur carrière. Cela a permis d'avoir des informations venant de personnes capables de parler des conditions d'enseignement au sein des universités du Rwanda et de l'impact que peut avoir l'implantation de la PAP dans ces institutions.
- d) **Formateurs en PAP** : l'autre catégorie d'interlocuteurs est composée de quelques formateurs en PAP et d'enseignants des écoles secondaires qui suivaient la formation en PAP. Ils sont enseignants mais pendant les vacances, participaient à la formation de trois semaines en PAP. Cette catégorie d'interlocuteurs n'était pas prévue avant le départ sur terrain. Elle était composée d'enseignants qui ont fait leurs études universitaires et qui ne cessaient de faire la comparaison entre ce qu'ils avaient appris à l'université et la formation en PAP qu'ils étaient en train de suivre. De temps en temps, ils évoquaient les défauts des enseignants des universités. Ce fut donc le moment de s'informer sur leur point de vue concernant un éventuel changement du processus d'enseignement à l'université et l'impact de la PAP si elle était transférée dans des institutions d'enseignement supérieur. Les approches de ces enseignants de la pédagogie utilisée aux universités du Rwanda ont permis d'approfondir cette recherche.

Du point de vue de l'équilibre entre sexes, il n'y a eu qu'une minorité de femmes parmi les intervenants. La majorité des interviewés des institutions supérieures où l'enquête a eu lieu sont des hommes. Cela est dû au fait que la plupart des interlocuteurs dans ces

institutions sont des hommes, raison pour laquelle il y a eu un faible effectif de femmes qui ont accepté de participer à cette enquête. Ce n'est qu'auprès des experts et formateurs de la PAP que le nombre d'intervenants, hommes et femmes, est réparti de façon égale. C'est le même cas pour les interviews effectuées auprès des enseignants qui suivaient la formation en PAP où le nombre d'hommes était égal à celui de femmes. Ce faible effectif de femmes dans l'échantillonnage n'a pas influencé la qualité des données de la recherche sur terrain ; puisqu'en choisissant l'échantillon de cette recherche, on prenait en considération le profil particulier de chaque intervenant.

L'autre élément sur lequel un accent particulier a été mis, c'est la variété des interlocuteurs en tenant compte de leurs expériences professionnelles ou de leurs milieux d'études, par exemple, ceux qui ont fait leurs études uniquement au Rwanda ou ceux qui ont étudié ou travaillé dans d'autres pays. Le nombre des interviewés qui ont étudié ou travaillé dans d'autres pays était presque le même que celui de ceux qui ont étudié et travaillé uniquement au Rwanda. Cela a un impact sur les données de la recherche ; leurs différentes approches sur les questions de l'enquête ont permis de recueillir des subjectivités différentes de celles des acteurs éducatifs au Rwanda.

Quant à l'équilibre des âges, toutes les catégories sont représentées. L'échantillon était composé d'une catégorie de personnes de 24 à 30 ans ; d'autres étaient âgés de 30 à 35 ans ; la troisième catégorie était composée d'interviewés qui avaient plus de 35 ans. La variété des âges des interlocuteurs a une grande influence sur ce travail ; elle a permis, par exemple, de faire une comparaison des approches des personnes qui venaient de terminer leurs études et qui étaient au début de leur carrière d'enseignants avec des personnes qui avaient étudié avant et qui avaient une expérience de travail dans le système francophone et qui ont commencé à travailler dans le système anglophone.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des interviewés :

Tableau 7 : Répartition des interviewés

| Catégories des interlocuteurs | Nombre | Femmes | Hommes | Avec expérience internationale | Sans expérience internationale |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Responsables des universités | 4 | - | 4 | 4 | - |
| Enseignants des universités | 7 | 1 | 6 | 4 | 3 |
| Experts en PAP | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Formateurs en PAP/enseignants en formation | 10 | 5 | 5 | 3 | 7 |
| | | | | | |
| Total | 23 | 7 | 16 | 12 | 11 |

Source: illustration personnelle

Pour mettre plus de précisions dans le tableau ci-dessus, les interlocuteurs de cette recherche exercent tous leurs professions dans le domaine de l'éducation. Concernant la distinction entre les experts de la PAP et les formateurs de la PAP, les formateurs de PAP sont ceux qui préféraient parler de leur vie professionnelle et de leur expérience dans l'application de la PAP dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ou lors de la formation en PAP en faveur des enseignants des écoles primaires et/ou secondaires.

Les données récoltées auprès du personnel des universités sont divisées en deux catégories : d'un côté, il y a celles des interviewés se sont présentés en tant qu'enseignants d'université et, de l'autre, celles de ceux qui occupent des postes de prise de décisions ou de direction de l'enseignement supérieur au Rwanda et qui, lors des entretiens, se sont présentés comme tels. Pour les deux catégories, l'objectif de faire des entretiens était d'avoir une idée claire sur leur compréhension du concept de la PAP, sur les défis pour appliquer cette méthode dans l'enseignement supérieur au Rwanda et sur les effets que peut avoir l'utilisation de cette méthode d'enseignement dans les universités.

Il n'a pas été facile d'obtenir la collaboration des personnes ressources envisagées ; car les agendas de certains étaient surchargés et ils ne parvenaient pas à trouver le temps de faire des entretiens. Les autres manifestaient peu d'intérêt à parler de la pédagogie. Je m'attendais à un grand nombre d'interlocuteurs qui participeraient à la recherche ; mais sur terrain, j'ai constaté leur refus. Comme le précise Monique Deprez (2007), le

chercheur a besoin de sujets qu'il veut décrire, comprendre, regarder, écouter, lire et solliciter de différentes manières pour pouvoir développer son sujet de recherche. Mais rares sont les sujets qui ont besoin du chercheur (Deprez, 2007 : 384). Heureusement, il y a eu finalement des personnes disponibles qui manifestaient la volonté d'avoir des entretiens et qui ont manifesté la joie de parler de leurs expériences variées et de leurs points de vue sur le sujet de cette recherche.

4.1.2.2 Collecte des données

Cette forme a été utilisée lors des entretiens individuels. Il s'agissait d'une situation de face à face avec un interlocuteur (Ibert, Baumard, Donada, & Xuereb, 1999). Cela supposait d'arranger un rendez-vous au préalable avec la personne à interviewer. Avant de commencer les entretiens, il fallait savoir au préalable les points importants auxquels les entretiens devraient apporter des éléments de réponses. Dans ce cadre, un guide d'entretien a été préparé comportant quelques questions qui ont servi de fil conducteur des entrevues.

Le guide d'entretien a été ainsi utilisé lors des interviews avec les experts et formateurs en PAP ainsi que les enseignants et responsables des universités. Les questions ont été conçues sur base des lectures de la méthodologie et d'analyse qualitative (Dey 1993, Creswell 2007, O'Reilly 2012). Le guide d'entretien comprend cinq groupes de questions.⁹

Le but d'utiliser cette forme d'entretien était de motiver les différents acteurs à donner leurs points de vue sur les différentes expériences vécues. Par exemple, l'entretien auprès des enseignants avait pour objet de savoir la valeur qu'ils donnaient à leur profession, à leurs expériences et à leurs motivations d'utiliser la PAP dans leur enseignement ou tout simplement comment ceux-ci considéraient le programme pédagogique proposé par le ministère de l'éducation, ou les stratégies que celui-ci mettait sur pied pour atteindre ses objectifs pédagogiques.

Il y a eu, quelquefois, des vérifications d'informations reçues pour éviter de s'éloigner du sujet de recherche. De temps en temps, on formulait des sous-questions qui avaient un rapport avec le thème abordé. C'est par des remerciements aux intervenants et aux échanges d'adresses que l'on terminait chaque entretien. Avec certains, on arrangeait une rencontre autour d'un verre ou d'une tasse de café après le travail. Cela a permis

⁹ Voir annexe

d'aborder le sujet de ce travail sous un autre angle. Souvent, la personne pouvait tenir un discours contraire à la version donnée lors de l'interview enregistrée. J'ai essayé de noter les informations récoltées lors de ces rencontres pour que, lors de l'analyse des données, on parvienne à présenter aussi objectivement que possible les différentes subjectivités rencontrées. Il fallait aussi se comporter de telle sorte que les participants ne se sentent pas obligés d'adopter un comportement induit par la situation d'enquête (cf. Ibert, Baumard, Donada, & Xuereb, 1999 :7). Il fallait donc créer les conditions susceptibles d'encourager les participants à se comporter le plus naturellement possible sans chercher à se défendre ou à montrer un comportement contraire à leur pensée ou à ce qu'ils ressentent.

Parmi les entretiens effectués, le plus long a duré 1 heure 10 minutes et le plus court, 12 minutes. Lors de la plupart des interviews, les interlocuteurs ont permis de les enregistrer. Un petit nombre d'interlocuteurs n'a pas accepté l'enregistrement des entretiens. Dans ce cas, je me suis contenté de noter les concepts ou formulations qui semblaient être particulièrement significatifs, puisque c'était impossible d'écrire toutes les données mot par mot. Comme on ne peut pas toujours prendre un carnet pendant la conversation, souvent, c'est après l'entretien que j'écrivais les réponses et réflexions sur le sujet de l'interview.

4.1.3 Analyse et interprétation des résultats empiriques

La méthode d'analyse que propose Dey (1993 : 260-261) a été très utile à cette recherche ; il donne beaucoup de détails sur le processus d'analyse des données qualitatives. L'approche d'analyse du contenu qualitatif selon Mayring a aussi attiré une attention particulière ; cet auteur offre des techniques d'analyse ainsi que des éléments de base d'interprétation des données qualitatives (Mayring, 2008: 56-99). Mayring présente les théories d'art de l'interprétation, « *Hermeneutik : Kunstlehre der Interpretation* » (Mayring, 2008 : 27-34). La démarche de Cresswell concernant le traitement des données qualitatives donne des détails sur la conservation de données récoltées, la familiarisation, la catégorisation et la présentation de ces dernières.

4.1.3.1 Transcription et la familiarisation avec les données

Les données ont été enregistrées intégralement et de manière précise (Dey, 1993 : 77). Les entretiens ont été faits en trois langues différentes. La grande partie des interviews a

été faite en kinyarwanda. Il y a eu une interview faite en anglais et une autre en français. La transcription de toutes les interviews faites en kinyarwanda et traduites en français.

4.1.3.2 Catégorisation des données

La catégorisation des données empiriques n'a pas été faite a priori. Il a été nécessaire de se référer aux résultats de l'enquête. Dey conseille que toute information peut être mise à profit pour générer des catégories ; car il n'est pas possible de prévoir à l'avance ce qui sera le plus utile dans l'élaboration d'un ensemble de catégories. (Dey, 1993: 106). Des lectures répétées de chaque texte transcrit facilitent la familiarisation avec les données empiriques récoltées¹⁰. Dans cette recherche, la saisie des données a été faite suivant le guide d'entretien utilisé lors des interviews ainsi que des réponses données à chaque question. Cette démarche a été d'une très grande importance dans le travail de catégorisation de ces données.

Le classement des données et l'établissement des liens entre les catégories est une tâche qui constitue le cœur de l'analyse qualitative (Dey, 1993 : 6), puisqu'elle permet de faire un « étiquetage » des énoncés par des codes suivant le contenu de l'entretien. La lecture et l'annotation des données sont des processus qui favorisent la « digestion » des données récoltées. Ce sont deux facettes d'un même processus : absorber l'information et y réfléchir. La lecture des données de la recherche s'apparente à l'examen d'une situation ; c'est un processus d'interprétation de ce que peuvent signifier les données (Sayer 1992:35-6). Pour Dey, ce processus ne doit pas être réduit à la tâche indispensable de reconnaître la signification des symboles qui véhiculent l'information. C'est donc après le travail de familiarisation avec les données de la recherche, qu'a commencé le processus de l'analyse des résultats de l'enquête par la catégorisation des données.

Les catégories représentaient des synthèses d'énoncés, elles pouvaient aussi être des extraits de réponses, lorsque ces dernières étaient brèves (Yana 2008). L'analyse qualitative nécessite une dialectique entre les idées et les données. Pour ce fait, on ne peut pas analyser les données sans les idées, mais les idées doivent être formées et testées par les données qu'on analyse (Dey 1993 :7). Dans ce cadre, une typologie de données a

¹⁰ Sur ce point, Dey compare l'action de lire les données avec le jardinage. En creusant dans le sol, on permet aux graines de notre analyse de s'enraciner et se développer. Dans ce cas, la lecture active consiste à élaborer des questions de « Qui? Quoi? Quand? Où? Pourquoi ? » : Des questions qui sont susceptibles d'ouvrir des voies intéressantes à explorer dans les données. L'accent est mis sur l'exploration de thèmes et de sujets potentiels, car elle oblige au chercheur d'examiner pourquoi certains aspects des données semblent plus intéressants que d'autres. (Dey, 1993:87-88).

permis de faire une liste par thèmes de catégories des données empiriques, à savoir, le concept de la PAP, les conditions de l'enseignement-apprentissage, l'impact du transfert de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur ou la stratégie d'implanter la PAP dans les universités. Pour chaque thème, des exemples concrets ont été indiqués en guise d'illustration. Cette présentation avait pour but d'ordonner la manière de présenter et d'interpréter des résultats empiriques récoltés.

Le travail de codage de données avait pour but de les mettre en fonction de leur type et de l'importance relative de leur contenu. Cela les rend beaucoup plus abordables pour les analyser et les utiliser en tant que source empirique. En fait, comme le dit Mayring (Mayring 2008), la compréhension du contenu qualitatif suit différents processus et des structures variées. Cela étant, lors de l'analyse, je ne pouvais pas m'arrêter à la surface du contenu, j'ai aussi visé la réalité sous-entendue ou cachée. La vérifiabilité intersubjective du codage a été effectuée par un groupe d'interprétation¹¹, les membres de ce groupe soumettaient systématiquement leurs points de vue et suggestions en vue d'une interprétation plus objective des données récoltées.

La deuxième étape fut celle de « fractionner » et « d'épicer » les catégories. C'est un processus que Dey appelle de « *Splitting and spicing* ». Il s'agit de regrouper les catégories de manière cohérente du point de vue du travail. Pour ce faire, j'ai cherché le moyen de fractionner des catégories dans des sous-catégories. A ce stade, le travail consistait à réorganiser quelques données de l'enquête : des segments sélectionnés à l'aide du programme de MAXQDA pour servir de texte d'illustration d'un ensemble de sous-catégories. Cela a permis d'approfondir et d'élargir le système de catégorisation.

Dans ce processus, un certain nombre de segments de données a été produit servant d'illustration d'une catégorie ou sous-catégorie, ce qui a donné des outils nécessaires pour organiser et analyser des données en fonction des catégories développées. Chaque fois, on se réservait la possibilité de classer ou reclasser les segments de données dans une autre catégorie ou sous-catégorie. (Dey 1993: 137). Le tableau ci-dessous présente un système de catégorisation des résultats de la recherche de terrain :

¹¹ Le groupe d'interprétation, « *Interpretationsgruppe* », était formé de doctorants ou d'autres chercheurs post-doctorants qui sont sous la direction de Professeur Annette Scheunpflug. C'est lors de nos rencontres, qui avaient lieu une fois par mois, que nous discutons sur les résultats de la recherche de terrain.

Tableau 8 : Catégorisation des résultats de la recherche empirique

| Catégories | Sous-catégories |
|--|---|
| Différentes conceptions sur la PAP | |
| Concept de la PAP | La PAP en tant que contenu d'enseignement |
| | La PAP en tant que méthode d'enseignement |
| | Les effets de la PAP |
| Idees concrètes sur les conditions d'enseignement au Rwanda | |
| Conditions d'enseignement dans les universités du Rwanda | La méthode d'enseignement |
| | Le rôle de l'enseignant |
| | Le rôle des étudiants |
| Les possibilités pour une introduction de la PAP dans les universités | |
| Défis pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur | Les défis du point de vue des enseignants |
| | Les défis du point de vue de l'Etat et des institutions supérieures |
| | Des opportunités existantes dans le système actuel |

Source : illustration personnelle

Dans le sous-chapitre suivant vient l'analyse des données de la recherche empirique.

4.2 Présentation des données empiriques

Dans ce sous-chapitre, je présente les résultats de l'analyse des données empiriques. Les observations y servent de fond et de soutien sur une connaissance suffisante du champ servant à classer les déclarations des entrevues. Ces derniers sont présentés selon les trois grandes catégories, comme elles sont présentées dans l'analyse : le concept de la PAP (4.2.1), les conditions d'enseignement actuel dans les universités du Rwanda (4.2.2) et les défis pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur (4.2.3). Ce chapitre se termine par une conclusion (4.2.4) en faisant une comparaison des données des entretiens et des observations

4.2.1 Concept de la PAP

Dans le but de connaître les différentes approches des interlocuteurs sur le concept de la PAP, trois thèmes ont été extraits. Il s'agit de la PAP en tant que contenu d'enseignement ; la PAP en tant que méthode d'enseignement¹² et les effets de la PAP. Ces trois thèmes ont été choisis non seulement parce qu'ils étaient de plus en plus présents dans les données des interviews ; mais également, parce qu'ils constituaient des éléments de réponse à la question de recherche (approche inductive-déductive). Il fallait savoir, par exemple, ce que les enseignants des universités veulent exprimer lorsqu'ils parlent de la PAP, de *Learner centred education* (LCE) ou *Student centred methodology* (SCM), cela veut dire par rapport à eux-mêmes et/ou par rapport aux bénéficiaires de la formation.

¹² La PAP en tant que méthode d'enseignement renvoie à la question de savoir comme elle est utilisée dans le processus d'enseignement-apprentissage. La PAP en tant que contenu d'enseignement renvoie aux éléments ou aux différents thèmes qui constitueraient le module de la PAP au cas où elle était introduite dans le programme de formation universitaire comme leçon. Quant à l'effet de la PAP, c'est pour savoir s'il y a des effets probables susceptibles d'être réalisés suite à son utilisation ou ce que l'intervenant attend du transfert de la PAP à l'enseignement supérieur au Rwanda.

4.2.1.1 La PAP en tant que contenu d'enseignement

Ce sous-chapitre présente l'analyse des résultats des entretiens effectués auprès des interlocuteurs sur les éléments susceptibles de faire partie du polycopié de la PAP servant d'enseignement. Il s'agit des idées des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, celles des enseignants des universités, celles des experts de la PAP ainsi que des formateurs en PAP.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Pour les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, les données montrent que la PAP est une révolution pédagogique qui consiste à placer l'apprenant au centre de tout acte pédagogique. C'est une méthode d'enseignement recommandée dans l'enseignement des universités du Rwanda. Pour ceux qui considèrent la PAP comme une révolution pédagogique, un interlocuteur répondait que cette méthode demande de chaque acte pédagogique qu'il ait le but d'aider l'enseigné à requérir des compétences montrant que l'enseignant a bien préparé le cours. Cet interlocuteur le précise en ces termes :

« Quand nous parlons de “*learner centered education*” c'est l'enseigné qui est au centre de l'acte pédagogique, que ce soit dans le contenu, la méthode et le matériel didactique utilisés pendant les cours ». Ce programme est recommandé par le ministère de l'éducation. C'est une nouvelle méthode d'enseignement dont il recommande l'application à tous les enseignants. » (cf. interv-h02)

Certains interlocuteurs pensent qu'il existe des recherches de certains auteurs pouvant servir à l'élaboration du contenu de la PAP en tant qu'enseignement. Un interlocuteur a suggéré de puiser quelques idées dans certains travaux d'auteurs qui ont fait des recherches sur les méthodes d'enseignement où tout acte pédagogique est centré sur l'apprenant¹³, ou de recourir à quelques aspects culturels évoqués par Lev Semionovitch Vygotski. Cet intervenant met plus d'accent sur la pratique de cette méthode, ce qui peut constituer aussi le contenu de la PAP à l'égard des bénéficiaires de la formation. Pour lui, « la théorie et la pratique sont liées » (cf. interv-h02).

¹³ A titre d'exemples, l'auteur a évoqué les ouvrages de : Black, P. & William, D. (1998). Inside a black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80 (2), 139-148.; Mugisha, S. Innocent, (2010), Assessment and Study Strategies. A study among Rwandan Students in Higher Education, Linköping et de Ramsden, Paul, (2003). Learning to teach in Higher Education. London: Routledge.

Pour ceux qui pensent que certains cours sont suffisants pour transférer la PAP dans les universités, un intervenant rétorquait que depuis 2007, le ministère de l'éducation a instauré le système modulaire de Bologne qui permet aux étudiants de participer au processus de leur formation plus que les années antérieures. Pour celui-ci, quelques cours enseignés en faculté de l'éducation, par exemple, l'histoire de l'éducation ou la gestion de l'éducation peuvent constituer le contenu de la PAP en tant qu'enseignement. Son argument est fondé sur le fait que dans ces cours, « il y a beaucoup de théories que les enseignants chercheraient à mettre en pratique pour faciliter le transfert de la PAP dans le milieu universitaire » (cf. interv-k023). Par contre, cet interlocuteur soutenait l'idée que si jamais les cours sont donnés par des enseignants spécialisés capables d'aider les étudiants à mettre en pratique les théories apprises en classe, et s'ils avaient la bonne habitude de faire des recherches dans des bibliothèques, cela pourrait constituer le début du contenu de la méthode centrée sur l'apprenant, « *Student centred method* » (cf. interv-k023).

Les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur permettent de constater que certains ont une connaissance en matière de pédagogie centrée sur l'apprenant/PAP. D'après eux, il est nécessaire de proposer la PAP aux responsables et dirigeants enseignants universitaires pour avoir des moyens susceptibles de permettre aux enseignants de réfléchir sur le contenu d'une méthode d'enseignement-apprentissage qui rendrait les étudiants acteurs de leur apprentissage. Ces interlocuteurs ont dit aussi qu'il y a une instruction du MINEDUC aux institutions d'enseignement supérieur les obligeant d'utiliser les méthodes qui encouragent les étudiants à être plus actifs dans leur formation. Cette instruction peut constituer une base pour proposer des formations pédagogiques des enseignants universitaires dans le but d'implanter la PAP dans des universités du Rwanda.

Perspectives des enseignants des institutions supérieures

Concernant le contenu de la PAP en tant qu'enseignement, la plupart des enseignants des institutions supérieures n'ont donné aucune information ni aucune idée. Ils étaient plutôt surpris d'évoquer le contenu de la PAP en tant qu'enseignement.

Pour eux, la PAP est une méthode d'enseignement centré sur l'apprenant, mais ils ne s'attendaient pas à une question sur le contenu de l'enseignement de la PAP. Un intervenant a dit qu'il présente son cours et les étudiants interviennent et travaillent ensemble dans un climat d'entraide mutuelle. Un module, qui est composé de plusieurs

unités (chapitres) doit être préalablement préparé par plusieurs enseignants et ces unités sont enseignées par différents enseignants en fonction de leur spécialisation respective. Donc, ce n'est pas une seule personne qui prépare le module ; il est préparé par une équipe d'enseignants ; chacun préparant un chapitre qui est une unité de la totalité du module. Un module peut être composé de trois ou quatre unités.

A partir des perspectives des enseignants des institutions supérieures, on peut remarquer que ceux-ci ont des idées théoriques sur la PAP, ils voient même des parallèles avec ce qui se passe à l'université ; mais concernant le contenu de la PAP en tant qu'enseignement ils n'ont pas d'idée précise sur l'aspect didactique de l'enseignement de la PAP. Cependant, ces enseignants ont une conception de l'organisation de l'université, par exemple, de l'enseignement selon les exigences du système modulaire, un système qui n'a pas de lien avec la PAP mais qui peut être favorable à la méthode d'enseignement de la PAP. Cela peut constituer des ressources pour transférer la PAP dans les universités du Rwanda. En outre, ces enseignants reconnaissent que le MINEDUC recommande aux institutions d'enseignement supérieur d'utiliser la méthode d'enseignement susceptible de donner aux étudiants les outils nécessaires pour participer activement à leur formation. D'après ces données, il s'avère nécessaire d'introduire un programme de formation des enseignants pour avoir des moyens nécessaires pour transférer la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des experts de la PAP

Du point de vue des experts de la PAP, cette dernière est une méthode d'enseignement dont l'approche pédagogique met en pratique des découvertes en pédagogie nouvelle de certains auteurs, entre autres, le constructivisme de Piaget ou le socioconstructivisme de Vygotski dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Un interlocuteur a signalé que la PAP peut toujours se présenter comme une réflexion perpétuelle des acteurs éducatifs pour améliorer la méthode d'enseignement :

« La PAP est un processus d'innovation de l'enseignement. Ce qui peut être le contenu de la PAP, ce sont des questions que l'acteur éducatif se pose : comment puis-je mieux donner mes enseignements ? Comment faire pour que les étudiants parviennent à mieux comprendre ? Cette série de questions nécessite des réponses. Ces réponses constituent le contenu de la PAP en tant qu'enseignement ; puisqu'elles permettent de faire une réflexion sur la manière d'améliorer la méthode d'enseignement. » (cf. interv-b011)

Cet intervenant émet l'idée que pour penser le contenu de la PAP en tant qu'enseignement, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'une méthode d'enseigner en agissant « *to teach in doing* » ; cela signifie que l'enseignant initie les apprenants à utiliser cette méthode en l'appliquant lui-même. Selon celui-ci, c'est une méthode par laquelle l'enseignant dispense sa matière en respectant l'interaction entre apprenants et enseignants. Ainsi, « lorsque l'enseignant utilise la méthode PAP, les apprenants acquièrent le contenu nécessaire dont ils se serviront à leur tour ». Selon cet intervenant, cela ne peut se faire que dans la conception de « comment l'enseignant souhaite dispenser son cours » ; le travail consiste à chercher comment favoriser une interaction en classe entre les apprenants eux-mêmes et entre les apprenants et l'enseignant.

Une analyse attentive des données de l'enquête permet de constater que les experts de la PAP ont des idées précises sur ce que serait le contenu de la PAP en tant qu'enseignement, par exemple, le fait de donner de l'importance à la réalité psychosociale des bénéficiaires de la formation ou l'introduction du cours de socioconstructivisme dans la formation universitaire.

Ces experts ont une double vision de la PAP : d'un côté ils sont capables de faire un lien entre la théorie et la pratique. De l'autre, ils utilisent la PAP de manière pratique dans le cadre de leur enseignement. Ces aspects peuvent être d'une grande importance et approfondis pour implanter la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des formateurs en PAP

Les formateurs disent que le contenu de la PAP en tant qu'enseignement peut être composé d'une variété de thèmes comme la communication ou la gestion des groupes. Ceux-ci ont précisé que le contenu de la PAP en tant qu'enseignement peut être rendu effectif par la préparation du matériel didactique convenant au contexte d'enseignement et d'apprentissage. Ils supposent que ce matériel soit accessible aux apprenants avec des exercices pratiques qui complètent les leçons et les tests progressifs tout au long de la formation.

Concernant les thèmes qui peuvent constituer le contenu de la PAP en tant qu'enseignement « il y a des thèmes qui ont un rapport avec la communication, ceux qui ont un rapport avec la pédagogie, la méthodologie ou la psychologie, etc. » (cf. interv-b010). Pour cet interlocuteur, quelques points feraient partie du contenu de la PAP : les thèmes en rapport avec la communication et la gestion des groupes. Selon cet interviewé,

« le but de ce thème est d'apprendre les termes techniques que l'on utilise lors de la formation des adultes. On apprend aussi des gestes à utiliser lors des formations, comment gérer les comportements des membres qui composent un même groupe et comment l'on peut animer les groupes en général » (cf. interv-b010).

Un autre interlocuteur a évoqué deux étapes qu'il faut suivre pour dispenser le contenu de la PAP en tant qu'enseignement. Selon cet intervenant, la « première étape est celle de la formation de base, une phase qui permet à l'enseignant de découvrir les changements dans sa classe et ainsi prendre conscience des erreurs qu'il a commises avant l'utilisation de la PAP » (cf. interv-b012). Cette étape serait suivie de la mise en application de ce que les formés ont appris lors de la formation. Quant à la mise en application, cet intervenant précise que la deuxième étape est celle de « la maîtrise des thèmes utilisés en PAP ». D'après celui-ci, c'est lors de cette formation que le bénéficiaire de la formation peut apprendre en profondeur les thèmes utilisés en PAP et des techniques de formation des adultes. (cf. interv-b012).

En faisant une analyse des données recueillies auprès des formateurs en PAP, on constate que ceux-ci ont une certaine compréhension du contenu de la PAP qu'ils ont étudié lors de leur formation. Ils ont aussi une certaine sensibilité à l'application de cette méthode parce qu'ils sont confrontés quotidiennement aux réalités pratiques de l'application de la PAP lors des formations en PAP des enseignants des écoles secondaires. Ces données méritent d'être approfondies et contextualisées en vue d'élaborer un programme de formation susceptible d'être enseigné dans des institutions d'enseignement supérieur.

4.2.1.2 La PAP en tant que méthode d'enseignement

La PAP en tant que méthode d'enseignement renvoie à toute activité pédagogique exercée dans le but de rendre effectif l'acte d'apprendre et d'enseigner. Il peut s'agir, par exemple, d'un exposé magistral, d'un travail en équipe ou d'un stage (Forcier : 2003). Dans ce sous-chapitre sont présentées les idées des différents interlocuteurs, les résultats des observations de la formation en PAP ainsi que les données récoltées auprès des enseignants qui suivaient la formation en PAP.

Perspectives des dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur

Les dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur disent que l'enseignement centré sur l'apprenant est une nouvelle approche de l'éducation fondée sur le rôle que joue l'apprenant dans son apprentissage. Pour ceux-ci, cette méthode d'enseignement

serait utilisée sous formes diverses, notamment, sous forme de travaux de groupes d'étudiants ou à travers l'enseignement comprenant le système modulaire.

Un des dirigeants de l'enseignement supérieur affirmait que le système modulaire qui a été introduit dans des universités du Rwanda est considéré comme une méthode d'enseignement selon la PAP. D'après celui-ci, ce système modulaire a été instauré par une enseignante de nationalité anglaise, Professeure ABOKE, il s'agirait d'un système d'enseignement fondé sur le principe d'intervention de « deux-faces », « *both sides* ». Cette méthode ferait recours à l'évaluation continue, *Continuing assessment test, (CAT)*, (cf. interv-k023). Selon cet intervenant, ces évaluations progressives sont prises en considération lors de l'examen final et l'augmentation des points peut s'avérer comme une stratégie pour encourager les étudiants à participer à leur formation, puisqu'ils sont contraints de venir en classe pour réussir l'examen final.

Concernant le sens de la PAP, les interviewés ont précisé que la méthode d'enseignement met l'apprenant au centre de tout acte pédagogique mais que « la plupart des gens ne savent pas que ce moyen d'apprendre fait partie de la méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant » (cf. interv-h01). Un autre intervenant qui abondait dans le même sens disait que la PAP indique que :

« Tout acte pédagogique doit être réalisé dans le but d'aider l'apprenant à acquérir des compétences nécessaires à sa future profession. C'est une méthode convenable pour bien enseigner, mais plusieurs enseignants n'ont pas encore compris l'utilité de cette méthode » (cf. interv-h02)

Les idées des dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur au Rwanda montrent que ceux-ci ont une certaine approche de l'utilisation de la PAP. Ils sont conscients que cette méthode est très importante pour un apprentissage efficace et effectif dans les universités du Rwanda. Mais en même temps, ils reconnaissent que certains enseignants ne savent pas comment mettre en pratique cette méthode d'enseignement. Le fait qu'ils insistent sur la nécessité de mettre l'apprenant au centre de tout acte pédagogique laisse comprendre que le souhait des dirigeants de l'enseignement supérieur est de changer la méthode actuelle d'enseignement des universités. Cette attitude peut servir d'appui pour implanter la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur.

Un autre point qui suscite une réflexion approfondie concerne le rôle de l'évaluation dans l'utilisation de la PAP. Néanmoins, quelques réponses constituent plus une axiologie qu'une pratique didactique : par exemple, les travaux de groupes utilisés pour contraindre les étudiants à venir en classe et considérés exclusivement comme un moyen d'évaluer

les étudiants, plus qu'un moyen de leur faire apprendre et de les rendre plus dynamiques dans leur formation.

Le point suivant concerne les perspectives des enseignants des universités.

Perspectives des enseignants des institutions supérieures

Pour les enseignants des institutions supérieures, la PAP est une méthode selon laquelle l'enseignant est invité à discuter avec les étudiants et à les motiver pour participer à leur formation. Selon eux, cette méthode d'enseignement est aussi fondée sur l'utilisation de l'outil informatique et l'évaluation des travaux de groupes que les étudiants font en classe.

Concernant l'encouragement des étudiants à participer à leur formation, un intervenant a souligné qu'avec la PAP, il faut chercher où réside l'intérêt de l'apprenant et centrer l'enseignement sur cet intérêt. Pour celui-ci,

« L'enseignant est appelé à répondre à l'aspect audio-visuel (...) : les gestes que nous faisons, les explications que nous donnons, l'animation que nous faisons en classe, attirent l'attention des étudiants. Les conseils que nous donnons, attirent des étudiants ; et les conseils, je dis maintenant que c'est audio ; visuel, c'est audio ; mais aussi en regardant le professeur, celui-ci devient visuel. L'enseignant répond donc à la fois à l'aspect visuel et à l'aspect audio-visuel. » (cf. interv-k020)

Pour ce qui est des travaux de groupe, cet intervenant précise que l'enseignant ne doit pas se conduire comme un connaisseur dont la tâche est de remplir les têtes des étudiants sans que ceux-ci y prennent part. Pour lui, il faut plutôt donner aux étudiants des travaux à faire en groupe : « quelquefois on peut mettre les étudiants en groupes ; on peut créer des groupes parmi les étudiants pour une telle ou telle question. Un groupe peut discuter sur un problème et un autre groupe sur un autre. Alors à ce moment-là, les travaux en groupes vont aider l'étudiant faible, amorphe ou bien timide à être aussi actif et il aussi aura la chance de participer à l'enseignement » (cf. interv-k020). Selon cet interlocuteur, chaque groupe a un chef qui répartit les tâches entre tous les membres et chacun doit répondre à au moins une question. « La tâche qui est donnée est aussi subdivisée en sous-tâches et chaque membre du groupe doit avoir une question à laquelle il répond (...) il faut que tous les étudiants parviennent à faire des présentations en classe. Les travaux pratiques que les étudiants présentent devant les autres c'est participatif » (cf. interv-k020).

Dans le même sens, un autre interlocuteur relatait qu'il « faut faire participer chaque apprenant, autant que possible, dans la discussion en classe à partir de la connaissance appliquée ». Pour celui-ci, centrer l'enseignement sur l'intérêt de l'apprenant, c'est échanger avec les étudiants, philosopher autour d'un sujet, faire des commentaires et accepter d'échanger avec les étudiants : il faut expliquer le cours aux étudiants et les motiver à participer à ce cours (cf. interv-k022).

L'autre aspect mentionné est l'utilisation de l'outil informatique et l'évaluation progressive des travaux que les étudiants font en groupe. Des interlocuteurs ont affirmé que pour utiliser la PAP dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et pour que les étudiants participent à leur formation, il faut utiliser des projecteurs pour attirer l'attention des étudiants :

« Maintenant, nous utilisons les projecteurs, ce que j'appelle le mécanisme pour attirer l'attention (*attention getting mechanism*) de tous les étudiants, quand vous présentez le cours ou lorsque vous discutez avec eux ». Par la projection du cours, les étudiants sont motivés ; c'est une des techniques de l'éducation : ils sont capables de voir ce qu'ils sont en train d'étudier et prendre des notes de manière claire sans être obligés de noter la dictée de l'enseignant. » (cf. interv-k022).

Cependant quelques interlocuteurs ont souligné que l'effectif pléthorique des étudiants ne permet pas aux enseignants de suivre les groupes comme il faut, c'est même un travail quasiment impossible. L'extrait de l'entretien suivant peut justifier cette position :

« Actuellement, la classe compte entre cinq et six cents étudiants qu'il faut partager en groupes de cinq, dix, dix, quinze étudiants pour un travail à faire. Alors comment le faire? On fait une sorte de dissertation, et on essaie de former les groupes de dix étudiants. Nous pouvons créer quatre groupes par jour (...) malheureusement, l'effectif des étudiants, est problématique pour les enseignants (...) la méthode participative dans le contexte de cinq ou six cents étudiants est quasiment impossible » (cf. interv-k022).

Les idées des enseignants des universités sur la PAP montrent qu'ils ont une certaine connaissance théorique sur les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant. Cependant, quand ils expliquent comment ils motivent les étudiants à participer à leur formation, on remarque qu'il y a des ambiguïtés : par exemple, le fait que l'effectif des étudiants soit vu par certains enseignants comme un handicap pour le processus de formation par des groupes, c'est un obstacle pour le transfert de la PAP en tant que méthode d'enseignement. Les enseignants d'universités montrent cependant qu'ils ont des expériences variées sur la formation de groupes ; ces expériences peuvent être prises

en considération pour réfléchir sur la manière de gérer les groupes dans l'utilisation de la PAP en tant que méthode dans l'enseignement supérieur. En plus, ces enseignants sont familiers avec le concept de la PAP, mais n'ont pas d'idée précise sur l'aspect didactique de sa mise en pratique. Cela permet de constater la nécessité de former ces enseignants sur l'utilisation de la PAP dans l'enseignement. Ces connaissances théoriques des enseignants peuvent constituer un commencement pour transférer la PAP dans des universités du Rwanda.

Perspectives des experts de la PAP

Pour les experts, l'utilisation de la PAP exige une certaine organisation des activités pédagogiques de tout le processus d'enseignement et d'apprentissage pour faciliter la participation active des apprenants à leur formation.

Selon un interlocuteur, le premier critère est qu'un enseignant prépare son cours en vue de donner aux apprenants des consignes précises et concises. L'enseignant facilite une interaction entre les apprenants eux-mêmes et entre les apprenants et l'enseignant pour faciliter l'échange de leurs connaissances théoriques et de leurs expériences de la vie de chaque jour (cf. interv-b011). Un autre interlocuteur a fait des précisions sur ce critère :

« Quand je parle d'organisation, je veux dire que les enseignants doivent donner une introduction du cours en présentant toutes les activités qui seront faites tout au long du cours ; là aussi je dois préciser que la PAP n'exclut pas l'exposé de l'enseignant qui explique le cours aux étudiants » (cf. interv-b013).

Pour cet interlocuteur, les étudiants ont besoin de temps pour poser des questions ou faire des suggestions sur le cours qu'ils ont suivi. Les discussions peuvent se faire dans de petits groupes de deux, ensuite de quatre, de huit, etc. Il ne faut pas dépasser douze membres dans un même groupe. Cela peut – selon lui - compliquer les échanges entre les membres. Il faut même prévoir du temps pour les imprévus, par exemple, quand les étudiants posent plus de questions ou qu'ils ne réagissent pas au cours, ou les groupes qui ne sont pas actifs, les retards des étudiants, etc. (cf. interv-b013).

Les réponses des experts de la PAP montrent qu'ils ont une expérience dans l'utilisation de la PAP en tant que méthode d'enseignement. Ils sont capables de faire une distinction entre la PAP en tant que contenu d'enseignement et la PAP en tant que méthode d'enseignement. La précision qu'ils montrent sur la formation de groupes lors du processus d'enseignement et d'apprentissage prouve qu'ils ont déjà une expérience dans l'utilisation des groupes de travail comme moyen d'enseignement. Leurs idées laissent

comprendre qu'ils sont quotidiennement confrontés à l'aspect didactique de la PAP. Cela peut être important pour cette recherche puisque, comme le précisait certains interlocuteurs, il est possible de chercher à contextualiser les programmes de formation des enseignants des écoles secondaires pour transférer la PAP dans le processus d'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des formateurs en PAP

Les formateurs en PAP disent que son utilisation exige que l'enseignant accompagne les étudiants dans les travaux de groupes. Ils ont un point de vue commun quant à la nécessité de réserver suffisamment de temps aux apprenants pour qu'ils s'expriment librement lors du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces interlocuteurs ont souligné deux aspects importants de l'utilisation de la PAP en tant que méthode d'enseignement : l'amélioration de l'enseignement et l'accompagnement des étudiants dans des travaux de groupes.

Concernant l'amélioration de l'enseignement, un intervenant a affirmé que la PAP part d'un principe : « comment faire pour bien donner son enseignement ? ». Pour celui-ci, utiliser la PAP

« C'est en quelque sorte mettre en pratique le principe de dispenser un enseignement de qualité. Cela suppose que l'enseignant se pose des questions, par exemple, comment les étudiants peuvent-ils apprendre plus ? Comment un grand nombre d'étudiants peut-il comprendre le cours ? Comment les apprenants peuvent-ils retenir plus les leçons reçues ? L'enseignant introduit ainsi de nouvelles méthodes. » (cf. interv-b012)

Pour les formateurs en PAP, la formation avec l'aide des groupes n'est effective que si l'enseignant accompagne les apprenants : « il donne aux apprenants le temps de s'exprimer, de dire ce qu'ils n'ont pas compris, ce qu'ils ont compris et comment ils l'ont compris. Dans le processus d'apprentissage, les apprenants deviennent plus participatifs. Cela suppose que l'enseignant ne donne pas les travaux de groupe pour travailler de son côté, mais il s'approche des étudiants pour les accompagner dans leur travail » (cf. interv-b010). En utilisant la PAP, l'enseignant veille à ce que tous les apprenants participent à un travail de groupe, que celui-ci ne soit pas fait par un seul individu ou que ce soient quelques membres qui monopolisent la parole. Il s'assure que le travail a été vraiment fait par le groupe :

« Un travail auquel tous les apprenants ont participé activement dans le processus de leur formation. L'enseignant reste tout près des élèves pour les aider au cas où ils en auraient besoin. L'étudiant apprend à s'exprimer en expliquant ce qu'il a compris ; ce processus d'enseignement aide les étudiants à mieux apprendre. » (cf. interv-b010)

En considérant les réponses que les formateurs donnent sur la PAP, on constate une préoccupation sur la manière d'améliorer l'enseignement. Certes, les questions que l'enseignant se pose pour mettre en pratique la PAP relèvent des stratégies plutôt que de la méthode. Cet élément peut être approfondi lors du transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Cependant, leur approche à l'égard de la formation de groupes porte une réponse sur la manière de gérer les travaux que les étudiants y font. Leur approche des travaux de groupe qui n'ont pas seulement le but de donner les notes aux étudiants, mais qui sont surtout une stratégie pour un processus d'enseignement-apprentissage cohérent, peut être exploitée pour implanter la PAP dans des institutions d'enseignement supérieur.

Perspectives des enseignants en formation en PAP

Les enseignants en formation en PAP se montraient réticents à l'idée de l'enseignement par les groupes. Ils posaient des questions sur le nombre de fois que les apprenants doivent changer de place et/ou de groupe. Un des membres du groupe disait : « heureusement que nous sommes en formation sur la manière de former les groupes ; mais nous n'allons pas être obligés de suivre tout ce que l'on fait actuellement en formation ». Pour ce membre, les formateurs voulaient leur montrer les différentes manières de former les groupes, mais cet interlocuteur ne donnait pas l'impression de savoir comment on peut faire des groupes dans le processus d'enseignement-apprentissage. Un autre participant abondait dans le même sens dans ces termes : « c'est vraiment une bonne méthode. Si on l'applique les élèves seront contents puisqu'ils ne seront pas fatigués ; mais on ne finirait jamais le cours ». Cette attitude était partagée par d'autres participants qui trouvaient que l'on ne peut pas terminer le programme si l'on utilisait la PAP comme méthode en suivant les consignes des formateurs.

Les débats avec les participants sur ces dernières disciplines, ont montré que, malgré leur enthousiasme à suivre la formation en PAP, leur soif en ce qui concerne l'utilisation de la PAP en utilisant moins de temps n'a pas été assouvie. Les participants se demandaient

comment enseigner ces disciplines en tenant compte des attentes des apprenants. Un participant posait la question en ces termes : « L'utilisation de la PAP est-elle possible en physique ? Dans le cours de langue ? En biologie ou d'autres cours de sciences pures ? ». Pour un des participants, la PAP est intéressante mais il leur manquait des exemples concrets pour l'utilisation de telle ou telle méthode : « les méthodes d'enseignement que les formateurs donnent sont vraiment très bonnes. Lorsque nous discutons, je comprends au fond de moi qu' en tant qu'enseignant je peux faire quelques innovations lors de l'enseignement. Mais pourquoi les formateurs évitent-ils de dire, par exemple, que telle méthode peut être utilisée en mathématiques, telle autre en langues, etc. J'aimerais bien appliquer la PAP dans mon enseignement, mais nous n'avons pas encore eu d'exemples concrets pour pouvoir l'utiliser » Un autre participant a soulevé le problème de conflits qui peuvent surgir lors des travaux de groupes : « par exemple, le cours d'histoire. Les élèves ont souvent les discussions qui finissent par créer des divisions entre eux. J'ai peur qu'en formant les groupes, quelques élèves puissent croire que l'enseignant n'a pas été objectif ».

Lors des entretiens, quelques enseignants en formation ont émis des constats du déroulement de la formation. Selon eux, pour que les apprenants parviennent à suivre et à comprendre le cours, il faut que l'enseignant donne des consignes claires, précises et concises avant le début du cours. Ces enseignants ont aussi fait remarquer qu'en donnant des consignes, il faut éviter de le faire oralement seulement ; les consignes devraient être écrites de manière précise. Par exemple, s'il s'agit de faire une observation, indiquer quoi, où, comment, combien, etc. et tâcher d'utiliser les termes appropriés. Le troisième constat concernait l'utilisation du temps dans les groupes. Les participants ont remarqué que le temps passé dans les discussions de groupe n'est pas forcément un temps perdu ; c'est aussi un moment d'apprentissage.

Quelques aspects méritent d'être transférés dans l'enseignement supérieur au Rwanda, par exemple le processus de formation des groupes. Les formateurs en PAP ont montré le moyen d'aider l'étudiant à bien apprendre en groupe : d'une part, l'étudiant fait un travail seul, le groupe peut l'aider à mieux comprendre l'exercice et repérer où se trouvent des difficultés. D'autre part, le fait de donner le corrigé de l'exercice à la fin peut se présenter comme un moyen d'apprendre. Les étudiants ont ainsi la possibilité de savoir la réponse correcte. Puis, les membres du groupe n'osant pas participer aux travaux de groupe pouvaient se rendre compte de l'importance de donner leurs avis. Dans

le cadre du transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, cet aspect peut servir de base à la formation des enseignants des universités pour qu'ils aient conscience que l'enseignant doit veiller à ce que tous les membres des groupes puissent participer activement sans laisser certains monopoliser la parole. En plus, le fait que l'enseignant donne le corrigé à la fin de chaque exercice peut être appliqué à l'université. Ainsi la formation de groupes ne serait pas considérée uniquement comme moyen de donner des notes aux étudiants, mais surtout comme une méthode d'apprentissage à partir d'une activité collective.

Certes, il y a quelques points qui nécessitent d'être approfondis. Premièrement, il faudrait noter que les enseignants ne réussissent pas à établir un transfert de l'appris sur d'autres branches. Cela signifie pour la didactique de formation, d'exercer d'une façon plus précise ce transfert. Il faudra aussi garder ceci comme un défi pour la pédagogie universitaire. Deuxièmement, dans le contexte où l'éthique de la discussion n'est pas ancrée dans les habitudes de beaucoup de gens au Rwanda, quelques participants se sont montrés réticents à l'égard de l'utilisation de la PAP quant à la participation active des apprenants lors des cours, de peur que certains points de vue sur des sujets sensibles ne deviennent une source de conflits. En effet, quelques participants manifestaient leur inquiétude, par exemple, dans des discussions en groupes sur l'histoire du Rwanda. De tels aspects méritent une réflexion approfondie et l'élaboration d'une stratégie didactique de l'enseignement centré sur le bénéficiaire de la formation pour le transfert de la PAP dans les universités du Rwanda.

Les données des observations

En observant le déroulement de la formation en PAP, l'utilisation de la PAP exige, d'une part, de suivre des étapes différentes dans le processus d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, d'avoir un esprit de responsabilité qui est caractérisé par l'interaction entre enseignants et apprenants et entre apprenants eux-mêmes dans le respect de soi et des autres.

L'introduction de la séance de formation se faisait sous forme d'exposé magistral, chaque formateur commençait en donnant les objectifs du cours et/ou les consignes pour les exercices à faire. Lors du premier jour de la formation, la question à laquelle les participants devaient répondre concernait leurs attentes sur la formation et sur leurs

contributions à la réussite de cette dernière¹⁴. Par la suite, les participants et les formateurs se consultaient sur l'emploi du temps pendant toute la formation. La deuxième étape était consacrée à un exercice que les participants intitulaient « idée dictée »¹⁵. Tout d'abord, cet exercice était fait individuellement, chaque participant ayant dix minutes pour le faire et le corriger. Par la suite, l'exercice s'est fait dans des groupes qui étaient formés par ordre croissant : d'abord, le groupe pouvait être formé par deux ou trois personnes ; ensuite, par quatre ou six personnes et, enfin, huit à douze personnes. Selon les instructions des formateurs, le groupe ne devait pas dépasser douze membres. Il a été indiqué qu'à partir de huit personnes, le groupe devait avoir un coordinateur et un secrétaire.

Les participants à la formation en PAP ont tiré une attention particulière sur l'effectivité de l'apprentissage dans des groupes. Beaucoup de participants ont souligné que ceux qui ont le mieux compris ne cherchent pas forcément à aider les autres. Dans certains groupes, par exemple, j'ai remarqué une monopolisation de la parole par certains individus¹⁶. Un deuxième constat concerne un des groupes qui n'avait pas de représentant puisque personne n'avait accepté de coordonner les activités du groupe. Ou bien deux membres d'un groupe de cinq personnes n'ont quasiment pas participé aux activités du groupe car ils étaient sortis pour répondre au téléphone, ou, dans un autre groupe, un membre ne disait rien. Chaque fois que ses collègues lui demandaient de donner son avis, il leur répondait qu'il ne savait pas. La conséquence de ce contexte de travaux de groupes fut que des groupes ont fait, par exemple, huit fautes alors que quelques membres de ce groupe avaient eu moins de deux fautes lorsqu'ils travaillaient seuls.

D'après les données récoltées lors des observations de la formation des enseignants des écoles secondaires en PAP, l'introduction utilisée par les formateurs peut servir de modèle pour motiver les étudiants à entrer dans le vif d'un cours. Quand les apprenants expriment leurs attentes, ils donnent un des moyens de préciser les critères d'évaluation à

¹⁴ A partir de la deuxième journée, au début de chaque cours, les formateurs prévoyaient dix minutes de récapitulation de la journée précédente. Ce travail était fait volontairement par un des participants. Les autres membres du groupe complétaient la récapitulation en ajoutant les éléments manquants.

¹⁵ Dans le processus de formation, les formateurs en PAP font faire aux enseignants cet exercice comme un outil méthodologique. C'est pour faire découvrir aux participants des erreurs qui sont souvent commises lors des examens ou des travaux pratiques faits en classe sans que les enseignants donnent de consignes précises sur le déroulement de ces travaux ou font peur aux étudiants qui vont les faire.

¹⁶ Parmi les participants à la formation, il y avait quelques directeurs d'écoles ou préfets des études dans des écoles secondaires. Un des participants a révélé que ces gens avaient tendance à se comporter comme chefs même dans les groupes. Parfois, les enseignants n'osaient pas dire, par exemple, qu'un directeur d'école avait fait une erreur de peur qu'il ne les accuse de sous-estimer ses capacités.

la fin de la formation pour savoir si l'on a atteint les objectifs du cours. En plus, le fait que les participants aient exprimé leurs points de vue sur la bonne marche de la formation, a été un moyen de les motiver à participer activement à la formation. Tout au long de la formation, les participants ont rappelé à l'ordre les collègues qui ne respectaient pas l'engagement de départ ; par exemple, les participants qui avaient tendance à passer beaucoup de temps au téléphone ou qui avaient tendance à monopoliser la parole ou à ne pas écouter les autres. Le fait qu'à la fin de chaque cours les participants fassent une sorte d'autoévaluation pour voir comment améliorer les conditions de formation, peut se présenter comme un aspect à intégrer dans une implantation de la PAP dans les universités. En outre, un esprit de responsabilité qui a marqué les formateurs et les bénéficiaires de la formation en PAP peut être développé en vue d'un transfert effectif de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

4.2.1.3 Les effets de la PAP

Les interviews ont montré que les effets de la PAP prennent une grande place dans la discussion. Par conséquent, ils sont présentés par ordre de succession de sorte que d'abord soient présentés les entretiens effectués auprès des dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur au Rwanda, puis ceux des enseignants des universités, des experts de la PAP ainsi que des formateurs en PAP. Les données des observations de la formation sont aussi présentées.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Les dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur pensent que l'utilisation de la PAP encouragerait les enseignants à actualiser les notes de cours et permettrait aux étudiants de participer activement à leur apprentissage, de s'appropriier des connaissances transmises et de s'en servir sur le champ de travail. Pour eux, la PAP peut aussi aider les enseignants à mieux gérer le processus d'enseignement afin que l'effectif des étudiants ne soit pas considéré comme un fardeau.

Pour encourager les étudiants à participer à leur apprentissage, un des interlocuteurs a affirmé que l'utilisation de la PAP dans les universités du Rwanda pourrait obliger les enseignants à actualiser leurs cours afin de pouvoir affronter les questions des étudiants lors des débats. Cela serait susceptible aussi d'encourager les étudiants à participer à leur formation. A cet effet, les enseignants tiendront compte des capacités et des attentes des étudiants. Pour lui, avec la PAP, «l'enseignant ne se contenterait plus seulement

d'enseigner des notes de cours qu'il a préparées et qu'il utilise pendant des années sans les actualiser ; une habitude qui décourage quelques étudiants à venir au cours puisqu'ils ont déjà les anciennes notes de cours, '*ibigugu*' des années précédentes données par le même enseignant » (cf. interv-k024).

Concernant l'utilisation des connaissances acquises sur le champ de travail, un interlocuteur se basait sur le fait que l'on n'enseigne pas une personne pour qu'elle acquière seulement des connaissances, mais aussi pour qu'elle parvienne à se servir d'elles. Selon ce même interlocuteur, la formation universitaire est effective si elle produit « cet étudiant qui va acquérir des compétences susceptibles de l'aider à servir la communauté ; une personne capable de résoudre les problèmes de sa communauté » (cf.interv-h02).

Ces interlocuteurs ont évoqué aussi que la PAP peut permettre un partenariat équitable entre enseignant et étudiants. Un des interlocuteurs a dénoncé l'effectif pléthorique des étudiants qui se trouvent dans une classe et qui sont pris pour des fardeaux par certains enseignants. Pour celui-ci, si les enseignants acceptent de motiver les étudiants à participer activement à tout le processus d'enseignement-apprentissage, ces derniers ne seraient plus pris pour des fardeaux, mais plutôt pour des partenaires qui contribuent au succès de l'enseignement (cf.interv-h02). Cependant, pour que la PAP soit utilisée de manière efficace et effective, cet interlocuteur met en garde quelques acteurs pédagogiques :

« Il faut que les étudiants participent aussi dans la préparation de l'évaluation. Cela est très important d'autant plus que l'un des objectifs, 'faire une évaluation' est de voir si l'étudiant a compris le cours et s'il est à même de se servir de ce qu'il a appris lors de ses études, une fois qu'il arrive sur le champ de travail. » (cf.interv-h02).

Les approches des dirigeants de l'enseignement supérieur sur les effets qu'aurait la PAP dans des universités prouvent que ceux-ci connaissent le problème de gestion de l'hétérogénéité des étudiants des institutions supérieures. Les interlocuteurs ont évoqué le manque de la prise en considération des capacités et des attentes des étudiants lors du processus de formation.

Un aspect important touchant l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur, c'est l'approche que certains dirigeants et responsables ont de l'évaluation. Ils critiquent la manière dont l'évaluation est faite dans des universités du Rwanda. Cette critique peut être prise en considération pour l'introduction de la PAP dans les universités ; à savoir,

l'utilisation de l'évaluation comme un moyen de formation (cf. Hattie 2009, 2012, 2014 ; Ramsden 2003). L'intégration des étudiants dans l'évaluation et l'utilisation de l'évaluation comme moyen de formation peuvent constituer un des fondements didactiques sur lesquels la PAP en tant que méthode d'enseignement pourrait se baser.

Perspectives des enseignants des universités

Pour les enseignants des universités, le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda peut contribuer au renforcement de la culture de la démocratie, des recherches scientifiques et de l'organisation des conférences.

Concernant la culture de la démocratie, un interlocuteur a expliqué ses points de vue pour montrer que le transfert de la PAP serait une stratégie pour introduire la culture de la démocratie dans les universités du Rwanda. Celui-ci basait ses arguments sur le fait que, avec la PAP, l'enseignant donne du temps à ses étudiants pour s'exprimer, donner leurs points de vue sur le cours et dire aussi ce qu'ils en attendent. Dans ce cadre, l'utilisation de la PAP dans le processus d'enseignement-éducatif est importante. Il le dit en ces termes : « c'est d'ailleurs un moyen d'introduire la culture de la démocratie. Apprendre à écouter l'autre ; à respecter un avis qui est différent du nôtre » (cf. interv-k022).

Un autre point qui a été souligné par plusieurs intervenants est celui des échanges qui sont faits en classe lorsque les étudiants présentent leurs travaux. Ils déploraient le fait que les étudiants ne sont pas initiés à faire des recherches et des débats scientifiques. La PAP pourrait favoriser l'utilisation des exercices et des discussions dans les groupes de travail en classe ou dans des recherches personnelles et, selon eux, « ces exercices sont sensés habituer les étudiants à une culture de recherche pour inciter les enseignants à organiser des séminaires, des conférences ou des colloques d'échanges académiques » (cf. interv-k020).

Les idées des enseignants d'universités montrent qu'ils ont des connaissances théoriques sur les effets de l'utilisation de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage. Chaque interlocuteur montre aussi un engouement pour une amélioration de la méthode d'enseignement dans des universités si la PAP y est implantée. Ces approches peuvent constituer des ressources pour transférer la PAP de manière effective dans les institutions d'enseignement supérieur. Par contre, si les enseignants évoquent la culture de la démocratie dans la formation universitaire, c'est aussi un aspect à considérer pour encourager les étudiants à donner leurs points de vue qui peuvent être différents de ceux

des enseignants ou des autres étudiants sans que cela soit considéré comme une attaque personnelle.

Perspectives des experts de la PAP

D'après les experts de la PAP, le recours à l'utilisation de la PAP dans la formation des universités du Rwanda peut servir de moyen pour développer un esprit de sociabilité chez les étudiants, améliorer leurs performances et les préparer à la compétitivité sur le champ de travail.

Concernant le développement de l'esprit de sociabilité, quelques interlocuteurs ont montré combien la PAP comme méthode d'enseignement est utile pour la sociabilité des bénéficiaires de la formation. En faisant allusion à la situation des années d'avant 1990 (avant le génocide Rwandais), un interlocuteur a dit que l'utilisation de la PAP peut servir d'outil aux étudiants pour devenir plus sociables : « auparavant on étudiait non seulement pour aider sa famille, mais aussi pour servir toute la société ; un fonctionnaire était censé aider les autres membres de la société. Cette attitude change de plus en plus ». Pour celui-ci, « avec le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur, les universitaires parviendraient à comprendre l'utilité de développer un esprit de sociabilité caractérisé par une acceptation mutuelle entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes » (cf. interv-b011).

Un autre aspect évoqué par les experts de la PAP concerne l'amélioration des performances scolaires. Ce point a été soulevé par un intervenant rappelant le nombre d'établissements scolaires qui figurent au palmarès des écoles dont un grand nombre d'élèves ont réussi à l'examen officiel. Pour celui-ci, lorsqu'un apprenant a pris l'habitude de s'exprimer et de donner son point de vue sans complexe, il améliore ses performances scolaires : « C'est donc en observant les résultats des établissements qui ont commencé l'utilisation de la PAP dans leur processus d'enseignement-apprentissage que l'on se rend compte qu'il y a un grand changement positif en comparaison avec les périodes antérieures où ces établissements n'avaient pas encore intégré la PAP » (cf. interv-b013).

Ces experts ont parlé aussi de la compétitivité sur le champ du travail. On ne peut pas pratiquer la PAP sans avoir préparé le matériel didactique suffisant. L'intérêt d'utiliser ce matériel peut être multiple ; il y a non seulement la meilleure qualité d'enseignement, mais aussi des étudiants qui sont habitués à l'interaction des étudiants dans le processus de leur apprentissage en donnant leurs points de vue, leurs arguments, quand ils sont à

l'écoute des autres. Selon celui-ci, ces aspects peuvent s'avérer très importants sur le champ du travail : « Lorsqu'il y a une offre d'emploi qui exige un test, la personne qui est habituée à la PAP est mieux outillée pour la compétitivité. Elle est mieux placée pour réussir un test d'offre d'emploi » (cf. interv-b011).

En faisant une analyse profonde des perspectives des experts de la PAP, on constate que leurs expériences peuvent être considérées comme des exemples et conférer une aura favorable à l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur. Quoique ces experts ne soient pas enseignants dans des institutions supérieures, ils évoquent des aspects qui méritent d'être soulevés lors du transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Par exemple, le respect mutuel entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. De plus, le fait de rappeler que l'utilisation de la PAP peut servir de méthode pour préparer les bénéficiaires de la formation universitaire à la compétitivité sur le champ du travail constitue un élément qui peut encourager les responsables des institutions supérieures à intégrer la PAP dans le processus de formation des universités au Rwanda.

Perspectives des formateurs en PAP

Pour les formateurs, l'utilisation de la PAP pourrait permettre aux enseignants d'être tolérants avec leurs collègues. Elle favoriserait aussi une bonne gestion des travaux de groupes, une bonne entente entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes et favorise la performance scolaire.

La tolérance a été accentuée par un interlocuteur qui donnait un exemple du climat qui régnait dans son établissement après que celui-ci ait transféré la PAP dans son établissement scolaire. Cet intervenant a affirmé que les enseignants et les élèves ont changé leur mentalité en montrant une acceptation mutuelle des uns envers les autres : « la PAP favorise l'acceptation grâce au changement des mentalités des personnes qui l'utilisent. Que ce soient les enseignants ou les apprenants, ils développent entre eux un esprit de sociabilité ; c'est-à-dire, l'amour du prochain et l'acceptation de la différence. Les enseignants sont heureux et tolérants; quant aux apprenants, ils s'entraident et travaillent en groupe » (cf. interv-b010). Cette atmosphère est favorisée par le fait que, grâce à la PAP, l'enseignant peut prendre conscience de son enseignement.

« La particularité de la PAP est qu'elle présente dans ses programmes un chapitre concernant la personnalité de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant peut-il apprendre les nouvelles pédagogies, mais aussi apprendre à se

connaître lui-même. Dans le test sur l'aptitude de l'enseignant, on peut découvrir où résident ses points forts ou ses limites. Cela lui permet d'améliorer son enseignement en améliorant ses points faibles et en utilisant ses qualités de manière adéquate. » (cf. interv-b010)

Concernant la formation et la gestion des travaux de groupes, un intervenant affirmait que si quelqu'un a suivi une formation en PAP et cherche à mettre en pratique ce qu'il a appris, il connaît un changement radical. L'apprenant n'est plus passif, il devient un acteur dans son apprentissage. Cela se traduit par des actes concrets : l'enseignant ne donne plus de travaux pratiques pour se créer du temps libre ; il reste tout près des apprenants pour les aider. Cela a un grand impact dans le processus d'enseignement-apprentissage sur les étudiants faibles ou timides qui osent alors parler et participer aux travaux de groupes. (cf. interv-b010).

Les formateurs en PAP ont souligné le fait que la PAP peut contribuer à la performance. Partant du principe selon lequel l'union fait la force, un intervenant a signalé que lorsque les étudiants apprennent d'une manière active et participative avec la PAP, ils travaillent ensemble et leur performance académique grandit (cf. interv-b012). D'après ces formateurs, la performance serait remarquable sous deux angles : D'un côté, l'apprenant peut être en mesure de faire une introspection sur soi-même : « lorsque les étudiants apprennent avec la méthode PAP, ils ont la chance de savoir où résident leurs forces ou leurs faiblesses ». Pour cet interlocuteur, dans le chapitre « Comment apprenons-nous ? », les apprenants font en quelque sorte une introspection personnelle. C'est en cela que la PAP est très utile et qu'elle peut favoriser la participation de tous les étudiants à leur processus d'apprentissage. De l'autre côté, l'enseignant apprend à distinguer vie privée et le travail. Il le précise en ces termes : « on peut être fatigué ou avoir du stress. Lorsqu'on arrive en classe, on parvient à les distinguer, puisqu'au fur et à mesure qu'on entre dans le cours, les problèmes disparaissent et on fait tout son travail à l'aise » (cf. interv-b010).

L'idée selon laquelle la PAP développe un esprit de créativité et de responsabilité a été soulevée lors d'une interview dans laquelle un intervenant m'a partagé les expériences de sa classe :

« A partir de l'expérience de mes élèves à l'école secondaire, les enfants qui ont appris avec la PAP développent un esprit de créativité et de responsabilité. Ils peuvent prendre l'initiative de faire une activité qu'ils trouvent nécessaire sans attendre que ce soit dit par l'enseignant. Ils ont toujours un esprit novateur et mettent en œuvre ce qu'ils trouvent nécessaire. » (cf. interv-b010)

Cet interlocuteur affirmait que lorsqu'il a commencé à utiliser la PAP dans sa classe, les élèves ont commencé à bien s'entendre et à prendre des décisions sages. Il donnait un exemple où ces élèves ont décidé d'aller visiter leur camarade qui était malade alors que cela ne s'était jamais passé, ou une autre fois, ils ont décidé de collecter des fonds pour acheter les cahiers d'un de leurs camarades.

A partir des idées des formateurs de la PAP, on peut supposer que les effets qu'ils présentent sont issus de l'expérience de leur formation ou de leur profession d'enseignants; ils soutiennent leurs idées par des expériences vécues. Certes, les idées recueillies auprès des formateurs en PAP sont des expériences observées dans des écoles secondaires. Cependant les effets de la PAP dans ces écoles peuvent être possibles dans l'enseignement supérieur et peuvent justifier le transfert de la PAP dans les institutions supérieures : Ce sont, entre autres, la gestion des travaux de groupes ou le développement de l'esprit de responsabilité des bénéficiaires de la formation ainsi que la possibilité pour l'enseignant de distinguer la vie privée et le travail.

Les données des observations

Les données des observations concernent des impressions des participants à la formation en PAP à travers leur approche de la carrière enseignante au début et à la fin de la formation. Elles découlent des analyses des dessins présentés par les mêmes groupes le premier jour, avant de commencer la formation et le dernier jour à la fin de la formation¹⁷. En observant des dessins qui ont été faits par les mêmes groupes, j'ai pu constater que la formation en PAP avait eu des effets classés en trois catégories : le changement de la personne enseignante, la transformation au niveau du processus d'enseignement-apprentissage et le changement du comportement de l'enseignant.

a) Le changement de la personne enseignante

Il s'agit des constatations faites auprès d'un des groupes qui suivaient la formation. Ce groupe a fait un dessin de représentation de la carrière enseignante¹⁸. Avant la formation il a fait le premier dessin de la profession enseignante. Selon eux, l'enseignant est une personne qui n'a pas le temps de se reposer et qui est obligée de travailler tout le temps dans des conditions difficiles. A la fin de la formation, les membres du groupe ont fait le

¹⁷ Avant de commencer la formation en PAP, les participants ont fait l'exercice de représenter la carrière enseignante par un dessin. Le même exercice a été fait à la fin de la formation et c'est l'effet constaté concernant l'application de la PAP.

¹⁸ Cf. Annexe des questions centrales des entretiens

même exercice. Ils ont présenté une nouvelle version de leur conception de la profession d'enseignant. L'image de l'enseignant que le groupe a présenté est complètement différente de la première. Le deuxième dessin présente l'enseignant comme une personne bien organisée : Pendant le processus d'enseignement-apprentissage, il est proche des élèves qui font des travaux en groupe. Il y a une interaction entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes. Apparemment l'enseignant a du temps pour lui après les heures du travail. En faisant la comparaison des deux dessins présentés par les membres du même groupe, un changement concernant leur regard vis-à-vis à la profession enseignante est frappant. Ce nouveau regard montre à quel point la formation en PAP peut être très utile aux enseignants des institutions supérieures pour changer de mentalité : la formation en PAP pourrait se présenter aussi comme un moyen de lutter contre le *burn out* dont un nombre de ces enseignants est victime.

b) Le regard des participants vis-à-vis du processus d'enseignement et d'apprentissage

Un autre groupe a présenté deux dessins qui montrent deux perspectives différentes du processus d'enseignement et d'apprentissage¹⁹.

Avant la formation, le groupe a présenté un groupe d'élèves assis en demi-cercle, les uns derrière les autres. Les élèves s'adressaient à l'enseignante en posant des questions ou en répondant à ces questions. Il n'y a aucune interaction entre les élèves ; l'enseignante garde une même position : Un des membres de ce groupe a expliqué que cette enseignante « qui a ses problèmes à la maison, puisqu'elle n'a pas assez à manger parce que son petit salaire ne lui parvient même pas régulièrement et ne lui permettait pas de manger à sa faim et d'aller au bout du mois » Alors elle est fatiguée des questions que les élèves lui posent sans arrêt. Or, elle n'a que trente minutes de pause à midi avant de continuer le travail jusqu'au soir.

Le dessin après la formation se présentait autrement. Les élèves ne sont plus assis devant l'enseignante. Ils sont répartis en groupes et travaillent ensemble. Ils discutent sur une question que l'enseignante leur a donnée ; mais l'enseignante ne reste pas à une place fixe. Elle va dans des groupes pour expliquer aux élèves leur tâche et faciliter leur apprentissage. Quant à la question de sa fatigue et de sa faim, un des membres du groupe a répondu que « cette enseignante a un petit salaire, mais elle a appris à distinguer les problèmes familiaux et les problèmes professionnels ».

¹⁹ Cf. Annexe des dessins des enseignants en formation

En observant attentivement les deux dessins que ce groupe a présentés, la représentation du processus d'enseignement-apprentissage des participants avant la formation peut servir d'exemple pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. En effet, lorsque les enseignants d'universités évoquent la méthode d'enseignement « question-réponse » ou « action-réponse », il s'agit de l'enseignant qui donne des réponses à toutes les questions et des étudiants qui n'ont pas le temps d'agir ou d'interagir entre eux-mêmes. Après la formation, le changement radical des participants a montré à quel point il serait utile aux enseignants des institutions supérieures de suivre une formation en PAP pour acquérir des moyens d'aider les étudiants à participer activement à leur apprentissage et pouvoir animer les travaux de groupes d'étudiants.

c) Le changement du comportement de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant

Avant la formation, un groupe mettait plus d'accent sur la discipline qui doit marquer chaque élève. Le deuxième dessin donnait une image qu'avaient les membres de ce groupe²⁰.

Le dessin avant la formation présente un enseignant qui est assis sur une table, un pied sur une chaise et une baguette à la main. Derrière lui, il y a un tableau sur lequel se trouvent des exercices de calcul. Quelques élèves sont à genoux, quelques autres sont assis devant lui et lèvent les mains pour répondre aux questions. D'autres sont assis mais ne font rien. Un membre du groupe disait qu'un élève doit être appliqué en classe ; de temps en temps les élèves qui dorment en classe doivent être réveillés. On peut, par exemple, leur donner de petites punitions comme les mettre à genou, leur donner une chicotte, etc. Pour ce groupe, ce qui est important c'est de ne rien faire par haine ou parce qu'on est fâché. Il faut toujours montrer aux apprenants du respect : un des membres du groupe disait qu'« un enfant ne vient pas à l'école pour apprendre à lire seulement, il vient aussi pour apprendre à respecter les autres ».

Après la formation, le groupe a fait un autre dessin qui montrait un grand changement. L'enseignant n'a plus de chicotte. Il n'est plus devant les élèves ; il fait le tour des groupes d'élèves. Ces derniers sont assis six par six. Au lieu d'un grand silence et de l'écoute des élèves, les membres du groupe parlent. Le processus d'enseignement-apprentissage se passe dans un climat de respect mutuel. Les apprenants échangent des idées et l'enseignant les accompagne dans des travaux de groupes.

²⁰ Cf. Annexe des dessins des enseignants en formation

Au regard de cette transformation des membres de ce groupe, la formation en PAP aura un grand impact sur les enseignants des universités du Rwanda. La plupart d'entre eux considèrent les étudiants comme des subalternes ; un interlocuteur affirmait, par exemple, qu'un « étudiant n'est jamais grand ». Lors des observations, certains enseignants s'adressent aux étudiants, parfois de manière violente, pour leur rappeler leur autorité. Une formation pratique des enseignants sur les attitudes qu'ils doivent montrer à l'égard des étudiants peut être un élément de la PAP à transférer dans l'enseignement supérieur.

4.2.2 Conditions d'enseignement dans les universités du Rwanda

En rassemblant les données sur les conditions d'enseignement des universités du Rwanda, la recherche a été focalisée sur les activités reliées au processus d'enseignement et d'apprentissage des institutions d'enseignement supérieur. Il s'agit de la méthode actuelle d'enseignement des universités du Rwanda (4.2.2.1.) ; du rôle de l'enseignant (4.2.2.2.) et, du rôle des étudiants (4.4.2.3.) dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de ces institutions.

4.2.2.1 La méthode actuelle d'enseignement

Les données de ce sous-chapitre sont constituées de perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, des perspectives des enseignants des universités, des experts de la PAP ainsi que de celles des formateurs en PAP. Les résultats des observations des processus de formation des universités du Rwanda sont aussi présentés.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur ne sont pas unanimes sur la question de la méthode utilisée dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Pour certains, la PAP est utilisée dans des universités du Rwanda à travers des travaux de groupes ; le système modulaire et l'évaluation progressive. Pour d'autres, la PAP est théoriquement utilisée dans l'enseignement supérieur ; mais en réalité, elle n'est pas mise en pratique lors de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités.

Certains intervenants soutiennent l'idée selon laquelle les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda utilisent la PAP dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ; un intervenant confirmait que « la PAP est utilisée au Rwanda spécialement dans le processus d'enseignement des institutions supérieures, spécialement lors des travaux de groupes que les étudiants font au cours de leur formation » (cf. interv-

h01). Cependant, l'utilité des travaux de groupes n'est pas vue de la même manière par tous les intervenants. Un interlocuteur a révélé que l'on fait recours à des travaux de groupes à cause de l'effectif pléthorique des étudiants dans une même classe. D'après l'interlocuteur, cet effectif est « un frein pour transférer la méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant ». Il explique cela en utilisant la métaphore de la population chinoise : « c'est ce que j'aime appeler 'Chine populaire'. C'est-à-dire l'effectif pléthorique des étudiants qui se trouvent dans une même classe. J'utilise cette expression en faisant allusion à la population chinoise qui est la première dans le monde » (cf. interv-k023).

Il y a ceux qui croient que la méthode d'enseignement des universités du Rwanda est centrée sur l'apprenant, puisque les cours sont préparés conformément au système modulaire selon la convention de Bologne. D'après l'intervenant, « au début du cours, l'enseignant donne des notions de base qui sont suivies par des travaux pratiques et des recherches des étudiants à la bibliothèque. Par la suite les étudiants font des exposés en classe. Ainsi les apprenants participent-ils à leur apprentissage ; ils contribuent activement à leur formation » (cf. interv-k023).

D'après beaucoup d'interlocuteurs, dans la formation universitaire, des évaluations progressives peuvent être utilisées dans le but de motiver les étudiants à participer à leur formation. Un interlocuteur le dit en ces termes :

« L'évaluation continue, *Continuing Assessment Test, (CAT)*, a 40% des notes de tout le cours, et l'examen final est coté à 60%. Vous constatez que la différence est minime. Avec cette évaluation, les étudiants participent tout d'abord pour avoir une bonne note et de peur d'échouer à l'examen final, ils prennent l'habitude de ne pas manquer en classe. En outre, les enseignants font recours aux travaux de groupes à cause de l'effectif pléthorique des étudiants qui se trouvent dans une même salle de classe. » (interv-k023)

Ceux qui pensent que la PAP n'est pas utilisée dans l'enseignement des universités du Rwanda fondent leurs arguments sur le fait que certains enseignants n'osent pas utiliser la PAP puisqu'ils ont étudié dans un système qui ne l'accepte pas et qu'ils ne connaissent pas son utilisation. Selon cet interlocuteur,

« Certains enseignants ont peur de l'utiliser, d'autres ne savent pas ce qu'est la PAP, par exemple, en ce qui concerne la dynamique de groupe ; certains forment les étudiants de manière erronée de sorte qu'ils ne donnent pas les objectifs du cours d'une manière précise et concise (...) il y a, quelques enseignants qui donnent leur enseignement en essayant de jouer le rôle de facilitateur, mais lors de l'évaluation, ils ne donnent pas

aux étudiants l'occasion de participer à la préparation de cette évaluation. » (cf. interv-h02)

L'enseignement devrait avoir lieu dans un contexte considérant l'enseignant comme étant la seule source du savoir aussi ce dernier n'ose pas donner aux étudiants la liberté de s'exprimer librement. Selon cet intervenant, des enseignants qui connaissent les théories de la PAP ne l'utilisent pas de peur de transmettre leur pouvoir aux étudiants : « ces enseignants ont peur de la *'learner centered method'*, ils ont peur parce que cette méthode déplace le pouvoir de l'enseignant *'it shifts the power from the teacher'* et donne à l'apprenant plus de liberté et de possibilités de participer à son apprentissage ». Cet interlocuteur donne son point de vue sur le fondement de cette peur de la PAP : « Il y a un secret qui est derrière le refus de certains enseignants d'utiliser la PAP. C'est le pouvoir de la plume rouge qui les empêche d'utiliser cette méthode » (cf. interv-h02).

Il y aurait quelques enseignants qui essaient d'utiliser la PAP sans approfondir leurs recherches. Ils ne savent pas comment les étudiants peuvent participer au processus d'enseignement-apprentissage. Il donne un exemple : « ils ne laissent pas les étudiants participer à l'évaluation du cours auquel ils ont assisté. C'est là où réside le nœud du problème » (cf. interv-h02). Pour cet interlocuteur, « certains appellent la PAP ce que nous appelons *'physically centering students'*. Mais en réalité, ce n'est pas la PAP » (cf. interv-h02). En outre, quelques intervenants affirment que certains enseignants ne savent gérer le processus d'enseignement et d'apprentissage dans des groupes : « Est-ce que ces enseignants savent comment fonctionnent les groupes ? Que savent-ils de la dynamique de groupes ? Ils sont en train de former les gens d'une manière erronée » (cf. interv-h02).

Le manque de connaissance en ce qui concerne la gestion du processus d'enseignement et d'apprentissage dans des groupes a été confirmée par un autre interviewé. Selon celui-ci, « quelques enseignants se plaignent que l'effectif des étudiants est surabondant. Cependant, le problème n'est pas celui du nombre des étudiants. Le problème est le manque de formation en matière de gestions des groupes » (cf. interv-k024).

D'après les idées des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur sur la méthode d'enseignement dans les universités du Rwanda, ceux-ci ont une grande volonté de transcender l'enseignement classique qui considérait l'enseignant comme seule source du savoir et dont le rôle est d'inculquer ces savoirs à l'apprenant sans consentement de ce

dernier. La nécessité d'un travail de formation sur la gestion²¹ du processus d'enseignement et d'apprentissage se fait sentir en ce qui concerne, par exemple, l'intention des universités d'utiliser la PAP, puisqu'on y prépare les cours suivant le système modulaire selon la convention de Bologne. Cela fait penser que, pour un transfert effectif de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, il faut des dialogues-débats sur le lien qui existe entre les décisions des politiciens de l'éducation et l'organisation des situations d'apprentissage.

Certains interlocuteurs disent que les enseignants ont recours à des travaux de groupes à cause de la surabondance du nombre des étudiants. Cela peut pousser à se demander ce que ces enseignants feraient s'ils avaient un petit nombre d'étudiants en classe. Ces perspectives des responsables qui pensent que les universités utilisent la PAP peuvent confirmer l'inquiétude de certains responsables de l'enseignement supérieur qui attestent que quelques enseignants n'ont pas une connaissance suffisante de la dynamique des groupes. Ce point serait aussi développé dans le but de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des enseignants des institutions supérieures

Il y a un différend entre les enseignants des universités sur la méthode d'enseignement des institutions de l'enseignement supérieur au Rwanda. Pour les uns, les enseignants suivent les règles du système modulaire selon la convention de Bologne pour encourager les étudiants à participer activement au processus d'enseignement universitaire par l'utilisation de l'outil informatique et par les évaluations progressives. Cependant ceux-ci déplorent leur difficulté à enseigner lorsque les étudiants sont nombreux dans une même classe. Pour d'autres enseignants, il est difficile de confirmer l'existence d'une méthode d'enseignement dans les universités au Rwanda. Pour ceux-ci, chaque enseignant donne son cours comme il l'entend.

Pour les enseignants qui soutiennent l'idée de l'utilisation de la PAP à travers l'action-réponse dans le processus de formation universitaire, un des intervenants a confirmé que l'enseignement supérieur se fait par « action-réponse » ou « question-réponse ». C'est, selon lui, la méthode centrée sur l'apprenant, une méthode d'enseignement différente de la méthode transmissive par laquelle l'enseignant se contente de faire l'exposé de son

²¹ Dans ce travail, la notion de « gestion » est utilisée en tenant en considération du sens que donne Therer à ce concept. Selon cet auteur, ce concept englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage. Cf. Therer Jean (1998), Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences in « Informations Pédagogiques » n° 40 – Mars, p. 5.

cours. C'est plutôt « une méthode par laquelle l'enseignant anime les étudiants; si bien que, dans certains cas, les étudiants disent qu'ils peuvent aussi aller donner ce même cours une fois qu'ils quittent la classe » (cf. interv-k020). Pour cet intervenant, l'enseignant prévoit de donner quelques minutes de discussion avec les étudiants : « Je ne fais pas de *lecturing* (...) je peux poser une question, je peux, par exemple, demander à un étudiant d'intervenir s'il peut ajouter ou veut contredire un point de vue donné. Je dois poser des questions pour avoir une réponse (...) c'est-à-dire tant que l'étudiant n'a pas compris, je ne peux pas être content » (cf. interv-k020).

Concernant l'effectif pléthorique des étudiants dans une classe qui constituerait un obstacle pour l'utilisation de la PAP, un interlocuteur n'a pas hésité à avouer que le travail avec un grand effectif d'étudiants donne des maux de tête : « travailler avec cette population donne des maux de tête. Par exemple, les évaluations continues, au minimum deux ou trois par module (...). Corriger toutes les copies alors que l'examen final est à venir ; c'est vraiment un travail impossible ». Il a ainsi avoué son scepticisme sur l'effectivité du transfert de la pédagogie centrée sur l'apprenant en Afrique : « nous en Afrique, nous essayons de regarder si l'application de cette méthode d'enseignement est possible » (cf. interv-k022). Pour un autre interlocuteur, les enseignants essaieraient de suivre l'instruction de l'Etat, mais avec beaucoup de difficultés : « en réalité, nous essayons de suivre l'instruction, la politique mais, malheureusement, le grand nombre des étudiants dans une même classe présente pour les enseignants une difficulté dans l'application de cette méthode d'enseignement » (cf. interv-k020).

Pour les intervenants qui trouvent que chaque enseignant a sa méthode d'enseignement, il est difficile de savoir la méthode d'enseignement qu'il faut utiliser à l'université. Pour eux, il y a quelques enseignants qui exposent leurs cours, parfois en utilisant des projecteurs et les étudiants prennent des notes sans jouer aucun autre rôle dans leur apprentissage. Il y en a d'autres qui encouragent les étudiants à intervenir lors des cours. Ces derniers jours, les enseignants veulent former des groupes avec différentes manières de procéder : parfois un enseignant donne l'introduction et les étudiants font des lectures pour compléter les chapitres qui n'ont pas été abordés. Ou bien l'enseignant prépare les notes de cours qu'il vient partager avec les étudiants dans des groupes. Les étudiants lisent ces notes et font des exposés en classe. Cette méthode permettrait à l'enseignant de terminer le cours sans tarder (cf. interv-p019).

Un interlocuteur a donné un exemple du processus enseignement-apprentissage du cours qu'il donne à l'université :

« Lors de mon cours, surtout quand il s'agit de théories qui ont un rapport avec l'éducation, j'essaie de partir d'exemples concrets. Comme la plupart des étudiants travaillent, je les encourage à donner leurs points de vue. Nous partons de ces différents points de vue pour approfondir certaines théories. Par la suite, les étudiants eux-mêmes peuvent découvrir qu'ils utilisent tel ou tel style dans leur système de travail. Cela fait que dans la préparation du cours, je ne commence pas par ce qui se trouve dans les livres, je pars des expériences pratiques personnelles ou de celles des étudiants. » (cf. interv-p018)

Cependant, cet interlocuteur a précisé que le fait de demander les points de vue des étudiants ne signifie pas que l'on va nécessairement changer le contenu du cours ou le restructurer ; mais c'est plutôt pour aider les étudiants à bien comprendre le cours. Il le dit en ces mots :

« Par exemple, lorsque nous abordons un nouveau chapitre, je peux leur dire que dans ce chapitre nous pourrions voir tel ou tel point qu'ils ont évoqué au début du cours. C'est seulement lorsque les étudiants évoquent un point intéressant que je peux faire des recherches là-dessus pour venir l'exposer en classe. Je peux leur indiquer des références pour que les intéressés puissent aller faire des recherches personnelles. » (cf. interv-p018)

En faisant une analyse des données des entretiens avec des enseignants des universités du Rwanda, on découvre une instruction de l'Etat, qui veut introduire une pédagogie encourageant les étudiants à participer activement dans leur formation. Les enseignants des universités montrent aussi une grande connaissance des principes de la PAP en tant que méthode d'enseignement, entre autres, encourager les apprenants à participer dans leur apprentissage ou à utiliser le système modulaire dans la préparation des cours, ce qui facilite la préparation des cours en équipe. Quoiqu'il y ait eu un groupe d'enseignants qui affirmaient qu'il n'y a pas de forme didactique pouvant être considérée comme méthode d'enseignement supérieur au Rwanda, ils ont évoqué le fait que dans leur processus d'enseignement, ils partent de la situation réelle des étudiants. Tous ces aspects peuvent constituer une ressource considérable pour transférer la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur.

L'instruction de l'Etat concernant l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement sans formation préalable sur la méthode de préparation et d'enseignement ressortait souvent dans des dialogues effectués souvent après les entretiens enregistrés. La plupart des intervenants disaient qu'ils n'avaient pas encore compris le mécanisme de la nouvelle

méthode d'enseignement qu'ils étaient censés utiliser. Ils se demandaient, par exemple, s'il faut prévoir un certain nombre d'heures de cours magistral ou pas, ou quel nombre d'heures nécessaires pour des recherches individuelles ou des travaux de groupes.

A part les questions que ces interlocuteurs se posaient, il y avait une certaine ambiguïté dans quelques réponses lors des entretiens avec les enseignants des universités. Par exemple, lorsqu'un interlocuteur affirme qu'il ne fait pas de « *lecturing* » puisque, d'après lui, dans l'enseignement supérieur on utilise le système modulaire. Quelques enseignants donnent l'impression de ne pas comprendre comment organiser une situation d'enseignement et d'apprentissage. La méthode d'enseignement centrée sur le bénéficiaire de l'éducation n'exclut pas les explications ou la présentation des objectifs du cours par l'enseignant. Les exposés de l'enseignant peuvent plutôt servir de moyen pour motiver les apprenants à participer à leur apprentissage²² ; ces exposés peuvent être associés à l'utilisation d'allocations audiovisuelles. L'autre élément évoqué par les interlocuteurs concerne l'effectif des étudiants qui constitue un obstacle pour les enseignants. Cela prouve que ces interlocuteurs connaissent déjà quelques théories sur la MECA, mais qu'ils n'ont pas encore d'outils pour mettre en pratique cette méthode. Ces aspects renforcent l'idée de la nécessité de transférer la PAP dans les universités du Rwanda mais en commençant par la formation des enseignants pour qu'ils aient une idée claire sur l'utilisation de la PAP en tant que méthode d'enseignement.

Perspective des experts de la PAP

Deux aspects ont été soulevés lors des entretiens avec les experts de la PAP sur les conditions d'enseignement au Rwanda : d'une part, la méthode d'enseignement à l'université passe de la transmission au conditionnement et, d'autre part, l'enseignement supérieur au Rwanda fait face à une perception africaniste qui voit une opposition entre les pays d'Afrique et des pays européens et émet l'opinion selon laquelle la pédagogie participative ne peut pas être transférée dans des pays africains.

Concernant la méthode d'enseignement, un intervenant disait que lorsqu'ils étaient étudiants à l'université, on leur disait qu'il faut toujours utiliser les sens. Mais il se posait la question de savoir pourquoi ils n'ont toujours utilisé que l'ouïe. Il disait, par exemple, « lorsqu'on disait que l'on ne comprend pas l'histoire, on nous répondait qu'il faut

²² Il y a une littérature abondante sur ce sujet, entre autres le travail de Brown et Atkins (Biggs & Tang 2007 ; Brown & Atkins 1989 ; qui montrent les possibilités d'organiser un enseignement.

mémoriser. Nous étudions le cours d'Histoire de l'éducation sans comprendre qu'il s'agissait de l'évolution des méthodes d'enseignement ; des méthodes que nous devrions utiliser dans notre profession d'enseignant » (cf. interv-b013). Il conclut en disant que la méthode d'enseignement à l'université passe de la transmission au conditionnement.

Dans le même cadre, un des interlocuteurs m'a fait part de son expérience avec un expert en pédagogie. Il le disait en ces termes :

« J'ai participé à une conférence sur l'enseignement au Rwanda. A un certain moment, j'ai évoqué la nécessité d'utiliser la pédagogie centrée sur l'apprenant. Cela créa une polémique entre le conférencier et moi. Pour celui-ci, cette méthode d'enseignement, dont l'acte éducatif est centré sur l'apprenant, ne peut pas être utilisée dans des pays africains ; cela n'est possible que dans les pays européens. » (cf. interv-b011)

Pour cet intervenant, la plupart des enseignants des universités croient à cette perception de l'Afrique. Pour celui-ci, cela peut justifier pourquoi dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda, les étudiants acquièrent des connaissances théoriques sans être initiés à la pratique :

« A l'université, on forme par exemple les futurs agents de développement. Si dans le domaine du développement, les projets exigent la participation de chaque membre, comment un étudiant qui n'a pas été initié à participer activement à sa propre formation participera-t-il aux discussions relatives à l'élaboration des projets ou à l'identification des problèmes ? Il ne se contentera que de la connaissance innée ; puisqu'en classe il n'a reçu que la théorie. Malheureusement, c'est ce que nous constatons dans l'enseignement supérieur. » (cf. interv-b011)

L'analyse des données recueillies auprès des experts de la PAP fait constater qu'ils ont déjà une expérience des conditions d'enseignement supérieur au Rwanda et donnent des indices pour implanter la PAP dans ces institutions. Ils évoquent, par exemple, d'un côté, la nécessité des innovations dans le processus d'enseignement-apprentissage quitte à ce que l'on utilise tous les sens pour faire découvrir aux étudiants l'importance des cours qu'ils suivent en classe et le lien entre ces cours et leur future profession. De l'autre côté, ces experts montrent la nécessité de considérer la réalité socioprofessionnelle des étudiants et de prévoir la partie pratique des théories apprises en classe afin de les préparer à la compétitivité sur le marché de l'emploi. Ces éléments peuvent être approfondis pour transférer la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des formateurs en PAP

D'après les formateurs en PAP, les enseignants n'utilisent pas les méthodes d'enseignement-apprentissage tel qu'ils le disent aux étudiants. Ils évoquent des cours purement théoriques et non compréhensibles aux bénéficiaires de la formation. Les formateurs trouvent aussi qu'il y a un manque de motivation tant du côté des enseignants que de celui des étudiants.

Concernant les cours dispensés à l'université, un des formateurs en PAP dit que les universités du Rwanda enseignent beaucoup de choses et que les étudiants acquièrent beaucoup de connaissances ; mais que des enseignements sont si théoriques que les étudiants n'arrivent pas à se servir ou à mettre en pratique des connaissances qu'ils ont acquises. Selon lui, « en regardant tous les cours que fréquentent les étudiants d'université, personne ne peut hésiter à dire que ces derniers ont acquis beaucoup de connaissances » (cf. interv-b010). Pour celui-ci, le problème est que presque tout ce que les étudiants apprennent est purement théorique. Les étudiants fournissent les efforts pour apprendre ; ils mémorisent tout ; mais sans aucune représentation dans leur vie quotidienne. Par exemple, il y aurait un programme introduit par les banques pour encourager la création des emplois ; rares sont les universitaires qui parviennent à monter un projet. « Je pense que c'est la conséquence d'une méthode d'enseignement qui n'est pas participative ». L'extrait suivant de l'entretien avec un interlocuteur peut justifier cette idée :

« Lorsque j'étais à l'université, j'étais en Faculté d'Education où j'ai suivi l'option de Pédagogie. J'avais déjà fait mes études secondaires à l'école normale primaire où l'on préparait de futurs enseignants. Cela signifie que nous avons appris les principes de l'école nouvelle. Mais le problème est de savoir comment appliquer la méthode apprise en classe. En fait, on forme plus théoriquement que pratiquement alors que l'enseignement est un métier qui s'apprend par la pratique. C'est lorsque j'ai suivi la formation en PAP que j'ai compris qu'il y a beaucoup de lacunes dans la formation des enseignants dans notre pays. » (cf. interv-b010)

L'autre caractéristique de la méthode utilisée dans l'enseignement supérieur, c'est que parfois, les enseignants des universités entrent en classe pour faire une brève introduction de leur cours. Par la suite, ils demandent aux étudiants d'aller faire des recherches dans les bibliothèques sans donner de consignes claires et précises au point que l'interlocuteur qualifie le travail de ces enseignants de moindre qualité. Il le précise en ces mots :

« Les enseignants des institutions supérieures ont fait de hautes études, par exemple en psychologie du développement ; ils en ont suivi d'autres en rapport avec le processus d'apprentissage ; comment un enseignant doit se comporter en classe. Mais, avec mon expérience à l'université, ce que les enseignants disent n'a rien à voir avec leur méthode d'enseignement. » (cf. interv-b010)

Sur ce point, un interlocuteur a affirmé que quelques enseignants ont une idée illusoire du concept de la PAP. Il dit que la plupart des enseignants de l'université prétendent utiliser la pédagogie participative dans leur processus d'enseignement. Parfois, ils disent cela puisqu'ils donnent aux étudiants des travaux à faire en groupe, mais ils ne prennent pas le temps de coordonner ces travaux. Cela ne suffit pas ; les travaux de groupe sont une chose, mais la facilitation de ces travaux en est une autre. Pour cet interlocuteur, il est donc nécessaire que les enseignants d'universités suivent les formations en PAP eux-mêmes.

Les formateurs en PAP ont parlé de l'atmosphère du processus de formation des universités du Rwanda. Le premier aspect soulevé concerne la réduction considérable des heures d'études dans les universités :

« Les étudiants vont à l'université pour n'assister qu'à trois ou quatre heures de cours. Beaucoup sont des étudiants qui travaillent et qui ne viennent aux cours que pendant la soirée. Ceux-ci sont censés terminer leurs études en même temps que ceux qui ont étudié toute la journée ou qui ont fait des études comme seule activité. » (cf. interv-b012)

Tous les intervenants se sont accordés sur le fait qu'il y a un effectif pléthorique d'étudiants avec des motivations variées. Cependant, ils ont différentes approches des comportements des étudiants. Celui-ci, par exemple, dit qu'on trouve dans une même salle de classe des étudiants qui ne sont pas d'une même génération. Certains sont âgés (ayant même plus de cinquante ans) alors que d'autres ont une vingtaine d'années. On peut constater aussi que ces étudiants n'ont pas les mêmes motivations pour faire des études universitaires. Mais le problème réside dans le fait que, parmi les plus jeunes, il y en a qui cherchent des diplômes seulement, sans fournir beaucoup d'effort dans leurs études. Quant aux plus âgés, qui ont déjà une profession rémunérée, certains ne veulent pas apprendre ; ils cherchent des diplômes pour ne pas perdre leurs emplois. Souvent, ceux-ci viennent en classe après le travail, ils sont fatigués et incapables de suivre les cours (cf. interv-b010). Cependant cela n'est pas l'avis de cet autre interlocuteur qui trouve que ce sont plutôt les étudiants les plus âgés qui sont plus aptes à suivre les

cours ; il l'explique en partant de l'exemple des travaux que les étudiants font en groupes :

« Pour ce qui concerne les travaux de groupes à l'université, on dit toujours qu'il s'agit de travaux qui ont été préparés pour être faits en groupe et qui effectivement sont faits en groupe. Il y a souvent un étudiant qui fait tout le travail ; ensuite il fait la liste de tous les membres du groupe. Si l'enseignant a dit que chaque groupe sera composé de 20 étudiants par exemple, chaque membre donne une certaine somme d'argent pour être inscrit dans le groupe. C'est une sorte de commerce. C'est vraiment une grande erreur, non seulement de la personne qui a préparé le cours, mais aussi de l'institution d'enseignement supérieur qui tolère ce système de travail (...) dans certains cas ce sont les personnes les plus âgées qui font tout le travail puisqu'elles ont étudié dans les années passées et qu'elles sont considérées comme ayant plus de connaissances que les jeunes qui viennent de terminer les écoles secondaires. C'est une sorte de tricherie.» (cf. interv-b012)

D'après ces deux entretiens, même si les points de vue sont différents, ils affirment tous que les travaux de groupe sont faits par un seul étudiant. Il en résulte qu'il y a une grande différence entre les étudiants qui se trouvent dans les universités du Rwanda. Cet intervenant témoigne qu'il y a un bon nombre d'étudiants qui ont une vision ; ils veulent mener leurs études jusqu'au niveau supérieur. Ils participent à tous les cours ; ils font leurs travaux, voire ceux des autres, quelquefois moyennant une certaine somme d'argent. Ils sont très doués. On remarque qu'ils ont un niveau supérieur par rapport à un certain nombre d'étudiants (cf. interv-b012).

D'après les propos des formateurs en PAP, il y a une certaine inadéquation entre ce que disent les enseignants lors des cours sur le processus d'enseignement-apprentissage. Cela peut constituer une ressource pour le transfert de la PAP dans les universités : si les enseignants connaissent et enseignent les fondements de la pédagogie participative, cela peut signifier que le défi est de chercher à mettre en pratique les théories pédagogiques apprises et enseignées en classe. Cependant, les difficultés de transférer la PAP s'accroissent lorsque les intervenants disent que les enseignants des universités prétendent utiliser la pédagogie participative puisqu'ils donnent des travaux de groupes. Cela confirme la nécessité de proposer quelques étapes didactiques à suivre pour utiliser la PAP comme méthode d'enseignement et proposer son contenu en tant qu'enseignement.

Par ailleurs, quoique les formateurs manifestent une grande expérience dans la pratique de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage, le fait qu'ils soient tous

d'accord sur le fait que le nombre d'étudiants en classe est un frein réel pour l'utilisation de la PAP en tant que méthode d'enseignement suppose une rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur au Rwanda qui consisterait à gérer les hétérogénéités des étudiants se trouvant dans une même classe et les processus d'enseignement-apprentissage dans les groupes.

Données des observations

Des observations ont été faites afin de découvrir des aspects incohérents qui n'ont pas été évoqués par les intervenants, aspects pouvant constituer un frein dans le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. C'est à travers des observations aussi que j'ai cherché à découvrir des éléments positifs qui n'ont pas été abordés par les intervenants alors qu'ils pouvaient être nécessaires ou des aspects à approfondir pour implanter la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur.

Des observations non participatives ont été effectuées lors des différents processus d'enseignement-apprentissage. J'ai été présent à douze séances d'enseignement où cinq éléments étaient pris en considération : le matériel didactique que l'enseignant utilise pendant le processus d'enseignement, les stratégies qu'utilise l'enseignant pour motiver les étudiants à participer activement dans leurs cours, comment l'enseignant gère l'hétérogénéité des étudiants ainsi que l'attitude des étudiants lors du processus de leur formation. Je tenais aussi à observer le déroulement de toutes les activités pendant le cours²³, c'est-à-dire, comment l'enseignant introduit le cours, le temps mis pour l'enseignement magistral ou pour les travaux en classe.

Concernant le matériel didactique, tous les enseignants ont l'habitude d'utiliser les projecteurs pour transmettre le *PowerPoint* qu'ils préparent avant le cours. Ce moyen de projeter les notes des cours semblait être intéressant tant aux enseignants qu'aux étudiants. En effet, pour certains enseignants, le *PowerPoint* leur évite la fatigue d'écrire au tableau pendant trois ou quatre heures. Quant aux étudiants, le moyen d'éviter les tracasseries des dictées de certains enseignants et d'avoir les notes de cours avec des expressions précises telles qu'elles ont été exprimées par les enseignants.

En rapport avec les formes sociales utilisées par les enseignants dans leur enseignement, il y a l'apprentissage dans les groupes. Cette forme n'est pas identique pour tous les enseignants. Sur 12 observations, il y a eu deux (2) cours dans lesquels les enseignants

²³ Cf. la grille d'observation 4.1.2.2

ont d'abord donné des consignes avant de donner le travail fait individuellement. Par la suite ce travail a été fait par deux personnes, puis par un groupe d'au moins quatre membres. Il y a eu trois cours (3) dans lesquels les enseignants donnaient des consignes de travail et les étudiants se mettaient directement en groupe de dix personnes. Dans les autres cours, sept (7), les enseignants donnaient les travaux sans préciser les consignes de travail. Il y a eu deux cas dans lesquels les étudiants se demandaient ce qu'ils devaient faire et ont posé des questions aux enseignants comme : « que devons-nous faire ? » et pour un cas, un enseignant a donné cette réponse : « lisez d'abord, on va en parler après ». Dans un autre cas, l'enseignant leur a répondu qu'ils sont grands et qu'ils doivent savoir ce qu'il faut faire.

Pour motiver les étudiants à être actifs en classe, quelques enseignants interpelaient les étudiants qui étaient distraits ou dérangeaient les autres en parlant entre eux ou en répondant au téléphone pendant le cours. Il arrivait par ailleurs que d'autres enseignants viennent en classe pour donner leurs cours sans se préoccuper du comportement des étudiants. Certains enseignants, par exemple, venaient en classe, saluaient les étudiants et commençaient tout de suite l'enseignement. Ils donnaient l'impression de ne se concentrer que sur leur cours et parfois n'acceptaient pas les questions des étudiants ; parce qu'elles leur prenaient trop de temps. Quatre (4) cas ont été enregistrés, où les enseignants parlaient avec les étudiants, faisaient un résumé du cours précédent, parfois les appelaient par leurs noms et abordaient les étudiants silencieux en les encourageant à s'exprimer et à donner leur point de vue sur le cours.

Concernant la gestion de l'hétérogénéité des étudiants d'une classe, les enseignants ne donnent pas d'importance aux différences des étudiants d'une même classe. En interrogeant les enseignants sur les critères de formation de groupes de travail, quelques-uns d'entre eux reconnaissent le défi de la gestion de l'hétérogénéité des étudiants. Les propos de cet enseignant justifient ce constat :

« Nous savons que ces étudiants sont différents. Mais c'est difficile d'être sûr de pouvoir bien gérer leur hétérogénéité. Nous essayons de le faire lorsque nous formons les groupes de travail. Les groupes peuvent se former selon les affinités des membres de ce groupe, ou par ordre alphabétique ou bien selon leur position quand ils sont assis en classe. Plus les étudiants changent de groupes, plus ils ont de chances de travailler avec d'autres personnes qui sont différentes d'eux» (cf. interv-p019).

Quant à l'attitude des étudiants, elle dépendait d'un enseignant à l'autre. Les étudiants disaient, par exemple, que quelques enseignants ne tolèrent pas certains comportements,

entre autres, venir en classe en retard, se mettre à parler en classe sans l'autorisation, ne pas rendre les travaux dans les délais, etc. Dans le cas d'enseignants indifférents, les étudiants adoptent un comportement en conséquence. Suivant que tel ou tel enseignant entrait en classe, certains étudiants affichaient un changement si radical qu'il était difficile de les reconnaître.

D'après des observations, quelques points sont à signaler :

Premièrement, l'utilisation du projecteur. La plupart des enseignants cherchent à motiver les étudiants à participer activement à leur apprentissage. Cela constitue un aspect important pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur : l'utilisation des projecteurs a une grande importance par le fait qu'elle facilite le processus d'apprentissage et d'enseignement. Cependant, j'ai constaté que les enseignants laissent souvent les étudiants en classe prendre les notes projetées au moment où, par exemple, l'enseignant va répondre au téléphone ou parler avec un collègue. Cet aspect peut être un obstacle au transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. L'utilisation des projecteurs exige de l'enseignant d'être présent en classe pour orienter et faciliter l'apprentissage des étudiants. Cela signifie que, en vue d'un transfert de la PAP à l'enseignement supérieur au Rwanda, il y a nécessité de former les enseignants à utiliser l'informatique dans le but de soutenir et de rendre effectif le processus d'enseignement-apprentissage.

Deuxièmement, contrairement à ce que les enseignants d'université avaient confirmé concernant la motivation des étudiants à participer au cours, il y en a encore qui se montrent indifférents en ce qui concerne la participation des étudiants à leur apprentissage. Quelques enseignants ne permettent même pas aux étudiants de poser des questions. C'est comme un obstacle pour le transfert de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur. Cela suppose une formation des enseignants concernant l'utilité et la nécessité d'encourager les étudiants à participer à leur apprentissage. Les éléments à développer pour faciliter l'utilisation de la PAP sont présentés dans le chapitre cinq.

Troisièmement, l'hétérogénéité qui caractérise les étudiants d'une même classe n'est pas prise en considération comme elle devrait l'être : d'un côté, certains enseignants reconnaissent qu'il faut prendre en considération le fait de la différence qui caractérise les étudiants dans une même salle de classe pour assurer la bonne marche du processus

d'enseignement-apprentissage. De l'autre, pour quelques enseignants, la considération des différences ne joue pas de rôle important dans l'organisation de l'enseignement.

Quatrièmement, le déroulement des enseignements. Les enseignants montraient une grande maîtrise de leur matière, tous introduisaient leur enseignement par une présentation des objectifs du cours. Cela peut constituer une ressource pour le transfert de la PAP dans le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les institutions supérieures. Cependant, à part deux (2) cas dans lesquels l'enseignant a donné en même temps les consignes avant chaque travail et laissaient aux étudiants le soin de faire des échanges entre eux, les autres n'octroyaient pas aux étudiants le temps d'appropriation de la matière. Cela signifie que, dans le but de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, une formation sur les étapes du processus d'enseignement-apprentissage est nécessaire pour que les études aux universités soient efficaces et effectives.

4.2.2.2 Le rôle de l'enseignant

Dans le but de connaître le rôle de l'enseignant dans le processus de formation universitaire, il y a eu des entretiens avec des enseignants des institutions supérieures ainsi qu'avec des experts et des formateurs de la PAP. A cet effet, j'ai formulé la question suivante : « quel rôle joue l'enseignant dans le processus de formation dans les universités du Rwanda ? Il s'en suit de voir les buts qu'envisagent les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, les enseignants des universités ainsi que ceux des experts de la PAP. Les formateurs en PAP ne se sont pas prononcés sur ce point.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur au Rwanda trouvent que les enseignants des universités ont le devoir de préparer l'enseignement, de transmettre le savoir et d'évaluer les étudiants en vérifiant s'ils ont mémorisé le cours.

Pour certains interlocuteurs, « l'enseignant a le devoir de préparer le cours, de donner le syllabus²⁴ du cours aux étudiants et préparer le *PowerPoints* qu'il va projeter en classe en expliquant les bases des données de son cours » (cf. interv-k023).

²⁴ Probablement que l'utilisation du concept de syllabus au Rwanda est importé de la Belgique francophone. Dans certaines universités, ce concept désigne une présentation générale d'un cours, à savoir, la table des matières, objectifs, planification des activités, modes d'évaluation, informations pratiques, etc. C'est en fait un outil de communication aussi pour présenter un cours au sein d'un programme de formation. Mais, comme le précisent Altman et Cashin, dans le cadre de la convention de Bologne, il s'agit d'un outil pour comparer l'équivalence des cours et des programmes entre différentes universités. (Altman,

Concernant l'évaluation que donnent les enseignants des universités, un interlocuteur a partagé sa déception : « personne n'est vraiment en train de faire un travail d'enseignant. Vous allez trouver quelques enseignants, lors de l'évaluation, se contentant de vérifier ce que les étudiants ont oublié pour que ces derniers échouent » (cf. interv-h02).

Certes, des responsables de l'enseignement supérieur n'ont pas voulu s'atteler au rôle que joue l'enseignant lors de la formation universitaire. Ils ont répondu à cette question en termes de défis que les enseignants des universités du Rwanda doivent relever pour mettre en pratique la PAP dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des universités. Il y a seulement un constat réel sur la motivation des étudiants à participer activement au processus d'enseignement et d'apprentissage. Il existe une littérature sur ce point ; entre autres, (Berthiaume & Rege Colet 2013 ; Hofer 2011 ; Tardif 1992). On y reviendra dans le chapitre de la discussion des données empiriques.

Perspective des enseignants des universités

Les réponses des enseignants des universités au sujet du rôle de l'enseignant dans le processus de formation aux universités du Rwanda, sont variées : Pour quelques-uns, le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement supérieur, est de préparer son cours, de transmettre les connaissances aux étudiants et de faciliter les discussions entre étudiants. Pour les autres, l'enseignant introduit le cours, donne les travaux de groupes aux étudiants et les évalue.

Concernant la transmission des connaissances, les interviewés ont répondu que l'un des rôles que joue l'enseignant est celui de transmettre des connaissances. Beaucoup d'interlocuteurs partagent cet avis : « L'enseignant doit transmettre des connaissances à l'apprenant (...), que ce soit à l'école primaire, que ce soit à l'université. Quand quelqu'un est venu pour apprendre, il veut acquérir des connaissances, c'est-à-dire qu'avant, il était ignorant et qu'il doit améliorer sa connaissance, l'enrichir à partir de la classe » (cf. interv-k020).

Un interviewé a précisé que l'enseignant doit motiver, provoquer l'apprenant pour qu'il participe activement à son apprentissage : « quand vous ne posez pas de question, quand vous ne vous intéressez pas à lui, ou bien quand vous n'utilisez pas la méthode participative, l'étudiant ne va pas jouer son rôle (...) d'agir et de réagir aux

H., & Cashin, W., 1992). Dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda, on utilise le mot « syllabus » pour désigner tout simplement les notes de cours préparées par l'enseignant.

enseignements, réagir contre les enseignements qu'il reçoit. S'il n'a pas compris, il va poser une question, et s'il ne pose pas de question vous allez le provoquer ». A part la transmission des connaissances, cet interlocuteur a confirmé que « le professeur peut toujours poser une question et il dit : qu'en pensez-vous ? Les gens vont discuter entre eux et vous êtes là maintenant comme observateur et ça va les aider. Alors quelque fois, là où les étudiants ne se comprennent pas, je vais trancher » (cf. interv-k020).

Cependant, l'idée de mener des discussions lors du processus de formation n'est pas partagée par tous les enseignants interviewés. Un interlocuteur a révélé son scepticisme ; pour lui, par cette méthode d'enseignement qui permet aux étudiants de poser beaucoup de questions ou qui favorise les discussions lors du cours « les étudiants influencent parfois des 'enseignants faibles d'esprit', (*weak-minded teachers*), qui se laissent entraîner par des étudiants de sorte qu'ils n'arrivent pas à finir leur cours » (cf. interv-k022).

L'autre point de vue est celui qui dit que l'enseignant ne joue que le rôle de facilitateur. Dans ce cadre, lors du processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant ne se comporte pas comme quelqu'un qui vient en classe pour montrer tout ce que les étudiants doivent faire ou déterminer a priori les plans que les étudiants doivent absolument suivre. Pour cet intervenant, l'enseignant joue le rôle de facilitateur : « Par exemple, je peux donner le sujet du jour, par la suite je demande ce que ledit sujet représente à la vue des étudiants. Je peux leur poser des questions, donner des exemples concrets de la vie de chaque jour, qui sont en rapport avec le sujet du jour » (cf. interv-p018). Cet intervenant précise ses idées en ces termes :

« Pour aider l'étudiant à avoir une certaine conception des objectifs du cours, je commence par lui donner le temps de s'exprimer. Pour cela je demande aux étudiants ce qu'ils attendent du cours. Je leur donne ensuite le plan du cours pour qu'ils trouvent s'il y a un point qui n'est pas mentionné alors qu'ils le trouvent important. Parfois, nous cherchons le temps de parler sur un ou deux points que les étudiants réclament. Cela m'aide dans la préparation du cours de l'année suivante. » (cf. interv-p018)

L'autre rôle de l'enseignant, selon un intervenant, est celui de préciser les objectifs du cours et de faire ce qui est possible pour répondre aux attentes des étudiants. Cela a été dit par un enseignant qui parlait de son processus d'enseignement : « avant de commencer mon cours, je fais une sorte d'enquête auprès des étudiants pour avoir une idée sur leurs attentes. Par la suite, j'essaie d'établir un lien entre les objectifs du cours et

les différents avis des étudiants. Mais, je tiens à ne pas m'éloigner des objectifs du cours ; il arrive que les étudiants parlent de leurs attentes sur des cours qu'ils ont eus ou qu'ils auront dans un autre module. Parfois, leurs attentes coïncident avec les objectifs du cours ; ce qui facilite le déroulement du cours en soi » (cf. interv-p019).

Les idées des enseignants des universités, selon lesquelles le rôle de l'enseignant est de transmettre les connaissances, peuvent faire comprendre les comportements des enseignants relevés lors des observations. Ils refusent l'échange avec les étudiants. Cette attitude constitue un obstacle au transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Déjà le fait qu'il y ait une critique à l'égard des enseignants qui acceptent de discuter avec les étudiants, c'est grave. Un enseignant traite ses collègues qui acceptent de discuter avec les étudiants « d'enseignants faibles d'esprit ». Certains enseignants disaient que les étudiants posent des questions pour passer le temps ou pour prouver à l'enseignant qu'il a des connaissances limitées. Pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, cet aspect peut être pris en considération dans la préparation d'une formation en faveur des enseignants des universités pour leur apprendre les comportements à adopter face aux étudiants.

Certains enseignants ont reconnu 'améliorer leurs cours à partir des questions des étudiants ou à partir des éléments nouveaux qu'ils présentent lors des travaux de groupes. Cet aspect peut constituer une ressource pour l'implantation de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur ; car cela peut servir d'exemple pour montrer que l'enseignement supérieur ne se résume pas uniquement à la transmission des connaissances, mais qu'il constitue plutôt un moment d'échange entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes, un moment où l'acte d'apprendre est sans cesse réinventé pour que l'enseignant lui-même puisse apprendre aux étudiants, un moment dans lequel les étudiants peuvent s'approprier la connaissance.

Perspectives des experts en PAP

Les experts de la PAP ont soulevé deux rôles que jouent les enseignants des institutions supérieures : d'une part, la préparation du cours et l'enseignement magistral et, d'autre part, l'évaluation des travaux des étudiants.

Pour l'interlocuteur qui trouvait que les enseignants donnent des cours exclusivement magistraux, il a argumenté son point de vue sur le fait que quelques enseignants n'acceptent pas d'utiliser la méthode centrée sur l'apprenant ; ils ne veulent pas que les

étudiants découvrent des choses qu'ils ne maîtrisent pas. En fait, dans les cours de pédagogie, par exemple, les enseignants disent qu'il faut centrer l'acte éducatif sur l'apprenant, ce qui exige une interaction entre l'enseignant et les étudiants. L'interlocuteur a dit qu'il pense que cela est dû au problème de la langue d'enseignement : « que ce soit pour les enseignants comme pour les étudiants, l'anglais est difficile. Alors, il peut y avoir des réticences chez l'enseignant à accepter d'engager des discussions en classe de peur de ne pouvoir tenir des discours cohérents et répondre aux questions des étudiants» (cf. interv-b011).

Un autre rôle soulevé par un interlocuteur sur le rôle de l'enseignant d'université dans le processus d'enseignement-apprentissage est celui d'évaluer les travaux des étudiants. Cet interlocuteur part de son expérience pendant ses études à l'université. Il exprime ses propos en ces termes :

« Pour ne pas être trop pessimiste, le rôle des enseignants des universités du Rwanda est de donner le cours à l'université. Mais si j'essaie d'être réaliste, la plupart de ces enseignants jouent le rôle d'évaluer les travaux des étudiants. D'après mon expérience à l'université, nous avions un professeur qui venait en classe très rarement et chaque fois il venait avec une tonne de travaux à faire. Il distribuait ces travaux et donnait peu d'explication parce qu'il était toujours pressé pour rentrer avant l'heure. Nous attendions toujours les résultats de nos travaux, je ne peux pas dire qu'il nous enseignait. Je ne parle pas des enseignants qui donnent les notes de cours pendant des années sans se soucier de les actualiser » (cf. interv-b013)

Les experts de la PAP permettent d'avoir une attention particulière sur le rôle de l'enseignant d'université dans le processus de formation. Certes, ces experts ne sont pas enseignants à l'université, cependant, en considération de la présente recherche, leurs approches illustrent déjà les limites de la méthode d'enseignement utilisée dans les institutions supérieures du Rwanda. Ces interlocuteurs mettent aussi en évidence des aspects qui ne sont pas pris en considération dans la formation universitaire du Rwanda. Il s'agit, d'un côté, du problème de la langue d'enseignement et du refus des enseignants de discuter avec les étudiants et, de l'autre, de l'absentéisme de certains enseignants au cours. Ces points peuvent être étudiés en profondeur pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Les idées des experts de la PAP vis-à-vis de l'acte d'enseigner et de l'apprentissage dans les Universités du Rwanda laissent donc surgir des obstacles pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda et font surgir la question de l'utilisation de la

méthode active et participative dans le processus d'enseignement-apprentissage. En fait, si les interlocuteurs évoquent le problème des enseignants qui refusent de discuter avec les étudiants, cela suppose qu'il est nécessaire d'organiser une formation des enseignants comprenant la manière d'encourager les étudiants à contribuer activement à leur formation. Concernant les enseignants qui ne viennent quasiment pas en classe, il arrive que ce soit à cause du manque de formation par rapport aux étapes du processus d'enseignement et d'apprentissage : certains enseignants disent que dans le système modulaire, l'enseignant n'est pas obligé d'être toujours en classe puisque les étudiants font des recherches par eux-mêmes. Le transfert de la PAP comme méthode d'enseignement dans des institutions d'enseignement supérieur aiderait les enseignants à rendre leur enseignement plus effectif et efficace.

4.2.2.3 Le rôle des étudiants

Pour savoir le rôle que joue l'étudiant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, des interviews ont été faites auprès des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur au Rwanda ainsi qu'auprès des enseignants universitaires. La question était formulée de la manière suivante : quel est le rôle des étudiants dans le processus de formation des universités du Rwanda ?

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Selon les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, le rôle des étudiants est de suivre les cours en classe, de poser des questions, de faire des présentations en classe, d'organiser un système de tutorat entre eux et de préparer les examens.

Concernant les questions que les étudiants posent aux enseignants, un interlocuteur disait que « chaque fois que les étudiants ne comprennent pas le cours ils peuvent demander un éclaircissement ». Puis, « lorsque les étudiants présentent des travaux faits en groupe, leurs collègues leur posent plus de questions que lorsque l'enseignant fait la présentation. Un intervenant confirmait que les étudiants apprennent beaucoup et profitent beaucoup plus de ces interactions » (cf. interv-k023).

Pour cet intervenant, cette interaction est plus productive lorsque les étudiants travaillent en groupes car ils en profitent pour parler en Kinyarwanda : « Je ne peux pas le nier ; la plupart des étudiants parlent le français alors que les cours se passent en anglais. Cela signifie que dans les groupes, ils utilisent la langue qui leur convient et chaque membre du groupe parvient à comprendre le sujet » (cf. interv-k023).

Pour les responsables de l'enseignement supérieur, les étudiants mettent en pratique la PAP :

« Lorsque les étudiants font des travaux de groupes à l'université, ils jouent un rôle important dans leur apprentissage. Ils s'entraident à bien comprendre le cours qu'ils suivent en classe. Lorsque les étudiants font des présentations en classe devant leurs collègues, ils mettent en pratique la nouvelle méthode d'enseignement ; c'est vraiment la mise en pratique de la PAP. » (cf. interv-h01)

Ce constat a été confirmé par un autre interlocuteur qui l'expliquait en ces termes « nos étudiants parviennent à faire leurs études malgré les conditions difficiles dans lesquelles ils étudient : le manque de maîtrise de la langue, de mauvais enseignants, mais ils réussissent malgré tout » (cf. interv-h02). Celui-ci en fait l'illustration à partir des tutorats que les étudiants font entre eux après le cours :

« Quand il (un étudiant) explique le cours aux autres, il met plus d'accent sur les attentes de ses collègues, ce sont eux qui sont au centre. (...) Vous comprenez que les étudiants utilisent la PAP à travers des exercices qu'ils font entre eux ; la langue qu'ils utilisent ; c'est vraiment de la PAP même s'ils sont tous étudiants » (cf. interv-h02)

Les étudiants font tout pour réussir leurs études malgré les conditions difficiles auxquelles ils font face : les étudiants peuvent travailler dans les groupes, mais ils n'oublient pas les conditions dans lesquelles ils étudient : 'je t'enseigne et je t'évalue' et dans l'évaluation tu me rends mes notes » (cf. interv-h02).

Les données récoltées auprès des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur donnent quelques idées sur lesquelles on peut se baser en cherchant à transférer la PAP dans les universités du Rwanda. D'abord, lors de l'évaluation ou, quelque fois, au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage, les étudiants font une présentation des travaux de groupes. Ensuite, les étudiants ont l'habitude de discuter sur les thèmes de leurs recherches lors des présentations des travaux de groupes en classe. Puis, dans la préparation des examens, les étudiants organisent des tutorats entre eux par lesquels les plus forts aident les plus faibles selon leurs besoins. Enfin, on observe la solution que les étudiants ont trouvée pour remédier au problème des limites de la langue. Ces quatre points peuvent être réfléchis d'une manière approfondie pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspective des enseignants des universités

Selon les enseignants universitaires, le rôle des étudiants est d'accumuler des connaissances, de présenter des rapports des travaux de groupe, de poser des questions.

En ce qui concerne l'accumulation des connaissances et la présentation des rapports des travaux de groupes, un interlocuteur a partagé sa position dans des termes suivants : « que ce soit à l'école primaire, maternelle, secondaire ou l'université, un apprenant est un apprenant, il a besoin de connaissances(...) Le rôle des étudiants est d'apprendre. L'apprentissage consiste en l'accumulation de connaissances. Il est là pour apprendre » (cf. interv-k020). Le même interlocuteur a poursuivi en précisant qu'à l'université, les étudiants font un rapport sur le travail qu'ils présentent en des parties qui ont été composées par différents membres du groupe. A la fin, ils font un même document précisant le rôle de chaque membre du groupe : comment chacun a participé.

Le rôle d'un étudiant est de suivre le cours donné par l'enseignant en classe et de prendre des notes des cours, stipulait un interlocuteur. Même si ces étudiants reçoivent des syllabus élaborés par les enseignants, une fois qu'ils sont en classe, ils prennent des notes au fur et à mesure que l'enseignant donne un résumé du cours à l'aide des projecteurs. Les étudiants font aussi la révision du cours et des recherches individuelles pour approfondir davantage leur savoir et avoir le maximum de formation scientifique.

Un interlocuteur affirmait que lors des travaux de groupes, les étudiants en profitent pour discuter entre eux : « ils en profitent pour échanger en kinyarwanda. C'est à ce moment que les étudiants qui sont les plus forts expliquent à ceux qui ont des difficultés pour comprendre l'anglais » (cf. interv-p019). D'après un autre intervenant, ces échanges sont très bénéfiques aux étudiants, puisqu'ils découvrent qu'ils ont la compétence pour s'auto-former (cf. interv-p018).

Les présentations des travaux des étudiants ne sont pas bénéfiques uniquement aux étudiants. Ces présentations enrichissent le contenu du cours préparé par l'enseignant. Comme le confirmait un intervenant, les exposés des travaux des étudiants sont remarquables et contribuent énormément à la qualité de l'acte d'enseignement et d'apprentissage à l'université :

« Un groupe d'étudiants fait des recherches sur un sujet précis, fait des présentations en classe ou les autres posent des questions. Les autres étudiants prennent des notes puisque ces présentations sont prises en considération lors de la préparation de l'examen final. L'enseignant peut aussi noter quelques éléments de la présentation des étudiants pour enrichir son cours (cf. interv-k020) ».

Les idées des enseignants des universités sur le rôle des étudiants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage donnent des éléments importants auxquels il faut prêter attention pour un transfert efficace et effectif de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Les travaux de groupes tels qu'ils sont exprimés par des enseignants des universités constituent une ressource pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Les interlocuteurs reconnaissent que les échanges entre les étudiants sont très importants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Certes, ces travaux sont faits dans le but d'une évaluation. Cependant, dans le but d'appliquer la PAP dans les institutions supérieures, les idées de quelques auteurs peuvent servir de base (cf. Meirieu 1981 ; Scheunpflug 2001) pour mettre un accent particulier sur l'apprentissage dans de petits ou grands groupes

Les propos des interlocuteurs selon lesquels l'enseignant suit les présentations des étudiants en prenant des notes de telle sorte qu'il améliore le contenu de son propre cours est un aspect qui a une importance pour introduire une pédagogie active et participative dans l'enseignement supérieur. Ce « revers du tableau » peut servir de ressource pour le transfert de la PAP dans les universités du Rwanda. En fait, reconnaître que les enseignants peuvent apprendre par les étudiants est un élément sur lequel on peut s'appuyer pour changer les mentalités qui stipulent que seul l'enseignant transmet les connaissances et que les étudiants les accumulent. Dans les lignes suivantes, je présente les défis pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

4.2.3 Défis pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur

Pour savoir ce que les intervenants à cette recherche pensent des défis à relever pour favoriser un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, les entretiens ont porté sur les aspects que ces interlocuteurs trouvaient nécessaires de développer pour rendre l'enseignement supérieur au Rwanda plus actif et plus participatif. A titre de

rappel, les interlocuteurs quoiqu'ayant des profils différents, ont le même objectif par le fait qu'ils travaillent tous dans le domaine de l'éducation : certains sont des enseignants, d'autres sont des formateurs ou travailleurs dans le domaine de la politique de l'éducation. Dans ce sous-point, les données récoltées sur cette question sont présentées, subdivisées en trois catégories, à savoir, les défis à relever du point de vue des enseignants (4.2.3.1), les défis du point de vue de l'Etat (4.2.3.2) et les opportunités existantes dans le système actuel susceptibles de favoriser le transfert de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda (4.2.3.3).

4.2.3.1 Les défis du point de vue des enseignants

Dans les paragraphes suivants, sont présentées des perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, des enseignants d'université, des perspectives des experts de la PAP ainsi que des formateurs en PAP.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Pour les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, les enseignants des universités du Rwanda ont le défi, d'un côté, de développer la culture, de faire des recherches scientifiques pour produire une documentation suffisante afin d'implanter la PAP dans les universités du Rwanda; de l'autre, de considérer les étudiants comme partenaires à part entière, en les aidant à se servir des notes de cours, à exprimer leurs points de vue et à résoudre les problèmes.

La nécessité de faire des recherches chez les enseignants d'université a été évoquée par des intervenants qui soutenaient l'idée que les enseignants d'universités ont le devoir de participer à des séminaires, à des débats scientifiques, et même d'avoir des journées portes-ouvertes (cf. interv-k023). Dans le même ordre d'idée, un autre interlocuteur a proposé de faire des recherches pour pouvoir utiliser la PAP à l'université : « nous encourageons les enseignants des universités à avoir recours à la nouvelle méthode d'enseignement, en l'occurrence, la PAP ». Pour cet interlocuteur, il est aussi nécessaire de faire des recherches pour obtenir une documentation suffisante (cf. interv-h01).

Concernant l'acceptation de la mise en pratique de la PAP en mettant les étudiants au centre de tout acte pédagogique, l'un des responsables a mis en cause l'idée émise par certains enseignants des universités consistant à former un grand nombre de diplômés spécialisés dans divers domaines. Pour celui-ci, « personne ne devrait prétendre donner un cours, tout simplement parce qu'il est spécialisé dans tel domaine, il faut avoir une

formation en pédagogie ». Cet intervenant précise que « pour mettre en pratique la PAP comme méthode d'enseignement à l'université, il faut l'apprendre et l'accepter » (cf. interv-h02). Selon lui, l'idée générale, qui englobe tout, est que l'enseignant doit savoir et accepter qu'un apprenant soit un partenaire à part entière (cf. interv-h02). Cet interlocuteur attire l'attention des enseignants pour que ce partenariat soit effectif et efficace :

« Si vous n'avez pas encore accepté cette méthode, vous trouverez qu'un étudiant considérera toujours l'enseignant comme un fardeau. Et pour l'enseignant aussi, s'il compte les têtes des étudiants, il pensera au nombre de problèmes qu'il doit supporter ! (...) Si l'enseignant a accepté de changer et d'adopter la méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant, le nombre d'étudiants sera compté en termes de partenaires. Alors un enseignant devrait venir en classe et se comporter comme un facilitateur. » (cf. interv-h02).

Selon certains interlocuteurs, il y a des préalables pour implanter la PAP dans l'enseignement supérieur : « la première chose à faire avant d'introduire le cours est de gagner la confiance des étudiants en leur montrant qu'on n'est qu'un facilitateur ». L'autre point soulevé est que « les objectifs du cours doivent être clairs ». Il précisa, en outre, que « si l'enseignant collaborait avec les étudiants jour après jour, cela permettrait aux étudiants de faire l'évaluation de leur propre performance. Mais si c'est le secret de l'enseignant, ce sera toujours difficile » (cf. interv-h02).

En ce qui concerne la résolution des problèmes des étudiants à partir des connaissances acquises, « l'enseignant devrait aider l'étudiant à se servir des notes de son cours pour les résoudre ». De plus, les enseignants « ont le devoir d'initier les étudiants à donner leur point de vue sur le cours » (cf. interv-h02). Cet interlocuteur précise son point de vue : « ce qu'il faut faire c'est une révolution pédagogique ; c'est-à-dire, il ne faut pas parler seulement des limites de l'ancienne méthode d'enseignement, mais il faut aussi montrer comment la méthode moderne peut être utilisée actuellement » (cf. interv-h02).

Ces idées peuvent servir d'appui pour implanter effectivement la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

En outre, en évoquant l'acquisition des connaissances pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne, ces interlocuteurs touchent l'un des principes primordiaux, le « principe de signification » de l'acte d'apprendre qui fait que l'apprentissage s'insère dans un réseau de choses connues et vécues par l'apprenant (Therer 1998 : 7). Pour transférer la

PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, cet aspect mérite d'être étudié de manière approfondie.

Perspectives des enseignants des universités

Les enseignants des institutions supérieures trouvent que leur défi est d'une part, de suivre une formation en pédagogie active et participative afin d'innover dans leurs enseignements, d'apprendre à organiser l'apprentissage d'un grand groupe, de prendre en considération l'hétérogénéité des étudiants qui se trouvent dans une même classe et, d'autre part, d'apprendre un bon comportement vis-à-vis des étudiants et de développer une culture de recherches.

La question de l'enseignement-apprentissage a été évoquée par un autre interlocuteur. Pour celui-ci, le défi de la plupart des enseignants des universités du Rwanda est la gestion de l'apprentissage d'un groupe hétérogène susceptible de répondre aux exigences de la formation universitaire ; un contexte dans lequel on trouve des étudiants très différents à tous les points de vue, entre autres, par la différence d'âge, par l'expérience professionnelle, par les motivations de faire des études, etc. Cet interlocuteur trouve que les enseignants ont besoin d'avoir une connaissance suffisante dans la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage en tenant compte de toutes les différences qui existent entre les étudiants d'une même classe. Pour cela, « ils ont besoin d'une formation dans ce domaine en vue d'enseigner en respectant l'hétérogénéité des étudiants qui sont devant eux » (cf. interv-k022).

Les intervenants qui trouvent que les enseignants d'université ont besoin d'une formation en PAP, partent de l'information concernant la formation au BNEP :

« Même si les enseignants ont commencé à préparer les *PowerPoint* dans le but d'améliorer la qualité d'enseignement, il y a encore un effort à fournir pour que ceux-ci prennent conscience que lorsqu'ils enseignent, ils se trouvent en face d'êtres humains, de personnes intelligentes capables de comprendre et de faire des découvertes à partir de ce qu'elles apprennent. Dans ce cadre, les enseignants ont le défi de chercher à savoir où résident les intérêts de leurs étudiants. Que les étudiants aient le temps de s'exprimer, dire ce qu'ils pensent du cours que l'enseignant a donné. Qu'il ne soit pas important pour l'enseignant de terminer son cours sans s'occuper de la future vie professionnelle des étudiants. » (cf. interv-p018)

L'idée selon laquelle les enseignants des institutions supérieures ont besoin de suivre une formation en PAP vient aussi du fait que, pour un interlocuteur, les enseignants d'université ont le défi de faire des innovations dans leur enseignement : « le savoir est une chose, mais l'enseigner en est une autre ». Pour ces intervenants, les enseignants des universités ont besoin d'avoir des formations en pédagogie active et participative, même s'il s'agit d'une formation de courte durée. Comme les enseignants des universités ne sont pas tous des pédagogues, ils doivent au moins apprendre à se comporter en classe devant les étudiants, à motiver l'étudiant pour qu'il accepte de participer à son apprentissage. Cela constitue donc un grand défi auquel les enseignants des institutions d'enseignement supérieur devraient réfléchir. L'interlocuteur affirmait son point de vue dans ces termes :

« Un grand défi pour les enseignants des universités est de changer de mentalité. La plupart des enseignants donnent l'impression que le problème de réfléchir sur la pédagogie à utiliser lors de l'enseignement-apprentissage ne concerne que les écoles primaires et secondaires. Mais, même à l'université, un enseignant a besoin de savoir comment se comporter devant les étudiants, comment bien dispenser son cours, etc. »
(cf. interv-p018)

Cette perspective de changer les mentalités a été soutenue par un autre interlocuteur qui trouve que les enseignants eux-mêmes doivent être plus actifs. Changer les mentalités de certains enseignants demande tout un travail. Cet interlocuteur désapprouve la mentalité traditionnelle des universités du Rwanda de croire qu'il faut exposer son cours aux étudiants et s'arrêter-là avec l'idée qu'un étudiant va se débrouiller en lisant dans les bibliothèques pour se former lui-même. D'après cet interviewé, les enseignants d'universités; « doivent savoir que l'enseignant lui-même est appelé à transmettre les connaissances avec des moyens visuels, audio-visuels, que ce soit à l'école maternelle, primaire, secondaire et à l'université » (cf. interv-p020). De plus, lors de l'enseignement en classe, il ne faut pas manquer d'utiliser le matériel didactique susceptible d'attirer l'attention des étudiants. L'utilisation de la technologie actuelle comme le logiciel ou la présentation de certains cours par vidéo sont nécessaires lorsqu'on veut motiver la participation des étudiants. Il faut procéder à l'organisation du matériel didactique que l'on va utiliser. Cela exige la maîtrise de l'utilisation de l'outil informatique (cf. interv-p020).

Les innovations dans le processus d'enseignement et d'apprentissage sont très importantes surtout que beaucoup d'enseignants trouvent leurs cours très étendu par rapport au nombre d'heures d'enseignement. Un intervenant le disait dans ces termes :

« Parfois on se rend compte que le nombre d'heures allouées à tel ou tel module n'est pas suffisant. Dans ce cas l'enseignant prépare les notes du cours, distribue les chapitres aux étudiants qui les lisent et les exposent en classe eux-mêmes. Cela permet à l'enseignant de donner tout le contenu du cours dans le délai qui lui est accordé. Les enseignants commencent par faire une introduction du cours. Par la suite, ils forment des groupes dans lesquels les étudiants préparent les travaux ou lisent les textes dont ils font des exposés en classe. Il faudrait que l'enseignant prenne le temps de conclure le cours par l'éclaircissement de quelques points qui n'ont pas été approfondis lors des exposés des étudiants. La plupart du temps, cela n'est pas le cas ; d'où la nécessité d'inventer une méthode d'enseignement qui permette de terminer le cours sans tarder. » (cf. interv-p019)

Cet intervenant ajoute qu'il faut encourager les étudiants à jouer un rôle dans leur formation : « une fois que l'enseignant a déjà introduit le cours, il peut donner des exercices aux étudiants ou une évaluation progressive pour savoir si les étudiants ont vraiment compris ce qu'ils ont appris » (cf. interv-p019). Pour éviter que les étudiants s'absentent, l'interlocuteur a proposé comme stratégie de demander aux étudiants d'être toujours présents en classe. Pour ce fait, les enseignants ont le devoir de vérifier la présence (*attendance*) des étudiants. Si un étudiant n'a pas été en classe pendant un certain nombre d'heures, il ne devrait pas passer d'examen sur ce cours. Cela ne peut pas être possible sans l'apport de l'enseignant responsable du cours. (cf. interv-p019).

Concernant les recherches scientifiques, les interlocuteurs trouvaient qu'elles doivent commencer pendant la préparation des cours des enseignants. Selon un intervenant, l'autre défi des enseignants est celui de prendre du temps pour expliquer le cours aux étudiants et d'organiser les moments de discussion. Il a évoqué aussi la nécessité de préparer les examens :

« L'enseignant ne devrait pas faire le 'copier-coller' (*copy-paste*) de ses notes de cours, mais plutôt préparer les questions qui demandent réflexion et qui ont un rapport avec des débats qui ont lieu en classe. Ainsi les étudiants participeraient régulièrement aux cours. Dans le cas contraire, certains étudiants qui ne participent jamais aux cours continueraient d'avoir les meilleures notes pendant les examens puisqu'ils ne reproduiraient que ce qu'ils ont mémorisé des notes de cours prises par d'autres étudiants. » (cf. interv-p019)

L'autre défi des enseignants d'universités en rapport avec l'idée de faire des recherches scientifiques concerne l'organisation des formations ou colloques sur un thème précis :

« Les enseignants eux-mêmes, principalement les enseignants des facultés de l'éducation, ont le devoir d'aider les collègues des autres facultés qui n'ont peut-être pas eu l'opportunité de faire de la pédagogie dans leur formation, à savoir, l'intérêt d'utiliser la pédagogie centrée sur l'apprenant ; par exemple, que l'étudiant a droit de savoir pourquoi il apprend tel ou tel cours. Le rapport entre ce qu'il apprend et sa vie professionnelle. » (cf. interv-p018)

Les entretiens avec ces responsables ont signalé que la culture de faire des recherches scientifiques ne concerne pas que les enseignants. Pour ces interlocuteurs, les enseignants, « en collaboration avec des institutions dans lesquelles ils travaillent, doivent prévoir des stages correspondant au cours que les étudiants suivent dans les universités » (cf. interv-p019). Il faut penser comment aider les étudiants à mettre en pratique les théories qu'ils acquièrent à l'université. Cet exercice peut les préparer à affronter leur future vie professionnelle. Selon cet intervenant,

« les stages peuvent aider les étudiants qui travaillent à voir s'il y a un rapport entre leur travail rémunéré et leurs études. Vous allez trouver, par exemple, un étudiant au département de planification de l'éducation, mais qui est secrétaire exécutif de secteur. Peut-être y a-t-il lieu de mettre en pratique ses connaissances dans la vie professionnelle ; mais ce sont d'abord les institutions d'enseignement supérieur qui ont le devoir de préparer les étudiants. » (cf. interv-p019)

D'après les idées des enseignants d'universités, quatre aspects méritent une réflexion approfondie en vue du transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Premièrement, il y a la connaissance théorique des exigences pédagogiques susceptibles de rendre effectif l'acte d'enseignement-apprentissage. Les enseignants présentent les éléments sur lesquels se fonder pour implanter la PAP dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, entre autres, de l'apprentissage en groupes et de la gestion de l'hétérogénéité des étudiants. Si les interlocuteurs présentent ces éléments comme des défis des enseignants des institutions supérieures, c'est en quelque sorte pour montrer qu'ils ont une connaissance théorique et qu'ils seraient disposés à utiliser la PAP dans leur enseignement.

Deuxièmement, le fait qu'un certain nombre d'enseignants affirment la nécessité de suivre une formation en PAP. Certes, il n'est pas facile de demander aux enseignants qui ont une longue expérience dans l'enseignement ou qui ont fait les études pédagogiques, de suivre cette formation en pédagogie active et participative. Cependant, cette suggestion étant évoquée par un certain nombre d'enseignants, cela montre qu'ils ont

conscience d'un manque dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Ceci les motive à participer à la formation organisée en leur faveur.

Le troisième élément concerne le personnel académique des universités du Rwanda. Beaucoup d'enseignants n'ont ni fait la formation en pédagogie, ni suivi un cours en rapport avec la didactique. Cela montre à quel point il est important d'organiser une formation pédagogique en leur faveur ; mais aussi, de réfléchir sur le contenu de la PAP en tant qu'enseignement, de tenir compte des enseignants qui n'ont pas eu de notion sur la méthode d'enseignement ou sur la gestion de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Le quatrième point est celui de la situation d'apprentissage. Les interlocuteurs ont évoqué le fait qu'un certain nombre d'enseignants ne permettent pas les discussions lors de leur enseignement. Cela peut constituer un obstacle au transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda et justifie la nécessité de penser à la PAP en tant que contenu ou en tant que méthode d'enseignement. Dans le cas précis, la formation des enseignants en PAP peut aborder le thème de l'attitude²⁵ d'un enseignant en classe et des stratégies à utiliser pour encourager l'étudiant à participer activement à son apprentissage.

Perspectives des experts de la PAP

Pour les experts de la PAP, les enseignants des universités ont le défi d'avoir une curiosité scientifique, de s'intéresser au travail de BNEP en PAP et de mettre en pratique les théories de la PAP qu'ils enseignent en classe. De plus ils ont le soin de préparer le matériel didactique qu'ils utilisent, de vérifier si les références bibliographiques qu'ils proposent aux étudiants sont disponibles et d'encourager les étudiants à utiliser le maximum de leurs sens dans leur formation.

²⁵ En parlant de l'attitude d'un enseignant en classe, on ne peut pas prétendre qu'il existe un comportement idéal à avoir. Cependant, il est toujours indispensable de mener des réflexions aidant à résoudre quelques problèmes qui peuvent surgir lors du processus d'enseignement-apprentissage. Avec les exercices variés, le bénéficiaire de la formation en PAP peut avoir des outils nécessaires pour gérer de manière éthique une communication didactique lors de son enseignement.

Pour ce qui est en rapport avec la curiosité scientifique, un interlocuteur avoue que

« Si les enseignants des institutions supérieures avaient une curiosité scientifique comme tous les universitaires, ils utiliseraient leurs compétences intellectuelles pour faire des recherches sur les activités des autres établissements qui œuvrent dans le même domaine et pourraient faire leurs propres analyses des résultats qu'ils obtiendraient. » (cf. interv-b011)

Pour lui, ces enseignants pouvaient faire leurs propres recherches sur le travail du BNEP en PAP et sur ses réalisations dans des écoles primaires et secondaires « pour que les résultats obtenus puissent les aider dans l'enseignement à l'université » (cf. interv-b011).

Il fait une précision comme suit :

« Mon conseil aux enseignants et aux chercheurs, c'est de développer leur curiosité scientifique. Même s'il s'agit d'une curiosité professionnelle, ce serait scientifique ; puisqu'ils observeraient et feraient des analyses de notre action. Comme ils ont les compétences pour faire des analyses et formuler des théories scientifiques, ils peuvent nous aider à mettre de la scientificité dans les concepts que nous utilisons, des concepts que nous ne sommes pas encore parvenus à formaliser. Donc mon conseil à ces enseignants est celui de faire des recherches sur notre expérience. » (cf. interv-b011)

Cet interlocuteur trouve que la PAP peut être considérée comme une leçon parmi tant d'autres. Cependant, il trouve que « le problème se pose lorsqu'il est question de déterminer la scientificité de cette théorie. Pour l'introduire à l'université, on a besoin de faire un programme précis qui réponde aux exigences universitaires et surtout qui réponde aux besoins ultérieurs des étudiants appelés à être de futurs enseignants » (cf. interv-b011).

Quant à la mise en pratique des théories sur la PAP, cet interlocuteur dit que les enseignants d'université donnent les cours de didactique: « en théorie, ils enseignent cette méthode et savent l'importance de son utilisation dans l'enseignement. Par exemple, les enseignants dans les facultés de l'éducation, donnent des cours sur 'l'école moderne', 'la pédagogie moderne' ou 'la méthode centrée sur l'apprenant' » (cf. interv-b011). Ce serait un bon moyen de bien former les futurs enseignants qui seraient capables d'enseigner tant dans les écoles secondaires que primaires en utilisant la PAP.

Concernant le matériel didactique dans l'enseignement supérieur au Rwanda, un interlocuteur trouvait qu'il faut un changement radical des méthodes utilisées lors du processus d'enseignement et d'apprentissage.

« Par exemple, si un enseignant prépare son cours, il doit se demander si le matériel didactique est disponible. Y-a-t-il des critères pour savoir si le matériel est suffisant ? Lorsqu'il donne des références aux étudiants, est-il sûr que la documentation est disponible ? Peut-on la trouver dans la bibliothèque de l'université ? Si cette documentation est disponible, est-elle fiable ? En plus, il faut introduire la culture d'accepter les défis des étudiants ; leur donner la parole et accepter de réfléchir avec eux. L'autre chose qui pourrait faciliter le transfert de la PAP dans des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda, c'est d'aider les enseignants des universités à reconnaître qu'ils ne peuvent pas tout savoir, qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à toutes les questions des étudiants. » (cf. interv-b011)

En outre, il faut aussi penser à la gestion du temps. Les enseignants d'université ont besoin de suivre une formation sur la gestion du temps : il faut trouver le moment de réfléchir sur certains problèmes ; l'obtention du diplôme ne suffit pas, il faut aussi avoir des compétences. La valeur d'un diplôme va de pair avec les recherches et les formations permanentes. Il faut prévoir le temps de faire des publications scientifiques, c'est d'ailleurs dans ce cadre que les enseignants parviendraient à s'interroger sur les possibilités de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda (cf. interv-b011).

Pour cet intervenant, s'il s'agit d'initier les enseignants à utiliser cette méthode, il faut faire le suivi de la pratique. Il faut prévoir le temps d'accompagner tous ceux qui ont suivi la formation en PAP pour se rassurer de sa mise en pratique effective. S'il s'agit de la formation des futurs enseignants (des étudiants à l'université), il faut concevoir des activités ayant trait à la pratique. Cependant, cet interlocuteur a révélé qu'il y a des institutions d'enseignement supérieur dont les enseignants n'ont pas fait d'études pédagogiques. Pour celui-ci, « même s'ils sont détenteurs de doctorats, ils sont obligés de suivre des formations en pédagogie, pour obtenir un certificat leur permettant d'enseigner dans les universités » (cf. interv-b011). Pour lui, il faut aussi aider les étudiants à utiliser le maximum de leurs sens lors de leur formation :

« Lorsqu'on aborde la question des émotions, nous devrions savoir que cela fait partie intégrante de la personne humaine, essentielles aussi dans le processus d'apprentissage. Nous ne pouvons pas influencer le rôle du cortex ce qui souvent ne permet pas aux enseignants de reconnaître la valeur des autres parties dans l'acte didactique. D'une façon ou d'une autre il devrait y avoir un contenu qui met en jeu les différents rôles du cerveau. » (cf. interv-b011)

Les idées des experts de la PAP de prendre en considération le matériel didactique et des références bibliographiques dans la préparation d'un enseignement ainsi que la gestion du temps et l'utilisation du maximale de sens dans ce processus, montrent que ces experts ont une grande expérience dans la pratique de la PAP sur laquelle on peut fonder une réflexion dans le but de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Deux éléments sont désignés :

Premièrement la disponibilité du matériel didactique, spécialement la bibliographie que les étudiants peuvent consulter pour approfondir leur apprentissage. Lorsque les experts de la PAP rappellent ces points, ils touchent un aspect très important nécessitant une attention particulière. Tout d'abord, au Rwanda comme dans beaucoup d'autres pays africains, il n'est pas facile d'avoir accès aux livres scientifiques adaptés au contexte du monde scientifique actuel. Parfois, on peut trouver un exemplaire d'un nouveau document dans une bibliothèque de l'université. La plupart de temps, c'est l'enseignant qui est le premier à avoir accès à ce livre pour la préparation de son cours. Il arrive que certains enseignants ne donnent pas la source exacte du cours ou retirent le livre de la bibliothèque de telle sorte que les étudiants n'y accèdent pas. Si les experts parlent de la référence bibliographique disponible, c'est aussi un moyen d'inviter les enseignants d'université à ne pas exposer les étudiants à des situations qui les freinent dans l'évolution de leur apprentissage. Cet aspect peut être approfondi pour un transfert effectif de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Un deuxième élément important que les experts de la PAP exposent est celui de la gestion du temps. Cet élément peut s'avérer comme une réponse à quelques enseignants qui trouvent que la matière du cours est si vaste qu'ils n'arrivent pas à finir le programme. En plus, selon les experts de la PAP, il faut prévoir les différentes phases pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, la formation théorique ; ensuite la phase de la mise en pratique. En fait, parmi les chapitres de la formation des enseignants des écoles secondaires, il y a un chapitre, « comment apprenons-nous », dans lequel on évoque les barrières causées par les gens enfermés dans leurs propres barrières. Cela signifie que l'introduction de ce chapitre dans le contenu de la formation en PAP peut être un moyen de permettre aux enseignants des universités de dépasser certaines barrières en vue d'une évolution de la situation d'enseignement et d'apprentissage plus active et participative, soit du côté de l'enseignant que de celui des étudiants. Le développement de cet aspect peut être comme un moyen de transférer la

PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Cela suppose qu'il y ait des formations en faveur des enseignants des universités ou des programmes de dialogues-débat sur les défis et enjeux de l'utilisation de la méthode d'enseignement dont tout acte pédagogique est centré sur l'apprenant dans les universités du Rwanda.

Perspectives des formateurs en PAP

Les formateurs en PAP trouvent que le défi des enseignants d'université est de changer leurs habitudes, à savoir, coordonner les travaux que les étudiants font en groupe et donner un enseignement qui prépare le bénéficiaire à avoir un esprit de créativité.

Concernant le changement de mentalité des enseignants des universités, les formateurs en PAP ont dit que ces derniers veulent toujours enseigner en utilisant la méthode transmissive parce qu'ils l'ont apprise et qu'ils l'ont toujours utilisée dans leur enseignement. Un interlocuteur l'a exprimé en ces termes :

« Chaque personne cherche à enseigner en utilisant les méthodes d'enseignement par lesquelles elle-même a appris. Vous ne seriez pas étonnés si vous trouviez un enseignant qui a fait ses études dans des collèges de formation des enseignants, ou qui a fait ses études dans une école normale primaire et secondaire, en train de taper sur des élèves alors qu'il sait lui-même que c'est pédagogiquement déconseillé de taper sur les enfants. Il continue ce qu'il a vécu. (...) Avant de commencer la carrière d'enseignant, les instituteurs suivent des cours sur diverses méthodes d'enseignement et étudient la pédagogie à utiliser selon tel ou tel contexte ; mais certains enseignants ne veulent pas changer leurs habitudes. » (cf. interv-b012)

L'enseignement prépare le bénéficiaire de la formation à avoir un esprit de créativité. Un interlocuteur disait que c'est lorsqu'on est sur le champ de travail que l'on réalise que les gens qui viennent de terminer leurs études universitaires ne sont pas à même de faire le travail convenablement. Il donnait en exemple les recrutements des candidats qui se font à partir de la note de l'examen final. C'est celui qui a eu la meilleure note qui est choisi puisqu'il est censé avoir beaucoup plus de connaissances que les autres. Cependant, une fois qu'il est au travail, il lui est difficile de s'en sortir. Selon cet intervenant, cela est dû au fait que le système éducatif est purement transmissif. L'enseignant vient exposer son cours et les étudiants mémorisent pour préparer l'examen. Dans ce sens, le meilleur étudiant est celui qui a mémorisé plus que les autres et qui a reçu une meilleure note. D'où le défi des enseignants de changer la méthode et le contenu de leur enseignement (cf. interv-b012).

Les idées des formateurs en PAP sont d'une grande importance puisqu'elles traduisent la réalité des universités du Rwanda. Contrairement aux enseignants d'université qui ont évoqué le refus de certains de discuter avec les étudiants, les formateurs en PAP encouragent l'utilisation de la méthode participative favorisant l'interaction. Puis, au moment où les enseignants d'université parlaient d'un petit nombre d'heures allouées à leurs cours, les formateurs parlaient plutôt de la gestion des apprentissages en groupe et des absences de certains enseignants lors des travaux de groupe. Cela constitue un défi à relever pour un transfert de la PAP dans les universités du Rwanda. Il est nécessaire d'organiser des formations, par exemple, sur la gestion de la situation d'apprentissage dans des groupes.

Ces éléments montrent déjà que les formateurs en PAP ont une grande expérience pratique de l'utilisation de la PAP en tant que méthode d'enseignement. Donc le contenu de la PAP utilisé en formation des enseignants des écoles secondaires exige d'être revu et actualisé pour répondre aux exigences universitaires afin de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

4.2.3.2 Les défis à l'égard de l'Etat et des institutions supérieures

Le contenu des paragraphes suivants est constitué de données récoltées auprès des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, des enseignants d'université, des perspectives des experts de la PAP ainsi que des formateurs en PAP.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

Pour les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, les universités ont les défis d'introduire la nouvelle méthode d'enseignement dans leurs institutions en mettant sur place une personne chargée du contrôle de la qualité de l'éducation et en organisant les formations des enseignants en pédagogie. Quant à l'Etat, il a un double défi : celui d'investir dans le secteur de l'éducation en construisant beaucoup de locaux de classes afin de pouvoir former un grand nombre d'étudiants, puis, d'organiser la formation didactique des enseignants des universités et de vérifier leur profil.

a) Les défis du point de vue des institutions supérieures

Les universités du Rwanda ont le devoir d'intégrer dans leur méthode d'enseignement la PAP pour divers objectifs : « les institutions d'enseignement supérieur devraient utiliser des méthodes, entre autres, la PAP, pour améliorer la qualité de l'enseignement. Les universités doivent utiliser les nouvelles méthodes dans leurs enseignements pour que ces

enseignements soient très utiles aux bénéficiaires de la formation universitaire au Rwanda » (cf. interv-h02). Pour ce faire, cet intervenant dit que le ministère de l'éducation recommande :

« Que chaque institution d'enseignement supérieur dispose d'une personne chargée de la qualité de l'éducation. Les enseignants doivent aussi suivre des formations en didactique pour comprendre les principes de la PAP susceptibles de les aider à mettre en pratique cette méthode. » (cf. interv-h02)

L'autre défi des universités soulevé concerne l'investissement dans la construction des salles de classe. Selon les responsables de l'enseignement supérieur, suite au manque d'infrastructures et le grand nombre des étudiants qui se trouvent dans une même classe, les enseignants n'arrivent pas à donner leurs cours comme ils le souhaitent. Parfois ils sont obligés de diviser une classe en deux groupes. Ils font des rotations pour enseigner le même cours à deux groupes différents d'une même classe :

« Nous essayons de faire des rotations entre enseignants. Par exemple, je peux enseigner une unité dans un module (combinaison) dans lequel j'interviens ; au même moment, un autre enseignant donne le cours dans un autre module. Cela fait que le nombre d'étudiants qui suivent le même module est réduit. Mais, nous avons la contrainte d'avoir des salles insuffisantes. Vous comprenez que nous utilisons le système de travail en groupes, pour faire des travaux de groupe et l'évaluation progressive. Par la suite, l'enseignant fait la rotation avec l'enseignant qui dispensait son cours dans un autre module. Il vient enseigner le groupe que son collègue était en train d'enseigner. » (cf. interv-k023)

Pour cet intervenant, il faut construire des salles de classes suffisantes et le nombre d'enseignants doit être proportionnel à celui des étudiants. Lorsque je parle des projecteurs et des ordinateurs, la connexion internet est aussi sous-entendue. Les livres scientifiques devraient être accessibles à tous les étudiants tout comme les équipements des laboratoires, par exemple, de physique ou d'autres sciences. (cf. interv-k023).

Le dernier point concerne le partenariat extérieur. « L'importance du partenariat est d'avoir recours aux étrangers pour nous aider à faire ce que nous ne sommes pas capables de faire nous-mêmes » (cf. interv-k023).

b) Les défis du point de vue de l'Etat

La plupart des dirigeants de l'enseignement supérieur ont soulevé le défi qu'a l'Etat de former des enseignants en PAP. Pour l'un des interlocuteurs, l'Etat a le devoir d'organiser « des formations en didactique en faveur des enseignants qui n'ont pas fait la formation pédagogique » (cf. interv-h01). Pour ces dirigeants, le ministère de l'éducation

va suivre les activités de formation des enseignants : « nous allons suivre les activités de cette institution, mais il est nécessaire qu'il y ait une possibilité de donner l'opportunité aux enseignants de suivre une formation en didactique » (cf. interv-h02).

Pour les dirigeants de l'enseignement supérieur, un bon programme ne peut être utile que lorsqu'il est suivi d'un investissement et d'une infrastructure suffisants. Donc,

« il faut que le gouvernement parvienne à faire comprendre à la communauté l'importance de former la jeunesse. Cela encouragerait chaque citoyen à contribuer au bon déroulement de la formation au Rwanda. Si notre société ne joue aucun rôle, le ministère de l'éducation aura beau faire de bons programmes ; mais cela ne servira à rien s'il n'y a pas d'infrastructures suffisantes dans le secteur de l'éducation.» (cf. interv-k023)

Pour cet intervenant, un minimum d'infrastructure est plus que nécessaire ; que ce soit la connexion internet, les matériels didactiques, ou les salles de formation : « si on dit que l'éducation est le facteur de développement, nous devons investir dans ce domaine, dans différentes choses » (cf. interv-k023).

L'autre défi de l'Etat concerne la rémunération des enseignants et du staff d'appui des universités. Pour un interlocuteur, « c'est évident qu'il appartient à l'Etat de faire le minimum d'exigences pour améliorer la qualité de l'enseignement, entre autres, d'introduire une méthode d'enseignement qui réponde aux exigences académiques. Cependant, il ne faut pas ignorer le problème de la rémunération des enseignants, plus précisément ceux qui enseignent à l'université ». Pour celui-ci, les enseignants ont des salaires très bas si l'on fait la comparaison avec d'autres services. Ce problème concerne non seulement les enseignants, mais aussi le personnel non enseignant (cf. interv-k023).

Tous les interlocuteurs ont soulevé le défi concernant la nécessité de former le personnel enseignant des institutions d'enseignement supérieur. Dans ce cadre, tous les interviewés s'accordent sur le point selon lequel il y a un grand besoin de former plus d'enseignants d'universités : « nous avons besoin de former un certain nombre d'enseignants de ces institutions. Eux seuls peuvent convaincre leurs collègues de l'utilité de la PAP dans le processus d'apprentissage. Il est difficile pour une personne qui n'a pas fait de hautes études d'être écoutée par des universitaires. (cf. interv-k023).

Pour transférer la pédagogie centrée sur l'apprenant, il faut former les enseignants pour avoir un nombre suffisant d'enseignants compétents capables de faire des innovations dans le processus de formation universitaire (...); cela peut être suivi par l'initiation du

personnel académique à la recherche scientifique. Cette initiation peut avoir lieu à travers des séminaires, des tables rondes autour d'un sujet quelconque, par exemple, des débats sur la méthode d'enseignement dans des universités (cf. interv-k023).

Selon celui-ci, le manque de professeurs qualifiés fait que, dans certains cas, des étudiants qui viennent de terminer leur licence (*bachelor degree*) enseignent jusqu'en quatrième année d'université. Cela arrive autant dans les universités publiques que privées (cf. interv-k023). Pour remédier à ce problème, il faut chercher les moyens de former un grand nombre d'enseignants pour qu'ils aient la compétence d'enseigner à l'université. « Nous devons trouver des infrastructures qui permettent que le nombre d'étudiants soit proportionnel au nombre des enseignants ». A part de cela, « nous devons trouver le matériel didactique suffisant comme les projecteurs et les ordinateurs. S'il y a également une connexion internet, la recherche se fera de manière satisfaisante. Enfin, il faut des livres, sans oublier des laboratoires des sciences.» (cf. interv-k023)

Par l'analyse des idées des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, il y a des aspects cruciaux qu'il faudrait relever en vue d'un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Par exemple, ces interlocuteurs évoquent le problème de la langue de communication. Certes, le choix de la langue d'enseignement peut être considéré comme étant la tâche des décideurs politiques de l'éducation, mais en même temps, on ne peut pas parler de l'enseignement centré sur l'apprenant sans tenir compte de la langue de communication qui lui permet de comprendre ce qu'il apprend. Ces interlocuteurs trouvent qu'il y a pas mal de problèmes de langue chez les étudiants et que cela constitue un handicap pour l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, que ce handicap soit reconnu par des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur ou non, cela suppose qu'il pourrait y avoir la possibilité d'organiser des séances de réflexion avec les décideurs politiques de l'éducation pour chercher comment se servir de la PAP dans le but de permettre aux étudiants d'avoir une certaine accessibilité au processus d'enseignement et d'apprentissage et aux enseignants de rendre effectif leur acte d'enseigner.

Le désir des responsables de l'enseignement supérieur de former les enseignants des universités peut servir d'occasion de donner quelques suggestions en vue d'inclure dans les cours proposés à ces enseignants quelques éléments qui peuvent servir de support pour la mise en application de la PAP dans les universités du Rwanda.

Le fait que ces interlocuteurs évoquent la possibilité d'avoir recours aux experts des autres pays pour avoir un partenariat peut se présenter comme un moyen d'ouverture à la diversité d'apprendre des autres qui ont une longue expérience de la gestion des enseignements et apprentissages des universités. Certes, la PAP ne peut pas être implantée dans l'enseignement supérieur au Rwanda sans l'appui de la communauté internationale, mais en même temps, la PAP serait possible si les acteurs éducatifs des institutions supérieures travaillent avec d'autres chercheurs et bénéficient de leurs expériences. Ce partenariat avec quelques experts internationaux peut aussi se présenter comme un aspect à prendre en considération pour implanter la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

Perspectives des enseignants d'université

Pour des enseignants des universités, l'Etat a le défi d'offrir aux universités publiques le matériel didactique suffisant, de faire une réforme de la langue d'enseignement dans toutes les universités et de construire des institutions d'enseignement supérieur dans toutes les provinces du Rwanda.

Concernant le matériel didactique, un intervenant s'exprime en ces termes :

« Chaque étudiant est censé avoir les compétences en informatique. Comment l'appliquer, quand il ou elle doit obtenir son diplôme tandis que la faculté a des difficultés à enseigner à cet étudiant pour lui donner des compétences en informatique (...) Mais dans notre cas, nous sommes, par exemple, censés avoir une formation à l'intégration des TIC. Bien sûr, il faut un module tout entier. Mais comme ce module peut être très grand, nous n'avons enseigné la théorie. » (cf. interv-k022)

Pour le problème de la langue, un interlocuteur a souligné qu'« un bon nombre d'étudiants ne sont pas en mesure de parler ni de comprendre l'anglais. Ils viennent à peine du système francophone et ils doivent faire leur formation en anglais. Ils ont besoin de l'aide des autres pour comprendre les cours qui ont été dispensés en classe » (cf. interv-k022). Cela fait que les enseignants suggèrent à l'Etat de revoir la décision qui a été prise sur la langue de communication à l'université pour implanter la méthode d'enseignement qui permettra aux étudiants de participer activement à leur apprentissage. Cet intervenant dit que « le ministère de l'éducation veut que les cours se passent en anglais ; une langue que ni les enseignants, ni les étudiants ne maîtrisent ». Pour lui, « il y a des enseignants qui sont très intelligents, qui maîtrisent leur cours ; mais qui n'arrivent pas à exprimer leurs idées en anglais et c'est la même chose chez les étudiants dont, quelques-uns, répondent en kinyarwanda ou en français lors des examens. « Pour moi, je

pense qu'il y a lieu d'encourager les gens à parler l'anglais, mais laisser les gens s'exprimer dans une langue qui leur est facile. Je sais que cela peut être une décision difficile, mais cela vaut la peine pour la qualité de l'enseignement au Rwanda » (cf. interv-p019).

Concernant la nécessité d'octroyer une infrastructure pour installer plus d'institutions d'enseignement supérieur dans toutes les provinces ; pour l'interlocuteur, il faut que l'Etat mette en place les facultés d'éducation dans chaque province, puisque c'est le moyen de réduire le nombre d'étudiants qui viennent de part toutes les provinces. Cela pourra faciliter l'implantation de la PAP dans les universités : « Si les étudiants sont entre 50 et 60 dans une classe, (...) l'enseignant connaît chaque étudiant, lors des travaux ou examens, il lui sera possible de voir tout le monde, ce qui peut aussi faciliter le transfert de la méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant » (cf. interv-k022).

D'après des données récoltées auprès des enseignants des universités, certains aspects soulevés méritent d'être pris en considération pour un transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, entre autres, de la langue de communication lors du processus d'enseignement et d'apprentissage des universités, du manque de matériel didactique nécessaire pour utiliser la PAP dans les universités du Rwanda. Ces points sont discutés dans le chapitre cinq.

Perspectives des experts de la PAP

Pour les experts de la PAP, les universités ont le défi de prendre des mesures pour former les futurs enseignants en utilisant la PAP, de renforcer le service de qualité et de rendre leurs institutions compétitives. Quant à l'Etat, ses experts trouvent que c'est un défi de trouver des experts pour former les enseignants en PAP.

a) Les défis du point de vue des institutions supérieures

Le premier défi sur lequel beaucoup d'intervenants ont insisté, concerne le choix des départements qui se trouvent dans beaucoup de facultés de l'éducation. Pour cet intervenant, ces facultés ne mettent pas en place des départements qui ont un rapport direct avec la didactique pour parvenir à implanter la PAP dans des universités. Cet interlocuteur disait que l'on peut trouver, par exemple, qu'il y a un département d'administration de l'éducation, « Administration of Education », ou de la psychologie de l'école, « *School Psychology* ». Mais, on ne trouve pas, par exemple, de départements chargés de la formation des adultes ou de l'enseignement ou de la pédagogie appliquée. Il

trouve donc que « c'est un grand problème si nous voulons réfléchir sur le processus d'enseignement-apprentissage au Rwanda » (cf. interv-b011).

Le défi qui suivrait la création des départements de didactique serait, d'après ces experts, l'investissement en matière d'équipements, parce qu'il y a des cours qui exigent une démonstration dans des laboratoires. Ce serait le moyen d'aider les étudiants à ne pas rester dans la théorie : « Mais, y a-t-il un programme pour préparer ces étudiants à utiliser ces expériences dans leur vie professionnelle ultérieure ? Telles sont des questions auxquelles il faut répondre dans le but de transférer la PAP à l'université » (cf. interv-b010).

Concernant la compétitivité des universités du Rwanda, un interlocuteur avoue qu'il y aurait beaucoup de valeurs de la PAP qui devraient être prises en considération dans des universités, entre autres, favoriser l'esprit d'innovations sur le plan professionnel chez les apprenants qui ont étudié en utilisant la PAP. Il propose le rôle que joueraient des recteurs des universités :

« Je dirais alors que le recteur, en cas d'incompétence face aux évaluations des méthodes que les enseignants utilisent, il doit se rassurer que son institution est compétitive. Si l'institution n'est pas compétitive dans des domaines quelconques, le recteur a le devoir de résilier le contrat avec le titulaire du cours (...) Le recteur a le devoir de chercher les stratégies pour rendre son institution compétitive. Pour rendre une université compétitive, les enseignants doivent être impliqués dans des organes de prise de décision ; que ce soit sur le plan pédagogique ou sur les autres plans pour que la qualité d'enseignement dans nos universités soit améliorée. » (cf. interv-b011)

Pour ces experts, le renforcement du service de qualité constituerait une stratégie du transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur ; puisque cela permettrait que l'enseignant « prépare un matériel didactique pour son cours ; un matériel qu'il peut montrer le cas échéant ». Pour cet intervenant, s'il existait un service de qualité compétente. Quelque fois, l'enseignant expliquerait « la méthode qu'il utilise dans ses enseignements en précisant les objectifs du cours et le contenu de ce cours qui a un rapport avec les objectifs du cours » (cf. interv-b011).

b) Les défis du point de vue de l'Etat

Les experts en PAP trouvent que le MINEDUC a le défi de chercher des formateurs en PAP en faveur des enseignants des universités. Pour cet interlocuteur, « le MINEDUC devrait faire comprendre aux gens que la méthode avec laquelle nous avons étudié et qui

est utilisée par beaucoup d'enseignants a fait son temps ; le monde évolue ». Il donne donc le conseil d'impliquer toutes les personnes qui ont une expertise en pédagogie ; puis encourage les enseignants à utiliser la méthode nouvelle d'éducation. Selon lui, « il n y a pas d'autre méthode d'enseignement qui puisse aider à améliorer la qualité de l'enseignement au Rwanda ». (cf. interv-b011).

Les perspectives des experts de la PAP sur le mécanisme de transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur laissent comprendre que ces intervenants ont des idées claires sur les défis pointus à relever dans des institutions supérieures pour que la PAP y soit utilisée de manière pratique et concrète. Il s'agit, par exemple, de la création des départements qui forment les futurs enseignants en didactique et la formation des enseignants des universités pour avoir des outils requis afin de parvenir à se familiariser avec la PAP. Ces experts proposent incontestablement une activité précise à faire pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur. La création des programmes de formation en didactique au sein des universités peut se présenter comme une réponse au problème soulevé par les responsables de l'enseignement supérieur, de manque d'enseignants qualifiés qui ont fait la formation pédagogique.

En outre, la suggestion d'impliquer les enseignants dans les organes de prise de décision des universités, peut être utile pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. En fait si ceux-ci sont engagés dans la recherche de compétitivité des universités, il y aura une possibilité de discuter sur la cohérence de la méthode d'enseignement utilisée en classe avec ce que les universités veulent faire réellement des étudiants qui fréquentent leurs établissements. Cela pourrait être le moment de parler de la PAP et de chercher à l'implanter dans ces institutions.

Perspectives des formateurs en PAP

Un interlocuteur trouve qu'il y a un grand manque de spécialistes de diverses disciplines en rapport avec la didactique. Pour y remédier, l'Etat devrait former plus de spécialistes en vue du transfert de la PAP dans les universités du Rwanda: « dire que l'on peut enseigner la PAP comme contenu d'un cours, je pense que c'est une tâche très difficile. On aborde beaucoup de domaines pour lesquels il n'est pas facile de trouver des spécialistes ». Pour justifier le défi de l'Etat de former des spécialistes capables de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda, cet interlocuteur le dit en ces termes : « J'ai seulement l'expérience des formations organisées par BNEP dans son

programme de PAP. Habituellement, nous organisons des formations qui ne durent que deux ou trois jours. Je ne sais pas comment on peut adopter ce programme au niveau universitaire » (cf. interv-b010).

Les formateurs en PAP trouvent aussi que l'Etat devrait profiter du programme de BNEP pour organiser des formations de PAP en faveur des enseignants des universités. Pour cet interlocuteur, les enseignants ne peuvent pas relever le défi d'implanter la pédagogie active à la place de la pédagogie transmissive s'ils ne sont pas formés :

« la formation en PAP peut donner aux enseignants des outils nécessaires pour l'apprentissage. Par exemple, nous avons vu que la méthode transmissive ne suffit pas pour que l'apprenant parvienne à s'approprier son cours. Dans le thème intitulé « Comment nous apprenons », nous constatons que chaque être humain a un pourcent de perception. Comment un apprenant parvient-il à retenir ce qu'il a appris ? Un étudiant peut retenir 80%, voire 90% de ce qu'il a dit et cherché à expliquer. » (cf. interv-b010)

Sur ce même point, tous les interlocuteurs s'accordaient sur le fait que l'implication de l'Etat est nécessaire pour le transfert de la PAP à l'université : « l'Etat devrait jouer un rôle important (...) S'il y avait des moyens financiers suffisants et s'il y avait un système de suivi du processus d'enseignement des universités, la PAP serait effectivement transférée dans le processus d'apprentissage au Rwanda. Cela enrichirait beaucoup nos universités et le système d'enseignement rwandais en général » (cf. interv-b012).

Les interlocuteurs ont évoqué aussi la nécessité pour l'Etat d'établir un programme de la PAP à l'université :

« Les étudiants des universités étant matures, même s'ils ont des motivations différentes pour faire leurs études, le principe reste le même ; c'est-à-dire, comment un apprenant peut-il participer davantage à son apprentissage ? (...) il y a une nécessité d'établir un programme de la PAP à l'université. C'est le devoir de l'Etat à travers son ministère de l'éducation. Si l'Etat parvient à le dire à tous ceux qui sont concernés par l'enseignement à l'université, cela constituerait déjà une première étape de la stratégie. » (cf. interv-b012)

Les formateurs en PAP ont quelques points communs avec d'autres interlocuteurs sur le défi de l'Etat de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Il s'agit, par exemple, de former des spécialistes en pédagogie, capables d'utiliser la PAP dans les universités.

Les formateurs ont soulevé un autre point : le défi de transférer la PAP dans les programmes des institutions d'enseignement supérieur. Ce point est pris en considération dans le chapitre de discussion.

4.2.3.3 Opportunités existantes dans le système actuel

Ce sous chapitre est constitué de données récoltées sur les opportunités dans le système actuel auprès des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, des enseignants d'université ainsi que des experts de la PAP.

Perspectives des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur

D'après les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur, il existe un programme de formation des enseignants qui n'ont pas fait d'études de pédagogie. Ils connaissent des ressources comme des livres sur lesquelles on peut se baser pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur. Le présent travail de recherche pourra contribuer à cela dans les universités au Rwanda. D'après eux, les étudiants ont déjà compris l'utilisation de la PAP par les travaux de groupes. Un interlocuteur a montré quelques livres qu'il trouve indispensables dans la recherche sur la mise en pratique de la PAP : « vous allez voir vous-mêmes comment tous ces auteurs développent l'utilisation de la PAP. Je suis d'accord avec leurs idées (...). C'est formidable. Dans ces livres que vous voyez, il y a des éléments sur lesquels il serait bon de fonder les bases de la PAP » (cf. interv-h02). Concernant la formation des enseignants, cet interlocuteur a dit qu'« il y a des institutions comme Kigali Institute of Education qui préparent des cours fondés sur la philosophie de la PAP » (cf. interv-h02).

Des responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur trouvent le présent travail comme une possibilité de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda : « C'est très intéressant que les enseignants fassent des recherches comme celles que vous effectuez en pédagogie participative. C'est vraiment louable que les chercheurs nous aident à trouver une documentation suffisante pour pouvoir transférer cette méthode à l'université » (cf. interv-h01).

Un des interlocuteurs trouve que quelques étudiants des universités ont déjà compris l'utilité de la PAP et utilisent cette méthode lors des travaux de groupes. Pour lui, les étudiants ont réussi à utiliser la méthode de LCE : « Ils comprennent l'utilité de la PAP. Regardez ces groupes informels de discussion, c'est d'ailleurs sur ces groupes que j'ai fait la plus grande partie de mes recherches » Pour lui, « ces groupes sont, tout d'abord,

fondés sur la confiance. Dans chaque cours, il y a quelqu'un en qui les étudiants ont confiance, qui comprend le cours et qui est capable de les aider » (cf. interv-h02).

Un intervenant trouve que malgré les difficultés que l'on rencontre dans l'enseignement supérieur au Rwanda, entre autres, le manque de personnel académique qualifié ou l'infrastructure insuffisante, il y aurait assez de possibilités de transférer la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Il s'agit, par exemple, « du système modulaire : le gouvernement rwandais est en train d'encourager les universités à l'utiliser dans leurs systèmes de formation ». Cet intervenant propose le travail en PAP qui peut aussi être utile :

« Nous savons déjà qu'un programme a été initié par le BNEP en faveur des enseignants des écoles primaires et secondaires et, les échos des personnes qui ont suivi ces formations sont positifs. Cela constitue un point important sur lequel on peut fonder les bases d'une formation des enseignants des universités et implanter cette méthode dans l'enseignement supérieur au Rwanda. » (cf. interv-k024)

Les idées des responsables peuvent être utiles pour l'implantation de la PAP dans les universités du Rwanda pour quatre raisons : premièrement, l'existence d'une institution qui cherche à former les enseignants dans la philosophie de la PAP : la suggestion de ce programme serait la bienvenue. Deuxièmement, les responsables trouvent que le présent travail est indispensable pour les universités du Rwanda et pourrait servir effectivement à l'implantation de la PAP dans les universités du Rwanda. Troisièmement, les étudiants ont déjà commencé à apprendre dans des groupes pour optimiser leurs études ; c'est peut-être un moyen d'approcher les enseignants des universités pour approfondir la gestion des apprentissages en groupes. Le quatrième point concerne la reconnaissance de l'impact de la PAP dans les écoles primaires et secondaires au Rwanda ; cette découverte peut être un aspect qui incite à faire des recherches sur le moyen d'utiliser la PAP dans l'enseignement supérieur.

Perspectives des enseignants d'universités

Quant aux enseignants, on trouve déjà chez certains d'entre eux un souhait de suivre une formation en pédagogie universitaire.

Concernant le souhait de suivre une formation en pédagogie universitaire, les enseignants le présentent comme une chance de transférer la PAP dans des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda. Certains enseignants réfléchissent déjà sur la pédagogie universitaire :

« Depuis un certain temps, nous constatons qu'il est plus que nécessaire que les enseignants fassent des stages en rapport avec la pédagogie universitaire. Il faut une formation des professeurs pour donner leur enseignement. Ils doivent considérer les étudiants comme apprenant et leur donner le maximum d'explications possible pour que ces derniers, en quittant l'université, aient acquis des connaissances bien solides » (cf. interv-k020)

D'après les données des entretiens faits auprès des enseignants, un travail de formation en pédagogie universitaire, en l'occurrence, en PAP, serait le bienvenu. Cela peut aussi constituer un point important de tenter d'organiser une formation dans ce domaine en vue d'appliquer la PAP dans l'enseignement supérieur.

En fin de compte, la plupart des interlocuteurs ont signalé que la PAP est une méthode d'enseignement de la pédagogie moderne, qu'il y a déjà beaucoup de documents utiles à l'élaboration des syllabus contenant cette pédagogie. Ils ajoutent cependant que s'il s'agit d'une formation universitaire, cet enseignement peut être complété par des travaux pratiques et des stages professionnels. Cela peut être un moyen d'introduire la PAP dans l'enseignement supérieur.

Perspectives des experts de la PAP

Pour les experts en PAP, l'expérience de BNEP peut servir d'exemple en vue d'un transfert de la PAP dans les universités. Le BNEP a déjà le projet de commencer à donner des cours dans quelques universités en utilisant la PAP. En même temps, le MINEDUC a le projet d'introduire le programme LCE dans les écoles.

A propos de l'expérience de BNEP, un interlocuteur disait en ces termes : « cette expérience peut servir de guide aux enseignants ». Cependant, il met une précision de la manière suivante : « je ne sais pas encore ce que serait le contenu de la formation en PAP au niveau universitaire. C'est un programme qui demande une autre réflexion sur la possibilité de transférer la PAP à l'université » (cf. interv-b011).

Pour l'un des interlocuteurs, « même si le Rwanda ne connaît pas un grand développement industriel, donc peu de moyen financier, les institutions d'enseignement supérieur peuvent appliquer la PAP ». (cf. interv-b011). Pour celui-ci, il faut partir du principe selon lequel l'être humain est capable de réfléchir et de se procurer un matériel didactique, avec peu de moyens, afin de rendre l'utilisation de la PAP plus efficace et effective. Il faut que les institutions introduisent les cours qui ont un rapport avec la vie

quotidienne des apprenants et que chaque matière enseignée constitue une réponse à un problème qui se pose au niveau de la communauté (cf. interv-b011).

Selon ces idées, les experts ont soulevé le problème concernant le développement industriel. Cet aspect a un certain lien avec la formation universitaire. Mais, le travail concerne aussi une autre réflexion sur la méthode d'enseignement qui permettrait aux étudiants des universités de participer activement au progrès économique de leur société.

Perspectives des formateurs en PAP

Parmi les modèles existants, l'expérience du travail de BNEP a été soulevée dans tous les entretiens. Un des interlocuteurs a affirmé qu'une enquête a été effectuée dans le but de connaître l'impact qu'avaient les formations organisées par BNEP sur les enseignants des écoles primaires et secondaires. Selon celui-ci, « la plupart des enseignants qui ont suivi la formation organisée par BNEP utilisent cette méthode dans leur enseignement. Partant de ce principe, même les enseignants des universités, s'ils sont formés, aimeront mettre en pratique cette méthode » (cf. interv-b010).

Un interlocuteur pensait qu'il y a la possibilité de contextualiser le programme de formation de BNEP : « si l'on réfléchit sur son contenu, on trouve la possibilité de partir des exercices que l'on utilise lors de la formation en PAP que BNEP prépare pour les enseignants des écoles primaires et secondaires et l'adapter au programme universitaire » (cf. interv-b012).

Pour un autre interlocuteur, « même si les étudiants ont différentes motivations pour faire leurs études universitaires, ils ont un point commun : la volonté de réussir les examens. Ils peuvent aimer travailler avec la méthode de la PAP, puisqu'elle se présente comme un moyen de réussite et de compréhension des cours » (cf. interv-b010).

Conclusion

L'analyse de données des recherches empiriques a permis de constater combien la PAP est nécessaire dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Etant nouvelle dans l'enseignement au Rwanda, et les institutions supérieures n'ayant pas assez de matériel pour former son personnel pédagogique, l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda exige le développement d'un syllabus comme méthode d'enseignement ainsi que contenu des cours. .

Les résultats de l'analyse des données des observations et des entretiens révèlent que certains enseignants et même quelques étudiants s'absentent lors des travaux en groupes. Au moment où certains enseignants profitent des travaux en groupes pour occuper les étudiants et pour faire à leur tour d'autres choses, du côté des étudiants aussi, il y a ceux qui profitent de l'absence de l'enseignant pour quitter le cours. Le transfert de la PAP dans des universités peut constituer une réponse à ce problème, par le fait qu'elle

encourage l'interaction et motive les enseignants à encourager les étudiants à participer activement au processus d'enseignement-apprentissage.

La transformation de la méthode d'enseignement ne peut réussir que si l'on ne peut tenir compte de la formation des enseignants et que s'il existe chez eux un changement de mentalité. Il est clair que ce changement est autant indispensable que l'échange de méthodes. Il faut introduire un modèle d'enseignement-apprentissage fondé sur la liberté d'expression, l'esprit de recherche et d'innovation. Dans le chapitre suivant, je présente le résumé et les discussions de toutes les données sur cette recherche.

5. Résumé et discussion des résultats : esquisses pour l'introduction de la PAP dans les universités

L'accent particulier de ce travail est axé sur le changement dans la prise de conscience et l'accroissement de la compétence du personnel enseignant des universités en ce qui concerne le processus d'enseignement-apprentissage des institutions supérieures au Rwanda. Une recherche sur les fondements théoriques et empiriques de la PAP a pour but d'introduire une méthode d'enseignement-apprentissage qui transmet des compétences d'ordre supérieur. Il s'agit de faire de l'acte pédagogique des universités, un moyen de développement de l'individu non pas par l'accumulation des connaissances transmises de manière exclusive par l'enseignant seul, mais par une méthode d'enseignement qui permette aux étudiants d'être aussi acteurs dans le parcours de leur formation. C'est aussi pour permettre une réflexion plus indépendante sur les méthodes guidant les étudiants dans leur apprentissage et, les futurs enseignants, afin d'enseigner efficacement. Ce chapitre est subdivisé en deux sous-chapitres : résumé des principaux résultats de la recherche (5.1) et discussion des résultats (5.2).

5.1 Résumé des principaux résultats de la recherche

Deux questions principales ont servi de toile de fond à cette recherche : D'une part, les approches théoriques que partagent les différents auteurs sur le processus d'enseignement et apprentissage susceptibles de servir de fondement de la PAP dans des institutions d'enseignement supérieur ont été discutées. D'autre part, une interrogation particulière a mis l'accent sur la voie à suivre pour entreprendre un changement et introduire la PAP dans l'enseignement supérieur. Donc une recherche documentaire a été effectuée ainsi que des entretiens avec différents interlocuteurs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation au Rwanda, accompagnée par des observations sur les séances de formations en PAP des enseignants des écoles secondaires sur le processus d'enseignement-apprentissage dans les universités.

Avant de présenter les éléments dont il faudra tenir compte pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur, il faut rappeler les points principaux traités dans les chapitres précédents : Au deuxième chapitre, l'état de la recherche a été présenté en rapport avec la

PAP. Il s'agit des efforts de quelques pays d'Afrique subsaharienne pour introduire la méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant dans les écoles primaires et secondaires ainsi que l'état de la recherche en didactique des universités du Rwanda. Les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda ont besoin d'introduire, dans le processus d'enseignement-apprentissage, une pédagogie qui permette aux étudiants de participer activement à leur formation et de s'approprier des connaissances pour contribuer à un accomplissement de soi.

Le troisième chapitre a présenté quelques éléments pouvant servir de fondement théorique pour la discussion et l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur. Ce sont des approches historiques de différents auteurs de pédagogie qui ont émis quelques idées sur les méthodes d'enseignement mettant l'apprenant au centre de tout acte pédagogique. Des fondements systématiques, particulièrement le constructivisme, sont indispensables pour rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Des fondements conceptuels donnent quelques exemples d'apprentissage actif ainsi que des fondements empiriques pouvant servir de base pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur

Le quatrième chapitre a rapporté, d'une part, le cadre méthodologique de la recherche empirique et, d'autre part, l'analyse des résultats de la recherche effectuée au Rwanda. Il s'agit de données des interviews ou d'observations en relation avec la PAP et des opportunités et défis existants pouvant faciliter l'application de la PAP. Il s'agit de la PAP comme méthode d'enseignement, ou comme contenu du cours à donner aux futurs enseignants ; ensuite, des conditions actuelles dans l'enseignement dans les universités, les méthodes d'enseignement utilisées, le rôle de l'enseignant et celui des étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage et, enfin des conditions à remplir pour introduire la PAP dans l'enseignement des institutions supérieures.

5.1.1 Les résultats de la revue de littérature

Afin de proposer quelques aspects sur la base desquels la PAP peut être introduite dans l'enseignement supérieur (chap. 3), l'accent est mis sur quelques critères : la prise en considération de la réalité psychosociale de l'apprenant, l'acquisition d'une pensée critique et d'autonomie des bénéficiaires de l'éducation. Ces critères ont conduit aux travaux de Johann Heinrich Pestalozzi qui tente de rendre l'apprenant autonome par l'activité, puis, de John Dewey, avec sa conception de l'éducation et la démocratie,

ensuite, de Célestin Freinet avec l'éducation individualisée et, enfin, de Paulo Freire avec sa «pédagogie de l'autonomie» par une méthode dialogique. On a aussi eu recours à quelques approches systématiques : d'une part, le constructivisme qui favorise l'interaction à partir de l'expérience de l'apprenant et, d'autre, l'*autopoïèse* qui introduit la prise en considération de la structure intellectuelle des apprenants. Les recherches empiriques effectuées par John Hattie ont été prises en considération.

Le résumé des résultats est comme suit :

1. L'apprentissage par action et interaction tel que Pestalozzi le proposait, peut constituer un fondement et donner corps à la PAP dans l'enseignement supérieur.

Louant la théorie rousseauiste de la liberté, Pestalozzi a souligné l'importance de l'activité et de l'appropriation des connaissances pour une autonomie de l'apprenant (Pestalozzi 1801). Il a ainsi établi un lien étroit entre les perceptions, les situations et les conditions dans lesquelles vit l'apprenant pour que le processus d'enseignement-apprentissage soit effectif. Cette conception de la théorie didactique est nécessaire pour l'introduction de la PAP dans les universités du Rwanda, puisque selon Pestalozzi, l'éducation s'adresse à un « apprenant » qui doit arriver à comprendre la leçon, se l'approprier, se servir de cette leçon dans la vie de chaque jour et en faire profiter les autres.

2. La pédagogie expérimentale qui vise le développement d'une interaction permanente des individus telle que présentée par Dewey à partir de l'éducation et de la démocratie constitue un aspect important des arguments en faveur de la PAP dans l'enseignement supérieur.

D'après les principes pédagogiques fondés sur le pragmatisme de Dewey, le processus d'enseignement-apprentissage donne beaucoup d'importance à l'adaptation au lieu où se déroule l'acte pédagogique. L'enseignant est invité à tenir en considération l'expérience de l'apprenant et, éventuellement changer la méthode pour que celui-ci établisse la relation entre ses connaissances nouvelles et ses besoins (Dewey 1976). Le contenu de ce pragmatisme peut constituer celui de la PAP en tant que contenu d'un cours, mais aussi comme méthode par le fait qu'il a recours à la pédagogie de coopération et à l'apprentissage par action, *learning by doing*. Cette pratique pédagogique est importante pour l'effectivité du processus d'enseignement-apprentissage grâce à l'apprentissage par problèmes ou à la pédagogie des projets.

3. Le processus d'enseignement-apprentissage qui permet à chaque individu de s'exprimer et de faciliter le dialogue, tel que Freire l'a présenté, s'avère nécessaire pour l'utilisation de la PAP dans des universités.

La pédagogie « éducation dialogique » développée par Paolo Freire dans sa lutte pour la libération des opprimés s'avère aussi importante pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur. La méthode dialogique présentée par Freire, obligeant l'enseignant d'apprendre de l'apprenant « *faire de l'éducateur un élève et de l'élève un éducateur* » est un principe sur lequel peut reposer la PAP ; puisque cette méthode peut être utilisée pour encourager l'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant.

4. L'approche constructiviste de l'éducation selon laquelle les connaissances sont basées sur les expériences des sujets, peut faciliter un processus d'enseignement-apprentissage actif et individualisé.

Dans le but de rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus actif et participatif, la théorie constructiviste de l'apprentissage s'avère très importante pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur (chap. 3.2.). Selon la théorie constructiviste de l'éducation, le sujet pensant ne peut se construire une nouvelle connaissance qu'à partir de son expérience: les apprenants partent de leurs expériences personnelles qui constituent le fondement de leurs connaissances (Hunter & Krantz: 2010). En outre, l'acte pédagogique sert aux apprenants à exprimer leurs critiques lors des réflexions et discussions entre eux ainsi qu'entre eux et l'enseignant.

L'approche constructiviste de l'éducation est importante pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur ; elle facilite l'utilisation de la pédagogie par problèmes, pédagogie coopérative et des travaux de groupes. Le constructivisme peut encourager aussi l'utilisation de portfolio dans le processus d'enseignement-apprentissage (Biggs & Tangs 2007).

5. La théorie de l'autopoïèse sur l'évolution d'un organisme dans son milieu peut susciter une nouvelle vue du processus d'enseignement-apprentissage et constituer un des fondements de la PAP.

Le lien entre la réalité biologique et la réalité cognitive de l'apprenant joue un rôle important. Le développement de la théorie sur la fonction cognitive, de Maturana et

Varela (1980) attire l'attention sur le processus cognitif. La recherche de Scheunpflug, sur la pédagogie évolutionniste (Scheunpflug 2001), peut servir de fil conducteur en vue de l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. La pédagogie évolutive selon l'approche autopoïétique exige une réflexion sur la didactique de l'organisation des situations d'enseignement (Scheunpflug, 2001:135).

6. Les stratégies d'un processus d'enseignement actif ainsi que l'évaluation formative énoncées par Hattie comme critères de réussite de « l'apprentissage visible » fournissent des éléments susceptibles de contribuer à l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Les résultats des recherches de Hattie sur la réussite des élèves dans l'apprentissage visible (Hattie 2009) ont quelques points communs avec ceux d'autres auteurs qui ont fait des recherches sur la gestion du processus d'enseignement apprentissage (Black & William, 1998 ; Brooks & Brooks, 1999 ; Brown & Atkins, 1988 ; Gagnon & Collay, 2006 ; Ramsden, 2003).

Une introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur peut se fonder sur quelques principes développés par Hattie, entre autres, la structuration du processus d'apprentissage qui consiste en la précision des objectifs d'apprentissage pour un engagement de l'étudiant et en la gestion des classes (enseignement direct, ou apprentissage dans des groupes). Il y a les méthodes actives de l'apprentissage à travers l'apprentissage coopératif, de la résolution des problèmes ou les méthodes d'une évaluation formative à partir des *feedbacks* de l'enseignant ou des étudiants.

5.1.2 Résultats de la recherche empirique

Sur les possibilités d'implanter la PAP dans l'enseignement supérieur, d'une part, des enquêtes de terrains ont été menées au Rwanda, auprès des enseignants, des dirigeants et des responsables des universités. D'autre part, les experts et formateurs en PAP des enseignants du secondaire qui ont terminé leurs études ont été interviewés. Les entretiens auprès de ces différents interlocuteurs ont abouti aux résultats suivants :

1. Les universités ont changé de langue de communication lors de l'enseignement. Cela nécessite assez de temps de formation afin de favoriser les interactions lors du processus d'enseignement-apprentissage.

Le Rwanda étant anciennement sous tutelle belge et ayant un système scolaire francophone, un certain nombre d'enseignants des universités ont fait leurs études en français et, la plupart de temps, ont eu une grande expérience de l'enseignement en français. Beaucoup d'étudiants ont une culture francophone et ne sont pas en mesure de parler ni de comprendre l'anglais. Cependant, le Rwanda est membre de la communauté de l'Afrique de l'Est, *East African Community (EAC)*, une communauté de fond anglophone. Depuis 2009, les universités donnent aux étudiants une formation deux mois en anglais avant de commencer les cours. Le processus d'enseignement-apprentissage est ainsi supposé se passer en anglais. L'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur peut aussi avoir un impact positif dans la formation linguistique. Une recherche approfondie mérite d'être menée.

2. Les enseignants des universités ont reçu l'instruction d'utiliser une nouvelle méthode d'enseignement, mais ils ne sont pas soutenus dans le changement effectif relatif au processus d'enseignement-apprentissage

La plupart des enseignants des institutions supérieures ont évoqué quelques impacts de l'utilisation de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage, entre autres, l'appropriation des connaissances acquises en vue d'une autonomie du bénéficiaire de la formation. Ces enseignants montrent qu'avec la PAP les apprenants peuvent jouer un rôle important dans la préparation, le déroulement du cours et même dans l'établissement des critères d'évaluation. Simplement, ils ont reçu une instruction du ministère de l'éducation pour utiliser une nouvelle méthode qui encourage les étudiants à être plus actifs et participatifs en classe sans que des mesures nécessaires pour un changement soient prises. Il est important qu'une formation des enseignants en PAP soit mise sur pied en vue de leur donner les outils nécessaires à l'utilisation de cette méthode d'enseignement. Quelques responsables des universités réfléchissent sur l'utilisation de la PAP à travers des aspects structurels de l'enseignement plutôt que sur le fondement pédagogique du processus d'enseignement-apprentissage.

On a pu constater que quelques responsables de l'enseignement supérieur ont une idée claire sur le concept de la PAP ; ils proposent quelques mesures pratiques en vue d'introduire une nouvelle pédagogie favorisant le changement dans les universités du Rwanda. Cependant, pour d'autres, le concept de la PAP est en soi problématique à bien des égards, en tant que méthode d'enseignement ou en tant que contenu du cours. Ils considèrent que l'enseignement modulaire et l'utilisation de l'informatique sont

suffisants pour effectuer un changement pédagogique dans l'enseignement des universités.

3. Les responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur sont pour le changement du processus d'enseignement-apprentissage des universités ; mais il est indispensable de créer un centre de formation continue en pédagogie pour introduire la PAP dans ces institutions.

Le ministère de l'éducation a commencé un programme de formation pour les enseignants d'universités qui n'ont pas fait d'études pédagogiques. Cependant, ce programme n'est pas encore répandu partout. Puis, le fait qu'il y a des enseignants qui refusent de changer la méthode de travail, seule la formation en PAP des enseignants des universités peut leur donner des outils nécessaires pour l'introduction de la PAP dans les institutions supérieures.

4. Certains interlocuteurs souhaitent qu'il y ait une formation pédagogique pour les enseignants qui ne savent ou ne veulent pas interagir avec des étudiants de peur de perdre leur autorité lors de l'enseignement et des évaluations

Les dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur ont révélé que certains enseignants ont une grande réticence à l'égard de l'utilisation de la pédagogie participative. Selon ces interlocuteurs, c'est parce que, d'une part, ces enseignants ne connaissent pas cette méthode d'enseignement ayant l'habitude d'utiliser la méthode exclusivement transmissive centrée sur l'enseignant où l'apprenant écoute et mémorise ce qu'il a entendu. D'autre part, quelques enseignants connaissent les principes pédagogiques selon lesquels les enseignants encouragent les apprenants à participer activement à leur formation, mais ont peur de l'utiliser et de risquer de perdre leur autorité et l'influence qu'ils ont sur les étudiants. L'utilisation de la PAP exige plus d'autorité, mais aussi une compétence élevée, ce qui n'est pas possible sans la formation.

5. Les enseignants des écoles secondaires (anciens étudiants des universités) trouvent nécessaire d'organiser des formations en PAP pour les enseignants des institutions supérieures afin qu'ils utilisent les méthodes aptes à développer les compétences des étudiants et à les préparer aux besoins de la société.

Les formateurs en PAP et d'autres enseignants des écoles secondaires ont soulevé une certaine discordance entre les pratiques pédagogiques des enseignants des universités et les théories qu'ils enseignent lors des cours de pédagogie. Pour eux, beaucoup

d'enseignants ne sont pas encore parvenus à intégrer dans leur mentalité l'idée d'une interaction entre les étudiants et entre eux et l'enseignant lors du processus d'enseignement-apprentissage. Pour ces intervenants, cela constitue un handicap quant à l'efficacité de la formation. Ces interlocuteurs ont avoué que la PAP est une réponse même aux enseignants qui ont fait de la pédagogie et qui donnent des cours sur la pédagogie nouvelle mais tout en continuant de considérer les étudiants comme des récipiens à remplir de connaissances.

Les experts de la PAP trouvent qu'avec la PAP le système d'apprentissage dans des groupes peut être transféré dans les universités mais qu'il est nécessaire de faire des recherches pour que cet apprentissage soit plus efficace. En partant de l'expérience des travaux qu'ils ont réalisés dans des écoles primaires et secondaires tels que la gestion des apprentissages dans des groupes, les experts de la PAP trouvent que cette méthode d'enseignement est susceptible de favoriser l'innovation et l'esprit de créativité dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda et, ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité d'enseignement-apprentissage. Ils reconnaissent le contenu de la PAP en tant qu'enseignement pouvant être composé d'une variété de thèmes comme la communication ou la gestion de groupes. Cependant, ils ont évoqué la nécessité de faire d'autres recherches en PAP et de mener une réflexion approfondie sur le contenu de la PAP en vue d'une implantation de cette méthode d'enseignement dans des universités du Rwanda.

6. La formation des enseignants des écoles secondaires en PAP a changé leur mentalité à l'égard du processus d'enseignement-apprentissage ce qui peut avoir un grand impact dans l'enseignement supérieur au Rwanda

Les résultats des observations de la formation des enseignants des écoles secondaires en PAP se sont avérés efficaces. Le test que ces enseignants ont fait, avant et après la formation, ont prouvé que la formation en PAP avait changé leurs attitudes, les conceptions de la profession d'enseignant et de la méthode d'enseignement. A la fin de la formation, ils se sont rendus compte que l'utilisation de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage constitue un moyen efficace de rendre l'acte d'enseigner plus efficace. Cette constatation renforce l'idée d'introduire la PAP dans l'enseignement supérieur à partir des organisations de formation des enseignants en PAP.

En fin de compte, la présentation des principaux résultats de ce travail montre à quel point il est important d'effectuer une recherche pédagogique approfondie en vue d'une « révolution didactique » des institutions supérieures. Le point suivant concerne la discussion des résultats et des éventuelles stratégies à suivre afin d'introduire la PAP, autant comme méthode d'enseignement que comme contenu d'enseignement, dans le processus d'enseignement-apprentissage des universités du Rwanda.

5.2 Discussion des résultats : esquisse pour l'implantation de la PAP

Cette discussion fondera son argumentation sur la confrontation entre les données de la revue de littérature et celles de la recherche empirique. Deux points principaux constituent ce sous-chapitre. Il s'agit des discussions sur : les aspects pouvant servir de soubassement de la PAP dans des universités du Rwanda (6.2.1) et des défis à relever pour une introduction effective de la PAP dans l'enseignement supérieur (6.3.2).

5.2.1 Aspects pouvant servir de soubassement de la PAP dans les universités du Rwanda

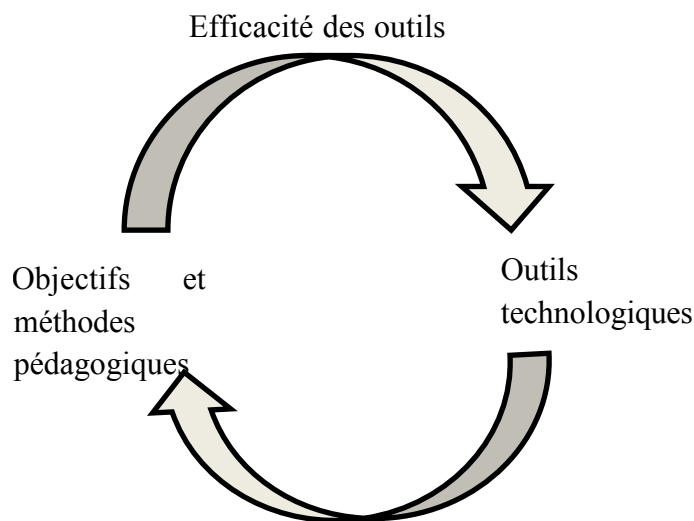
Quelques éléments peuvent faciliter la création d'une situation d'enseignement-apprentissage selon la PAP. Il s'agit des motivations intrinsèques et extrinsèques des apprenants, de l'utilisation des groupes comme méthode et système d'enseignement-apprentissage, de l'enseignement réciproque (*reciprocal teaching*) pour les apprentissages plus efficaces dans les universités, des évaluations formatrices ainsi que le processus de la construction d'un nouveau savoir.

Motivations intrinsèques et extrinsèques des apprenants comme un aspect à développer pour rendre l'acte pédagogique plus actif

D'après l'analyse des données des entretiens, plusieurs enseignants disent qu'ils encouragent/motivent les étudiants à participer au processus d'enseignement-apprentissage. Ils utilisent l'informatique, ordinateur et projecteurs, pour présenter les *Powerpoint* dans leur cours. Selon ces interlocuteurs, cette utilisation de l'outil informatique permet aux étudiants de prendre des notes sans que l'enseignant soit obligé d'écrire le cours au tableau ou de le leur dicter. Ils ajoutent que cela est participatif.

L'utilisation d'un *Powerpoint*, d'un montage audio-visuel ou d'un logiciel sont des moyens/outils d'enseignement qui rendent une méthode plus efficace mais ils ne s'y

substituent pas (Forcier 2003). Il n'en résulte pas forcément que la méthode employée et le cours soient "actifs et participatifs". Comme le dit Lebrun (2002), l'utilisation d'un outil peut servir à l'enseignant pour revoir les objectifs et les méthodes d'enseignement et, à partir du moment où on laisse l'étudiant accéder lui-même au savoir, l'enseignant accepte de n'être plus la seule source du savoir et de faire un pas vers une pédagogie plus active tel que le démontre le schéma ci-dessous:



Rôle catalyseur du renouvellement pédagogique
(Source : Lebrun 2002 : 18)

Comme le montre le schéma ci-dessus, les outils informatiques peuvent aider éventuellement l'enseignant à innover ses méthodes d'enseignement et à contextualiser les objectifs pédagogiques du cours. Mais, l'utilisation de la PAP peut être effective et efficace sans nécessairement utiliser l'outil informatique.

La motivation des apprenants est à la fois intrinsèque et extrinsèque (voir chap. 3. 2). Donc, motiver les apprenants a pour objectif de développer les qualités *évidentes* et latentes chez le sujet apprenant, entre autres, autonomie et responsabilité (Lebrun 2002 ; Scheunpflug 2001b). Cela suppose que le processus d'enseignement-apprentissage tienne compte des capacités réelles et potentielles de l'apprenant (Scheunpflug 2001b : 243). Il est donc indispensable de prendre en considération, d'une part, les facteurs motivationnels et affectifs de l'enseignant qui déterminent la motivation extrinsèque de l'apprenant et, en

plus, la quantité et la qualité de la matière du cours, et, d'autre part, la créativité, les compétences et la curiosité naturelle de l'apprenant qui contribuent à la motivation intrinsèque de ce dernier (Lebrun 2002 : 36-37). En fin de compte, la réussite du processus d'enseignement-apprentissage implique l'interaction entre l'apprenant et son environnement (Kolb 1984 ; Ramsden, 2003).

Les résultats de l'analyse des données empiriques ont aussi montré que certains enseignants d'universités utilisent dans leur enseignement les mêmes polycopiés pendant plusieurs années sans les actualiser, de telle sorte que certains étudiants ne se présentent pas en classe, se contentant de lire les notes de cours et les questions d'examens que l'enseignant a données aux étudiants des années précédentes. Le manque d'innovation de certains enseignements ne peuvent pas encourager les étudiants à faire des recherches et à venir en classe parce qu'ils ont déjà toute l'information sur le cours.

Motiver les apprenants à participer activement dans le processus d'enseignement-apprentissage consiste aussi à susciter en eux un désir d'acquérir un nouveau savoir. L'enseignant doit donc leur expliquer les objectifs, le contenu du cours et les différentes sortes d'activités dans le processus d'enseignement-apprentissage : il indique la bibliographie à consulter et ses démarches pour fournir des « documents constituant un portefeuille » de son enseignement : articles, livres, vidéos, etc. pendant cette étape commencent les démarches de résolutions de problèmes. Des outils comme des grilles d'analyse ou d'évaluation sont aussi proposés aux étudiants (Lebrun 2002). La prise en considération de tous ces aspects peut faire que l'outil informatique facilite l'utilisation effective de la PAP dans l'enseignement supérieur.

Utilisation des groupes en tant que système et méthode d'enseignement-apprentissage pour l'effectivité de la PAP

L'analyse des données des interviews a fait comprendre que les enseignants pensent qu'ils utilisent la PAP en donnant aux étudiants des travaux à faire en groupe. Cependant les données des observations de quelques séances d'enseignement ont permis de constater que souvent les enseignants profitent du temps de ces travaux pour faire d'autres choses ou, parfois, s'absenter de la classe et aussi que certains étudiants laissent quelques membres du groupe faire tout le travail.

Cette situation pose un problème sur la gestion du processus d'enseignement-apprentissage dans des groupes. Un certain nombre d'auteurs (Biggs & Tang, 2012 ;

Brown & Atkins, 1988 ; Hattie 2009 ; 2012 ; 2014 ; Meirieu 1984 ;; Scheunpflug 2008a) proposent différentes formes de processus de gestion de l'enseignement-apprentissage en groupes. Ils s'accordent sur le fait que l'enseignant reste en contact avec les apprenants et participe aux discussions en tant que facilitateur ou activateur pour guider ces premiers à acquérir des compétences qui ont un lien avec les objectifs du cours.

Le groupe est considéré comme système d'enseignement-apprentissage (Meirieu 1984 : 73-82) puisqu'il peut contribuer au développement cognitif des apprenants pour autant que son utilisation soit susceptible de susciter des activités intellectuelles chez l'apprenant et lui permette de s'adapter aux exigences propres à chaque discipline ainsi qu'aux objectifs qu'elle entend atteindre (Meirieu 1984 : 75). Le groupe comme système d'apprentissage peut aussi servir de formation à la démocratie. Il s'agit de mettre les apprenants en situation participative et de faire émerger leur savoir par l'interaction et l'initiation à l'activité collective.

Les groupes comme méthodes d'enseignement-apprentissage ne consistent pas uniquement à coter les étudiants. Il y a toujours des principes directeurs leur permettant d'apprendre et d'être acteurs de leur apprentissage. Hattie (2009) rappelle à quel point la présence de l'enseignant est indispensable parce qu'il est appelé à vérifier si l'apprentissage est correct ou incorrect. La formation de petits groupes a un aspect socioconstructiviste de l'apprentissage qui permet aux différents membres du groupe d'avoir un dialogue. La coopération, à travers ces travaux, constitue donc une éducation sociale dont l'objectif est le développement de la compétence de communication, de l'écoute de soi et des autres. (Scheunpflug 2001a : 73).

Le processus d'enseignement-apprentissage, dans des groupes, exige ainsi une recherche de l'amélioration permanente des informations et des essais de stratégies alternatives d'apprentissage lorsque les autres ne fonctionnent pas. Pour Hattie, ce qui est important est que l'enseignement soit visible pour l'étudiant, et que l'apprentissage soit visible pour l'enseignant. Plus l'apprenant devient le maître et l'enseignant devient l'enseigné, plus les résultats connaissent des succès (Hattie 2009 :25). Ce cercle d'enseignement-apprentissage s'avère indispensable pour une introduction de la PAP dans des institutions supérieures au Rwanda.

Renforcement de l'enseignement réciproque dans les universités pour obtenir des apprentissages plus effectifs et implanter la PAP dans l'enseignement supérieur

D'après l'analyse de données des interviews, quelques enseignants, responsables et dirigeants des universités du Rwanda trouvent que les différences entre les étudiants constitueraient un handicap pour utiliser les méthodes participatives dans le processus d'enseignement-apprentissage. D'autres recherches sur l'enseignement des adultes montrent que cela n'est pas propre aux universités du Rwanda. Dans d'autres universités on fait le même constat (Brown 2010). Du fait de venir de lieux et de contextes différents résulte que certains étudiants n'arrivent pas à s'intégrer dans la logique de formation des adultes (Brown 2010 : 510).

Hattie (2009, 2012, 2014) propose l'enseignement réciproque, *reciprocal teaching*, comme un processus pédagogique susceptible de procurer aux apprenants des stratégies cognitives en enseignant aux autres ce qu'ils ont compris du cours. Cette approche peut être utile pour un transfert de la PAP et pour résoudre le problème qui a été soulevé par beaucoup d'interlocuteurs : des étudiants payent pour que les autres fassent leurs travaux de recherche. Mais l'enseignement réciproque permettrait à chaque étudiant de faire profiter les autres de son savoir, ce qui constitue une bonne base de la PAP.

Le constructivisme consiste à créer un environnement productif et digne de confiance où les apprenants peuvent s'exprimer « individuellement ou collectivement ». Par l'interaction, les étudiants réfléchissent ensemble sur le concept, le processus ou l'attitude sélectionnés dans la situation d'enseignement-apprentissage. Cette réflexion collective suscite habituellement plus de discussions et soulève un large éventail d'idées de la pensée individuelle (cf. Gagnon & Collay 2006 : 90 – 91).

En outre, le constructivisme social (voir chap. 3.2) serait un moyen d'encourager les étudiants à s'ouvrir les uns aux autres et de participer activement au processus de leur formation. Ce qui peut être un fondement solide pour l'introduction de la PAP dans les institutions supérieures au Rwanda. La théorie socioconstructiviste peut ainsi servir d'outil pour renforcer et améliorer l'apprentissage ; puisqu'elle permettrait aux anciens et nouveaux étudiants de partager des informations, par exemple, sur la façon de gérer la charge des études.

Utilisation des évaluations formatrices dans l'enseignement supérieur en tant que stratégie de rendre les étudiants participatifs dans le processus d'enseignement-apprentissage

Comme on l'a constaté dans l'analyse des résultats, certains enseignants utilisent les tests ou l'évaluation continue, « *Continuing assessment test* », pour motiver les étudiants à participer à leur enseignement. L'évaluation de ces travaux est à 60% de toute la note du cours. Alors les étudiants sont contraints de venir en classe. Cela suscite la question de savoir si l'évaluation peut être utilisée comme moyen de faire évoluer les étudiants et pas uniquement comme moyen de passage dans la classe supérieure ou de les faire échouer.

Certains auteurs accentuent la nécessité de la participation des étudiants dans leurs évaluations. Lorsque, dès le début du cours, ces derniers ont une connaissance des objectifs visés par l'évaluation, leur participation à toutes les activités de l'enseignement est indispensable. Ramsden (2003) préconise l'intégration des apprenants à l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il explique comment une variété de méthodes d'évaluation intégrées dans le déroulement du cours est susceptible de produire des résultats plus significatifs que l'évaluation effectuée à la fin d'un cours. Il montre ainsi les principes qui permettent à l'évaluation de rendre l'acte d'apprendre plus efficace (cf. Ramsden, 2003:96).

L'évaluation peut servir aux étudiants à éclaircir des objectifs des programmes de l'enseignement-apprentissage et à éliminer les confusions. Il ne s'agit pas uniquement de ce que l'étudiant peut faire, mais aussi du sens de son action (cf. Ramsden, 2003:177). Ramsden déplace également l'accent particulier de l'évaluation des étudiants sur l'enseignant. Gagnon et les autres (2006) préconisent aussi un élément de réflexion pour juger ce que les étudiants ont effectivement pensé et appris : les enseignants en collaboration avec les apprenants déterminent les processus à adopter pendant le cours, puis les enseignants cherchent à connaître la compréhension des étudiants qui ont émergé au cours de l'enseignement-apprentissage. Ce processus aide les enseignants à évaluer l'effet et l'efficacité de leur conception de l'apprentissage. Le but de la réflexion dirigée par l'enseignant est que les enseignants puissent reformuler des idées qui ont été présentées de façon incomplète ou inappropriée (cf. Gagnon & Collay, 2006 : 170). Cela suppose qu'une recherche permanente soit nécessaire pour créer une curiosité chez l'apprenant et une situation appropriée.

Dans l'évaluation formatrice, le *feedback* est d'une grande importance ; il se présente sous deux formes : intrinsèque par rapport à l'action et extrinsèque par rapport aux représentations (Lebrun 2002 : 45). Quant à Mandernach et Garrett (2014), le *feedback* doit être cohérent, immédiat, continu, donné de manière progressive et formative. Il doit

aussi être ciblé, adressé directement à l'apprenant et spécifique à la tâche à accomplir. Le *feedback* peut être fait par les pairs, individuel ou par groupe.

L'analyse de résultats des interviews et des observations a montré qu'aucun intervenant n'a évoqué le feedback lors du processus d'enseignement-apprentissage. Ceci suscite une interrogation sur l'efficacité de la formation de groupe et montre qu'il est nécessaire pour les enseignants de revoir les méthodes qu'ils utilisent pour gérer le processus d'enseignement-apprentissage dans les groupes. En effet, dans tous les travaux de groupes, les étudiants doivent avoir suffisamment d'expérience pour contribuer, soit à partir de la lecture suffisante, soit lorsque le sujet est directement lié à l'expérience personnelle à une discussion éclairée. Le chef de groupe doit aussi être en mesure de créer une bonne atmosphère de sorte que les étudiants puissent discuter sans gêne (Biggs & Tang, 2012 : 140). Ainsi, pour parvenir à la pratique de la PAP dans les universités du Rwanda, il y a la nécessité d'exploiter intelligemment une littérature traitant de la méthode d'utilisation de l'évaluation au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage pour encourager les étudiants à mieux comprendre le contenu du cours.

Dans l'évaluation formative, la nature du *feedback* (voir chap. 3.4) est corrective et consiste à identifier où, le cas échéant, les étudiants auraient dévié afin qu'ils comprennent la tâche qu'ils avaient à remplir et qu'ils n'ont pas réussi à comprendre. En cela, l'évaluation formative est un aspect important pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur ; car elle fait référence à des critères d'un apprentissage effectif fondé sur l'activité de l'apprenant qui devient acteur de son apprentissage. L'enseignant peut suggérer, par exemple, la façon de résoudre les problèmes et apporter des améliorations dans les prochaines sessions. En fait, l'utilisation de la PAP suppose que l'évaluation ne soit pas uniquement un moyen de présenter leur échec aux étudiants, mais elle peut aussi être une stratégie en expliquant aux étudiants comment s'améliorer. Ainsi, en vue d'une introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur, les enseignants ont besoin d'accompagner les étudiants et de leur donner des *feedback* à leurs travaux dans un sens le plus positif possible.

Construction de nouveaux savoirs pour permettre aux étudiants d'être acteurs de leur apprentissage et rendre effective la PAP dans les universités

D'après l'analyse des résultats des entretiens, certains enseignants discutent avec les étudiants sur la relation entre le cours et leur future profession. Cependant, les

intervenants avouent qu'ils se réservent le temps de trancher, c'est-à-dire, de donner une réponse finale préparée au préalable sans avoir tenu compte des nouvelles expériences des étudiants ou de leurs approches de la matière apprise et de son implication vis-à-vis des compétences requises. Il en découle que les enseignants ont besoin de passer de l'idée unique aux idées multiples. Ils doivent relier ces idées et les transmettre telles que les apprenants construisent et reconstruisent des connaissances et des idées. Ce n'est pas la connaissance ou les idées, mais la construction de ces connaissances et ces idées par l'apprenant qui est cruciale (Hattie 2012 : 19). C'est en acceptant cette conception, que l'introduction de la PAP dans les universités est possible.

L'approche constructiviste de l'éducation suggère que les sujets construisent leur propre compréhension et la connaissance du monde par l'expérience des choses et la réflexion sur ces expériences. Le processus d'enseignement-apprentissage qui part du principe du constructivisme est donc un processus permettant à l'étudiant de développer ses propres objectifs et évaluations ainsi que de créer de nouvelles connaissances (Brook & Brook 1999), ce qui est nécessaire pour l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur. Ce processus se produit grâce, d'une part, à la réflexion sur l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage, sur les objectifs et activités et, d'autre part, grâce à l'activité personnelle de création, à l'auto évaluation et à la promotion du changement (Kolb 1984). Ce travail illustre les compétences de l'apprenant pendant les différentes phases du travail de production et de la publication de documents, expositions, session de posters, *portfolio*, etc. Cette production est parfois évaluée par les pairs (cf. Lebrun 2002).

L'analyse des résultats des enquêtes a fait constater que quelques enseignants considèrent l'acte d'enseignement-apprentissage comme une transmission de savoir ; d'où les propos comme « l'apprenant n'est jamais grand ». Beaucoup d'enseignants utilisent le mot « enfants » pour désigner les étudiants. Même s'il y a quelques enseignants qui acceptent d'écouter les étudiants et de discuter avec eux, la culture rwandaise considère l'enfant comme une personne à protéger et dont il faut prendre soin. En revanche, l'enfant écoute et obéit. Quand un enseignant prend un étudiant pour un enfant, cela peut avoir une connotation d'écoute et d'obéissance ; ce qui peut être un grand obstacle pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur : les étudiants n'oseraient pas donner leurs points de vue sur un sujet s'ils diffèrent de ceux de l'enseignant ; et les enseignants ne

supporteraient pas les étudiants qui posent des questions ou mettent en question leurs points de vue.

Les enseignants doivent comprendre les attitudes et dispositions que les étudiants apportent à la leçon, et viser à les renforcer de sorte que ces derniers jouent un rôle important dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage (Hattie 2012 : 40). La PAP exige qu'il y ait une structure qui permette à chaque étudiant de choisir les éléments de savoir qui correspondent à son besoin d'apprendre et susceptibles de lui servir à construire des connaissances touchant son milieu réel. Ainsi, les personnes qui représentent des pôles différents d'identification ou des itinéraires diversifiés permettent un plus large accès au savoir et l'émergence d'une personne autonome (cf. Meirieu 1984 : 9-10). Cela ne peut avoir lieu qu'à travers un processus d'enseignement-apprentissage qui tienne en considération la capacité d'analyse, d'expérimentation et de production de nouvelles connaissances.

La phase de la création des nouveaux savoirs peut donc se constituer comme un élément important de la PAP. Elle explique même le sens de la relation pédagogique qui, selon Meirieu (1984) doit prendre la forme d'un contrat d'exigence réciproque entre enseignant et apprenants.

Les points suivants concernent les défis à relever afin d'introduire la PAP dans les universités.

5.2.2 Défis à relever pour une introduction effective de la PAP dans l'enseignement supérieur

Pour transférer la PAP dans l'enseignement supérieur, quelques défis sont ressortis de l'analyse des données. Il s'agit de la nécessité d'instaurer un programme de formation en PAP pour les enseignants des universités, des échanges permanents d'expériences des enseignants en service, de la formation des formateurs aux méthodes actives et de la collaboration des universités quant aux méthodes d'enseignement.

Création de centres de formation des enseignants des universités en PAP comme moyen d'implantation de la PAP dans les universités du Rwanda

L'analyse des données des entretiens a permis de relever quelques points soulevés par les enseignants constituant des points importants susceptibles de constituer une ressource efficace pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur du Rwanda : préciser

aux étudiants les objectifs du cours avant de commencer l'enseignement ; demander aux étudiants de donner leurs points de vue sur le contenu du cours, de dire leurs attentes sur la matière à enseigner et de réfléchir sur le rapport du cours avec leur vie quotidienne.

Les résultats de l'analyse des entretiens ont aussi permis de constater que les enseignants tenaient des propos comme, « je ne fais pas de *lecturing* » ou « j'utilise l'enseignement centré sur l'apprenant, *Learner Centred Method* ». Cela fait penser que certains enseignants des institutions supérieures ont l'intention de motiver l'apprenant à participer activement à son apprentissage et qu'il est nécessaire d'organiser une formation en PAP pour quelques enseignants des universités pour qu'ils aient des outils permettant une adéquation entre leurs théories évoquées et leur action pédagogique. Si la PAP permet à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage, comme le précise Hattie, le modèle d'enseignement et d'apprentissage visible associe l'enseignement centré sur l'enseignant et l'apprentissage centré sur l'apprenant et le savoir (Hattie 2012 : 17).

La formation en PAP est indispensable par le fait qu'elle n'est pas connue par beaucoup d'enseignants. Il est très récent au point que quelques enseignants qui en ont entendu parler n'ont pas nécessairement les outils suffisants pour utiliser cette méthode dans leur enseignement. L'importance de faire une formation en PAP, c'est que celle-ci peut permettre aux enseignants de faire des recherches sur la stratégie à utiliser pour rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus effectif et plus efficace. Une formation des enseignants des universités est importante pour le transfert de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur, non seulement parce qu'elle peut fournir assez d'outils pour utiliser la PAP dans leurs cours, mais aussi pour un changement de mentalités.

Mise sur pied d'un cercle permanent d'échanges des expériences des enseignants en service pour l'implantation de la PAP dans les universités

L'analyse des données récoltées auprès des formateurs en PAP fait comprendre que certains enseignants qui ont suivi la formation en PAP n'utilisent pas la PAP dans leur enseignement. Cela fait penser que la formation en PAP ne garantit pas son utilisation dans l'enseignement supérieur. Cette formation doit être renforcée par un cercle permanent de réflexion sur la mise en application de la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage des universités où chaque enseignant donne son cours comme il l'entend. En plus, il n'y a pas de rencontres dans lesquelles ces enseignants

puissent échanger leurs expériences. Cela suscite une question sur l'efficacité de l'enseignement universitaire.

Un enseignement universitaire efficace, concèdent plusieurs auteurs, est un travail intellectuellement exigeant (Brown & Atkins 1988 ; Freire 2006 ; Escobar, Fernandez et Guevara-Niebla 1994 ; Susan R. J. & Wijeyesinghe, C. L. 2011). L'enseignant doit non seulement maîtriser la matière à enseigner, mais également élaborer des stratégies d'enseignement selon les contextes (Brown & Atkins, 1988 :1-2). D'où la nécessité de créer des laboratoires pour enseignants et un travail d'équipe pour rendre le processus d'enseignement-apprentissage des universités plus efficace. Hattie (2009) parle de *micro-teaching* pour les enseignants dans les établissements scolaires. Pour lui, ces expériences sont efficaces pour les enseignants en service même si ces méthodes sont beaucoup moins fréquentes (Hattie 2009 : 112).

Partant de l'approche de Hattie (2012), les enseignants pourraient réfléchir à la manière de mettre l'accent sur l'engagement cognitif des étudiants en rapport avec le contenu du cours, ou bien au développement d'un mode de pensée et de raisonnement qui mette l'accent sur la résolution de problèmes et de stratégies d'enseignement. Les enseignants peuvent chercher à avoir une compréhension profonde sur la façon dont les étudiants apprennent et prendre soin que ceux-ci puissent atteindre les objectifs des cours et partager leurs expériences avec l'enseignant (cf. Hattie 2012 : 19-20).

La collaboration des enseignants et les échanges sur leurs expériences peuvent constituer une base pour résoudre certains problèmes rencontrés lors de leur enseignement. Susan R. Jones et Charmaine L. Wijeyesinghe (Ouellet, M. L., 2011 : 11-20) proposent une réponse à la question de savoir comment les différentes facultés peuvent travailler en collaboration pour développer des stratégies d'enseignement, des pédagogies différenciées et un contenu de disciplines diverses. Ces auteurs proposent l'échange d'idées, des pratiques et des expériences pédagogiques à travers différents enseignements. Il en résulte que cet échange entre enseignants peut être la base solide d'une recherche permanente sur les méthodes d'enseignement, en l'occurrence la PAP, qui permettent à l'apprenant d'avoir une autonomie. Cela suppose qu'il faut utiliser ce modèle pour un développement stratégique dans les universités de la gestion et le centre de la didactique de qualité dans l'enseignement supérieur.

L'introduction des débats constructivistes dans les universités peut faciliter l'application de la PAP et le changement des mentalités des enseignants en service

Lors de l'analyse des données des entretiens, on a pu comprendre que les enseignants donnent les cours sur les méthodes actives, qu'ils n'utilisent pas eux-mêmes. Selon les interlocuteurs, les enseignants utilisent les méthodes d'enseignement apprises pendant leurs études. Or, l'acquisition des connaissances est situationnelle (Brown et al. 1989). Pour appliquer la PAP dans l'enseignement supérieur afin de permettre à l'étudiant de faire de la leçon comprise une œuvre de soi-même contribuant à son épanouissement total, il faut introduire dans les enseignements universitaires des cours qui puissent favoriser une interaction entre tous les acteurs pédagogiques.

Selon l'approche constructiviste (voir chap. 3.2), le processus d'enseignement-apprentissage est actif et se construit à partir d'un contexte précis dans lequel l'acte pédagogique permet à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage. Ainsi, l'introduction du constructivisme, du pragmatisme chez Dewey et de l'autopoïèse dans les enseignements des universités peut-elle contribuer d'une part, au développement de la pensée critique et créative et, d'autre part, à l'habitude de faire recours à différentes techniques didactiques conformes aux situations d'enseignement-apprentissage.

Il est nécessaire de changer les mentalités et la méthode d'enseignement qui considère l'enseignant comme seule source du savoir, jouant le rôle de transmettre, de manière unilatérale, à l'apprenant des connaissances ; il faut ainsi permettre à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage et partenaire à part entière de ce processus. L'introduction des cours qui favorisent l'interaction peut faciliter l'introduction de la PAP dans les universités du Rwanda.

L'analyse des résultats empiriques a permis de constater aussi que la formation en PAP montre des effets sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de leur profession et du processus d'enseignement-apprentissage. Le programme de PAP lancé par le BNEP dans les écoles primaires et secondaires a des effets positifs dans le processus d'enseignement-apprentissage (Grêt 2012) : l'esprit de démocratie en classe, la manière de résoudre les conflits et la diminution de la violence des enseignants envers les écoliers. Les participants à la formation ont manifesté l'envie de faire une formation pour savoir comment considérer l'hétérogénéité des apprenants se trouvant dans une même classe. Pour les institutions d'enseignement supérieur, organiser une formation des enseignants

en PAP, cela prouve la nécessité de développer les méthodes d'enseignement-apprentissage et de créer un centre de didactique et de gestion de qualité dans l'enseignement supérieur.

Les idées de quelques enseignants, constatées dans l'analyse des données des interviews, montrent aussi qu'il y a des obstacles pour le transfert de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Par exemple, certains enseignants argumentent que les pays africains sont autoritaires et dictatoriaux et qu'il est quasiment impossible d'y appliquer la pédagogie qui encourage les apprenants à participer à leur apprentissage. Ces avis permettent de constater qu'il y a déjà un problème pour percevoir l'existence de méthodes d'enseignement possibles en Europe et pas en Afrique ; par exemple, cette conception 'africaniste', selon laquelle la PAP ne peut pas être transférée en Afrique. Il en résulte que, pour transférer la PAP dans les universités du Rwanda, il y a un changement à opérer dans la mentalité des gens, c'est-à-dire que les acteurs pédagogiques devraient utiliser leur intelligence plutôt que croire en des schémas. Pour paraphraser la pensée de Scheunpflug (2008b), la question centrale est de savoir comment respecter la liberté humaine, la liberté de l'apprenant, et en même temps viser à une plus grande solidarité mondiale, de justice et de respect de la liberté de tous.

6. Conclusion

Au terme de ce parcours concernant la possibilité d'implanter la PAP dans l'enseignement supérieur, il reste à présenter les limites de ce travail (6.1), les aspects constituant des obstacles ou des opportunités (6.2) et les recommandations pour les recherches ultérieures (6.3).

6.1 Limites de ce travail

Les résultats de cette étude ont permis d'identifier certains aspects auxquels il faut donner de l'importance pour une implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda. Des fondements théoriques, systématiques ou conceptuels ont été proposés. Ces résultats ont permis aussi de constater que l'implantation de la PAP exige un effort commun des acteurs pédagogiques des universités du Rwanda autour d'un objectif commun : l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage.

Certes, la PAP ne constitue pas une « solution radicale » des problèmes pédagogiques qui se posent dans les universités. L'introduction de la PAP ne peut être efficace et effective que si elle est comprise comme une réflexion qui permet aux enseignants de développer un esprit d'innovation dans leurs méthodes d'enseignement, acceptant que l'apprenant soit actif et participatif dans tout acte pédagogique.

Le présent travail a donc ses limitations : il propose quelques éléments pouvant faciliter la réflexion sur la PAP; ce qui est un premier pas pour l'implantation de cette méthode dans l'enseignement supérieur ; mais il est nécessaire, dans des travaux ultérieurs, de faire d'autres analyses couvrant la totalité des autres aspects des sciences pédagogiques.

6.2 Aspects constituant des obstacles ou des opportunités

Certains aspects soulevés dans l'analyse des données empiriques peuvent, non seulement, constituer un frein à l'introduction de la PAP dans des universités (6.2.1), mais aussi, servir de base en vue de son introduction (6.2.2).

6.2.1 Obstacles à l'introduction de la PAP dans l'enseignement supérieur

Il y a deux obstacles principaux, à savoir, les enseignants fixés sur le contenu de leur cours et la réticence de certains à l'égard de la pédagogie.

Fixation des enseignants sur le contenu de leur cours

Il est ressorti de l'analyse des entretiens avec les enseignants des universités que, parfois, les étudiants posent des questions pour faire perdre du temps aux enseignants. Certains enseignants traitent leurs collègues - qui acceptent d'interagir avec les étudiants - d'« enseignants faibles d'esprit ». Pour eux, l'enseignant doit éviter d'être influencé par les étudiants qui le retiennent. Certains enseignants prétendent que, le très vaste contenu du cours ne leur laisse pas assez de temps pour discuter avec les étudiants ; pour eux, il est plus important de terminer le cours dans les délais. Cette attitude ne peut constituer qu'un frein à un enseignement-apprentissage efficace. Pour qu'un acte pédagogique soit effectif, il doit tenir compte du contexte dans lequel il a lieu et de la réalité de la diversité des apprenants. La tâche de la didactique est donc, précise Scheunpflug (2008 : 68-69), d'indiquer comment faire face à l'hétérogénéité de la classe. Se concentrer uniquement sur le contenu du cours présente un obstacle à l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage.

En appliquant la PAP dans les universités, un enseignant est appelé à enseigner à des personnes qui n'ont ni les mêmes capacités cognitives, ni la même histoire ou réalité sociale et culturelle. L'enseignant doit ainsi gérer un groupe hétérogène d'étudiants, de même que ces derniers doivent apprendre à vivre avec les différences (cf. Freire, 2006 : 34). L'enjeu de l'enseignement est de créer des situations d'apprentissage favorisant l'appropriation de contenu du cours, permettant à l'étudiant d'être au contact de connaissances de haut niveau (cf. Meirieu, 1993 : 231). Pour l'introduction de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur, il est nécessaire de tenir en compte des qualités cognitives, des conditions sociales et affectives des étudiants se trouvant dans une même classe.

L'introduction de la PAP dans les universités exige aussi des enseignants de ne pas seulement se contenter de lire aux étudiants les notes de leur cours et de préparer un examen à la fin de chaque leçon. La PAP ne peut pas être appliquée si les enseignants refusent de prévoir les phases de travaux de groupes, de laisser à chaque étudiant le temps suffisant pour des recherches ainsi que pour des présentations en classe suivies de débats favorisant l'évaluation formative et progressive ; l'enseignant joue le rôle de régulateur ou de facilitateur. Il faut donc changer la mentalité des personnes qui prennent le

processus d'enseignement-apprentissage pour un acte centré exclusivement sur l'enseignant et encourager le développement actif de l'apprenant.

Réticence de certains enseignants à l'égard de la didactique

L'analyse des résultats a permis de constater aussi qu'il y a des enseignants qui donnent des cours sur les méthodes participatives, mais ne les utilisent pas eux-mêmes. Certains d'entre eux disent que les étudiants des universités sont adultes et qu'ils n'ont pas besoin de la didactique, pour faire des études de haut niveau, mais de références. Pour ces interlocuteurs, la pédagogie à utiliser lors de l'enseignement-apprentissage ne concerne que les écoles primaires et secondaires.

Quelques enseignants considèrent les étudiants comme des enfants qui doivent obéir à leurs instructions. L'analyse des résultats nous a fait constater que certains enseignants ont des réticences à utiliser les méthodes participatives de peur de perdre le pouvoir de décision et de ne plus être la seule source de savoir. Cela constitue un obstacle à l'introduction de la PAP dans les universités du Rwanda. La PAP exige des enseignants de considérer les étudiants comme des partenaires dont l'interaction influence l'efficacité de l'acte pédagogique.

La nécessité d'un changement conceptuel

Les deux aspects montrent que l'introduction de la PAP dans la science pédagogique - avec un changement à long terme des conceptions pédagogiques des étudiants : des futurs enseignants capables de changer et d'influencer les écoles et d'autres diffuseurs de l'éducation - est un changement complet qui ne peut pas être introduit par quelque formations seulement, mais qui a besoin d'un changement d'état d'esprit. Au Rwanda il existe jusqu'à maintenant très peu de modèles d'un tel changement de mentalité. Développer des formations et des stratégies à long terme est un défi. On peut certainement bénéficier de certains concepts qui existent déjà, mais pour les adapter à la situation locale avec beaucoup de sensibilité à cause des blessures du génocide qui existent toujours, d'autres études sont nécessaires. La présente étude n'est qu'un petit commencement vers ce défi énorme.

6.2.2 Opportunités pour introduire la PAP dans l'enseignement supérieur

L'analyse des données de cette recherche ont permis de spécifier quelques aspects importants pour l'introduction de la PAP dans les universités. Il s'agit du système modulaire selon la convention de Bologne et du système des travaux de groupe des étudiants des universités.

Enseignement modulaire selon la Convention de Bologne

Les données empiriques montrent que le MINEDUC a donné l'instruction aux institutions supérieures d'enseigner par le système modulaire selon la convention de Bologne. Quelques enseignants confirmaient qu'ils suivaient les exigences de cette convention contenant quatre étapes importantes dans le processus d'enseignement-apprentissage : la précision des objectifs avant de commencer le cours, demander aux étudiants leurs points de vue et leurs attentes sur le cours à suivre et laisser aux étudiants le soin de réfléchir sur le rapport du cours avec leur vie quotidienne. Ces quatre éléments peuvent constituer une ressource pour un transfert de la PAP.

Certes, l'enseignement modulaire ne suffit pas pour introduire la PAP dans le processus d'enseignement-apprentissage ; mais l'instruction d'introduire des méthodes d'enseignement, permettant aux étudiants de participer à leur apprentissage, peut obliger ces institutions à organiser des formations en PAP des enseignants d'universités. La convention de Bologne peut être un aspect susceptible de faciliter la création d'un cadre permettant de faire des échanges d'expériences avec les enseignants en service ou d'organiser des stages pour les étudiants. Dans ce cadre, le Processus de Bologne apporte des sujets importants tels que : l'introduction de techniques de gestion des établissements, le découplage des fonctions d'enseignement et de recherche, une « modularisation » croissante des programmes ou la privatisation des services aux étudiants (Cf. Lebeau 2006 : 7-8). Conformément à la réforme de Bologne, les objectifs de l'enseignement doivent être orientés vers les résultats et les compétences. Cela pourrait sensibiliser l'enseignement traditionnel n'atteignant pas souvent ces objectifs et souligner la nécessité de s'occuper d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage.

Les préparations des cours en équipe peuvent aussi être un moyen de réfléchir sur les pratiques d'enseignement et les ressources pédagogiques, ainsi que sur les pratiques d'interaction entre les étudiants et les enseignants (Ouellet 2011). Ceci peut être une base

de travail de réflexion en équipe sur la possibilité d'introduire la PAP dans l'enseignement supérieur.

Travaux de groupes des étudiants des universités

Les entretiens et les observations ont montré que les travaux pratiques des étudiants en groupes constituent une des phases du processus d'enseignement-apprentissage des universités du Rwanda. Certains enseignants ne suivent pas les activités des travaux de groupes ou s'absentent de la classe. C'est un manquement à leur rôle qui demande de faciliter la gestion des apprentissages dans les groupes. Pour d'autres enseignants, les pratiques de groupes comprennent des méthodes d'évaluation des étudiants.

L'avantage des travaux de groupes se présente sous deux formes : d'une part, les étudiants faisant des recherches et des échanges d'expérience découvrent une autre manière d'apprendre, font face à une responsabilité collective et résolvent les problèmes d'une manière autonome. D'autre part, les discussions entre les étudiants suivies d'un *feedback* facilitent la production d'un nouveau savoir, ce qui présente une très bonne base pour l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur au Rwanda.

6.3 Recommandations

Concernant les constatations formulées plus haut au sujet de l'implantation et de l'application de la PAP dans les institutions d'enseignement supérieur, quelques suggestions pour des recherches ultérieures (6.3.1) et quelques recommandations aux dirigeants et responsables des universités (6.3.2) sont formulées comme suit :

6.3.1 Suggestions pour des recherches ultérieures

Les aspects suivants tels que la conception de cours de formation en PAP pour le renforcement des compétences des enseignants, les modèles de différentes phases du processus d'enseignement-apprentissage.

Comparaison avec les écoles secondaires et élaboration d'un curriculum pour la formation en PAP des enseignants des universités

Selon les observations de la formation des enseignants des écoles secondaires, beaucoup d'enseignants souhaitent utiliser la PAP dans leurs cours. Cependant ils se posent la question de savoir comment utiliser la PAP dans diverses disciplines, par exemple, dans

l'enseignement des langues ou des mathématiques. La même constatation a été faite lors des observations des enseignements à l'université. Quelques enseignants disent qu'ils utilisent les méthodes centrées sur l'apprenant. Mais les résultats des recherches empiriques ont montré que certains enseignants n'ont pas de formation suffisante pour mettre en pratique cette méthode. Cela laisse suggérer qu'une recherche sur la formation en PAP est indispensable pour son application dans l'enseignement supérieur. Il faudrait prévoir des cercles de discussion sur la pédagogie universitaire, par exemple, sur les caractéristiques d'un bon cours.

En outre, le constructivisme a été présenté comme un élément indispensable capable de rendre l'étudiant acteur de son apprentissage. Pour une application efficace de la PAP, il faut mener une recherche approfondie pour, d'une part, spécifier la compatibilité de la théorie constructiviste sur l'acquisition des connaissances et le processus d'enseignement-apprentissage actif et participatif, et d'autre part, chercher à répondre aux questions, par exemple, de l'utilisation de la PAP dans la formation linguistique ou dans des sciences dites exactes.

Propositions de modèles des phases d'enseignement selon les méthodes actives

Les résultats de la recherche au Rwanda ont permis de comprendre que certains enseignants qui ont suivi la formation en PAP ne l'utilisent pas, parce qu'ils pensent que la PAP exige beaucoup de temps pour préparer le cours et pour suivre les étudiants en classe. Il serait intéressant de faire des recherches sur la planification des activités de l'apprentissage : le temps de préparation du cours, celui de l'enseignement et de l'après classe.

Il pourrait aussi être utile de mener une recherche approfondie sur la relation entre la conduite universitaire et la culture d'enseignement participative.

Pour une introduction de la PAP dans l'enseignement universitaire, il est nécessaire de mettre sur pied un centre pédagogique qui puisse servir de modèle.

6.3.2 Recommandations aux dirigeants des universités

Compte tenu des résultats de cette recherche, on peut aussi formuler quelques recommandations aux responsables et dirigeants des universités :

Création de centres de formation pédagogique des enseignants des universités

Les résultats des recherches empiriques ont montré que certains enseignants vont en classe avec des théories qu'ils veulent utiliser dans leurs cours et ne prévoient pas de changer leur méthode d'enseignement selon les situations d'enseignement-apprentissage. Certains enseignants donnent plus d'importance au contenu de leur cours qu'aux situations dans lesquelles l'enseignement se passe. L'enseignement supérieur au Rwanda mérite un changement de méthode pour que l'acte pédagogique soit effectif et plus efficace. Les enseignants ont donc besoin de suivre une formation en didactique pour exercer l'enseignement au niveau supérieur. Pour que cela soit possible, les responsables et dirigeants des universités devraient créer des centres de formation didactique pour réaliser ce but.

Certificats de formation pédagogique pour enseigner à l'université

Un grand nombre d'enseignants des universités du Rwanda n'ont pas eu de formation en pédagogie. Malgré leurs compétences intellectuelles, certains n'arrivent pas à respecter les principes pédagogiques de tout processus d'enseignement-apprentissage, par exemple, fixer les objectifs et les critères d'évaluation du cours. Ainsi est-il demandé aux responsables et dirigeants de l'enseignement supérieur d'obliger à une formation en pédagogie tous les enseignants avec un certificat final prouvant qu'ils ont acquis les compétences nécessaires pour enseigner au niveau supérieur.

Les responsables et dirigeants des universités devraient offrir aussi une formation pédagogique à toute personne qui cherche à enseigner à l'université et encourager l'application de la PAP pour un enseignement effectif dans les universités

Les résultats des entretiens avec le personnel des universités montrent qu'il y a une instruction pour instaurer dans l'enseignement supérieur des méthodes qui facilitent les étudiants à participer à leur apprentissage. Cependant certains enseignants ont appris qu'il y a une instruction de l'Etat mais ils ne savent pas encore comment la mettre en pratique lors du processus d'enseignement apprentissage. La PAP peut être une solution à ce problème. L'évaluation du travail au niveau des écoles primaires et secondaires (Grêt 2012 ; Krogull, Scheunpflug & Rwambonera 2014) a montré que l'utilisation de la PAP a eu des effets positifs pour l'efficacité de l'enseignement. Les responsables de l'enseignement supérieur pourraient faire aussi les démarches pour l'implantation de la PAP dans les universités. Compte tenu des difficultés linguistiques identifiables en

classe, il est recommandé que la PAP soit utilisée comme méthode d'apprentissage, puisqu'elle peut offrir des solutions aux problèmes de communication.

En fin de compte, l'implantation de la PAP dans l'enseignement supérieur peut contribuer à l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage des universités. L'utilisation de la PAP peut permettre aux étudiants d'acquérir un savoir-faire et savoir-être en se servant des connaissances apprises et produisant de nouveaux savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

- ABD AL-MAWLA, MAHMUD, (1984). L'université zaytounienne et la société tunisienne, Tunis :
Maison Tiers-Monde.
- ACKERMANN, H. & RAHM, Sybille. (Hrsg.) (2004). Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden:
Verlag für Sozialwissenschaften.
- ADELMAN, Clem (2000): Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?, History of
Education: Journal of the History of Education Society, 29:2, 103-114. Online:
<http://dx.doi.org/10.1080/004676000284391>
- AHUJA, Renu (2007). Towards an Understanding of Excellence in Urban Pedagogy: A Portrait of
a High School. [En ligne] : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ800156.pdf>
- ALTINYELKEN, Hulya K., (2010). Pedagogical Renewal in Sub-Saharan Africa: The Case of
Uganda. *Comparative Education*, 46(2), pp. 151-171.
- AMEGAN, Samuel (1933). Pour une pédagogie active et créative, PUQ, Québec
- ASHWIN, Clive (1981). Pestalozzi and the origins of pedagogical drawing. *British Journal of
Educational Studies* Vol. XXIX, No. 2. pp. 138-151.
- AUBRET, Jacques, et alii, (1993). *Savoir et pouvoir. Les compétences en question*, PUF, Paris.
- AVALOS, Beatrice, (2000). Policies for teacher education in developing countries, in *International
Journal of Educational Research* 33. pp. 457- 474.
- BANDURA, Albert (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*.
Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.
- BEHRENDT, Jan-Peter,(2004). *Zwischen Proletarischem Internationalismus und
Sicherheitsdenken : Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR*,
Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- BERTAND, Yves & VALOIS, Paul, (1994). « John Dewey » in HOUSSAYE, Jean, (sous la dir.),
Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui, Armand Colin, Paris, pp. 124-134.
- BERTHIAUME, Denis & Rege Colet, Nicole (Ed.), (2013). *La pédagogie de l'enseignement
supérieur : repères théoriques et applications pratiques (Vol. 1)*. Berne: Peter Lang.
- BIGGS, John & TANG, Catherine (2007). *Applying constructive alignment to outcomes-based:
teaching and learning*. 3rd Ed. New York: McGraw-Hill.
- BIGGS, John B. (2006). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*32:
347-364.

- BLACK, John B. & MCCLINTOCK, Robert O. (1995) "An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design" ILTweb 6 p. [Online] Available: <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/ICON.html> [1999, September 27]
- BNEP, (2008). Programme de formation en Pédagogie Active et Participative du Personnel Enseignant et Administratif. www.bnep.org/pages/contexte/contexte.htm
- BOURGEOIS, Etienne (2006). « Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire » in BOURGEOIS, Etienne & CHAPELLE Gaëtane sous la Dir., (2006) Apprendre et faire apprendre. Paris : PUF, collection « Apprendre »
- BOURGEOIS, Etienne et CHAPELLE Gaëtane (Dir.). (2006). Apprendre et faire apprendre, PUF, collection « Apprendre », Paris.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles. Paris : PUF.
- BROOKS, Jacqueline Grennon & BROOKS, Martin G. (1999). In Search of understanding. The case for constructivist classrooms. Alexandria, Virginia USA.
- BROUSSEAU, Nancy & VÁZQUEZ-ABAD, Jesús (2003). « Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC ». In Canadian Journal of Learning and Technology Volume 29(3)
- BROWN, George & ATKINS (1988). Madeleine, Effective teaching in higher education, Routledge, London.
- BROWN, J. S., COLLINS, A., & DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Knowledge. Educational Researcher, 18, 32-42.
- CHAMBAT, Grégory (2006). Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. En ligne : http://www.cntf.org/ftc/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimes.pdf
- CHARREIRE, Sandra & HUAULT, Isabelle (2001). « Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat » in Finance Contrôle Stratégie – Volume 4, N° 3, septembre 2001, p.31 - 55.
- CONNAC, Sylvain (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école. Paris, SDF Editeurs.
- CONNAC, Sylvain, (sous la dir. de MEIRIEU, Philippe), (2010). Apprendre avec les pédagogies coopératives, ESD.
- DAELE, Amaury & BERTHIAUME, Denis (2010). Choisir ses stratégies d'enseignement. Centre de soutien à l'enseignement (CSE). En ligne : <http://www.unil.ch/cse/>

- DESCHRYVER, Nathalie & CHARLIER, Bernadette (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. Septembre 2012
- DEWEY John, (2002) [1916]. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, Thoemmes press, Bristol.
- DEWEY ; John (1983b). Démocratie et éducation. L'âge d'homme, Paris.
- DEWEY, John (1939). Creative Democracy - The Task before us. (Texte traduit par Chaput Sylvie (1997). Horizons philosophiques, vol 5, no 2.
- DEWEY, John (1983) [Vol. 4, 1896]. The Influence of the High School upon Educational Methods.
- DEWEY, John (1996). Reconstruction en philosophie, Publications de l'Université de Pau-éditions Léo Scherr.
- DUARTE, Fernanda P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University, Journal of University Teaching & Learning Practice, 10(1). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>
- DUGUET, Amélie & MORLAIX, Sophie (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? ». Questions Vives. Vol. 6 n° 18. pp. 93-110.
- ESCOBAR, Miguel, FERNANDEZ, Alfred, L. & GUEVARA-NIEBLA, Gilberto. (1994). Paolo Freire on Higher Education: A Dialogue at the national university of Mexico, SUNY, New York.
- FABRE, Michel (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation? in HOUSSAYE, Jean, (sous la dir.) Education et philosophie. Approches contemporaines. ESF, Paris, pp. 269-298.
- FERREIRA CASTANO, Eleonora & FERREIRA Castano, Joao Paulo (1993). A Practical Application of Popular Education Techniques: Workshop at the Brecht Forum. New York.
- FLÜCK, Claude (2001). Compétences et performances : Une alliance réussie. Vision, démarches et outils, Editions DEMOS, Paris.
- FREINET, Célestin (1923). La discipline nouvelle. Quelques réalisations. Clarté, 15 décembre 1923
- FREINET, Célestin (1964). Les invariants pédagogiques. Code pratique d'Ecole Moderne. Ecole moderne française, Cannes.
- FREINET, Célestin (1994). Essai de psychologie sensible. Paris, Éd. du Seuil

- FREINET, Célestin. (1994). Œuvres Pédagogiques, Essai de Psychologie sensible, Editions du Seuil, Paris.
- FREIRE, Paolo (1996). L'éducation : pratique de liberté, Editions W.
- FREIRE, Paulo (2006). Pédagogie de l'autonomie: savoirs nécessaires à la pratique éducative, (traduit et commenté par Jean-Claude REGNIER) ERES.
- FRENAY, Mariane & BEDARD, Denis. (2006). « Le transfert des apprentissages » in BOURGEOIS, Etienne & CHAPELLE Gaëtane, sous la Dir. (2006) Apprendre et faire apprendre. Paris : PUF, collection « Apprendre » pp. 123-135
- GAGNON, George W. & COLLAY, Michelle (2006). Constructivist learning design: key questions for teaching to standards. Thousand Oaks, California.
- GILLIES, Robyn M. & ASHMAN, Adrian F. (eds) (2003). Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups. Routledge Falmer.
- GILLIG, Jean-Marie (1999). Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives, De Boeck, Bruxelles.
- GLASERSFELD, Ernest von (2001). « Constructivisme radical et enseignement » in Perspectives 31 (2): pp. 191–204.
- GLASERSFELD, Ernest von. (1989). Constructivism in Education. In: T. HUSEN & T. N.
- GLASERSFELD, Ernst von (1988). « Introduction à un constructivisme radical ». In L'invention de la réalité, contributions au constructivisme. Online : <http://www.vonglasersfeld.com>
- GONZALEZ, Julia & WAGENAAR, Robert, (2007). Contribution des universités au processus de Bologne : une introduction, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GOUPIL, G. & LUSIGNAN, G. (1994). Apprendre et enseignement en milieu scolaire, Paris, Gaëtan Morin.
- GRET, Christian, (2009). Le système éducatif africain en crise, L'Harmattan, Paris.
- GRÊT, Christian (2012). Participatory and Active Pedagogy (PAP): Content of Training for Teachers in Active, Participatory and Creative Approach and Methodological Development. Fribourg.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle. (1993) : « Histoire des méthodologies et des méthodes », Paris, Université de Paris X, *F.I.E.D.*, p. 25-84.
- HARDMAN, Frank; ABD-KADIR, Jan and TIBUHINDA, Audax, (2012). Reforming teacher education in Tanzania. In International Journal of Educational Development. [En ligne] : www.elsevier.com/locate/ijedudev (consulté le 20. 04. 2012).

- HATCHER, Julie A. & ERASMUS, Mabel A., (2008). Service-Learning in the United States and South Africa: A Comparative Analysis Informed by John Dewey and Julius Nyerere, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2008, pp. 49-61.
- HATTIE, John & YATES, Gregory C.R. (2014). *Visible Learning and Science of How We Learn*. Routledge, London & New York.
- HATTIE, John (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. “Reveals teaching’s Holy Grail” *The Times Educational Supplement*, Routledge, London & New York.
- HATTIE, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge, London & New York.
- HATTIE, John, (2002). *School Research: How, what, and why: Six things school leaders should know about educational research*. Auckland.
- HOFER, Barbara (2011). Motivation in the college classroom. In M. Svinicki & W. J. McKeachie (Eds.), *McKeachie’s teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed., pp. 140–150).
- HOLEC, Henri (1991) « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre » in *Mélanges pédagogiques 1990*. pp.75-87. Online : <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- HUNTER, Jennifer L. & KRANTZ, Steven (2010). “Constructivism in Cultural Competence Education”. *Journal of Nursing Education* • Vol. 49, No. 4.
- JEZEGOU, Annie. (2003). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152/3, 43-53.
- JOHNSON, David W. & JOHNSON Roger T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- JONES, Susan R. & WIJEYESINGHE, Charmaine L., (2011). “The Promises and Challenges of Teaching from a Intersectional Perspective: Core Components and Applied Strategies” in OUELLET, Mathew L., *An Integrative Analysis Approach to Diversity in the College Classroom*, (n° 125 Jossey-Bass Inc.), Hoboken, San Francisco, pp. 11-20.
- KHELFAOUI, Hocine, (2009). « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la «situation coloniale » ? In *JHEA/RESA* Vol. 7, Nos. 1&2, pp. 1–20.
- KOLB, David, (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- L’historique du KIE, [En ligne] : <http://www.kie.ac.rw/spip.php?article121>

- LE GAL, Jean (2003). Liberté et autorité pédagogie Freinet et discipline. Bulletin des Amis de Freinet, 78, janvier pp 19-39.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (1995). Les épistémologies constructivistes. Paris, PUF.
- LEBEAU, Yann (2011). « Les universités, espace de médiation du global au local », in Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud (Yann Lebeau, dir.), Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, no 5, pp.7-14.
- LEBRUN, Marcel (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ? De Boeck.
- LEISTYNA, Pepi (2004). Presence of Mind in the Process of Learning and Knowing: A Dialogue with Paulo Freire. In Teacher Education Quarterly pp. 17-29. Online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795232.pdf>
- LORIOU, Marc (2012). « La construction du social » in Presses universitaires de Rennes.
- LULAT, Y. G. M., (2003). Development of Higher Education in Africa. A Historical Survey, in in Teferra, D. & Altbach, P. (Eds.). African Higher Education: An International Reference Handbook. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, pp. 15-31.
- MAMA, Amina, (2003). Restore, Reform but do not Transform: The Gender Politics of Higher Education in Africa. In Boston College & Council for the Development of Social Science Research in Africa Vol. 1, No. 1, pp. 101–125.
- MARHIC, Philippe, (2009). L'enseignement individuel, une alternative à l'échec scolaire, L'Harmattan, Paris.
- MARIETTI, Angèle Kremer (2012). « Réflexions sur l'autopoïèse » in Revue de Philosophie et de Sciences humaines. Available at: www.dogma.lu/pdf/AKM-Autopoiesese.pdf
- MATURANA, Humberto & F. VARELA, Francesco (1980). "Antopoiesis and Cognition: The Realization of living. Reidel publishing company. Dordrecht: Holland/ Boston: U.S.A. London:England
- MEIRIEU, Philippe (1987). Apprendre ... oui, mais comment ? Paris, ESF
- MEIRIEU, Philippe (1990). L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ? (5^{ème} Ed.) ESF, Paris.
- MEIRIEU, Philippe (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Disponible en ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- MEIRIEU, Philippe (1997). Groupes et apprentissages, Connexions 68
- MEQ (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles.

- MIALARET, Gaston, (1990). La formation des enseignants, Collection Que sais-je ?, PUF, Paris.
- MILET, Jean (1979). « Pour une pédagogie différenciée. Positions et propositions » In HAMELINE, Daniel & HOUSSAYE, Jean et al. (1979). Le sujet de l'éducation, Paris, Beauchesne. pp. 91- 102.
- MORAND, Geneviève, (1981). Structures et priorités de la politique scientifique et technologique nationale, Rapport de l'UNESCO de 1981. N° de série : F M R / S C / S T P / 8 1 / 143.
- MUGABUSHAKA, Alexis-Michel, SCHOMBURG, Harald & TEICHLER, Ulrich (eds.), (2007). Higher Education and Work in Africa. A Comparative Empirical Study in Selected Countries, INCHER-Kassel, Kassel. Université nationale du Rwanda (UNR), Contexte historique, [En ligne] : <http://www.nur.ac.rw/>
- MUGISHA, S. Innocent, (2010). Assessment and Study Strategies. A study among Rwandan Students in Higher Education, Linköping.
- MULDER, Regina H. & LAUBENBACHER, Stephanie (2007). „Studierendenzentrierte Gestaltung von Hochschullehre“ in HAWELKA, Birgit et al. (Hg.) (2007). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Asanger, Kröning. Ss 71-82.
- MVOGO, Dominique (2002). L'éducation aujourd'hui : quels enjeux ? Presses de l'UCAC, Yaoundé.
- O'SULLIVAN, Margo C., (2010). Educating the teacher educator—A Ugandan case study. In *International Journal of Educational Development* 30, pp. 377–387. [En ligne] : www.elsevier.com/locate/ijedudev
- OUELLET, Mathew L. (2011). An Integrative Analysis Approach to Diversity in the College Classroom, (n° 125 Jossey-Bass Inc.), Hoboken, San Francisco.
- PEETERS, Luc (2007). Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, de Boeck Supérieur.
- PEPIN, Yvon (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, 63-85.
- PERRENOUD, Philippe (1997). Les pédagogies nouvelles en question : En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.html
- PESTALOZZI, J. Heinrich (1948). [1799] Léonard et Gertrude, Ed. La Baconnière, Neuchâtel.
- PESTALOZZI, J. Heinrich (1985). [1799] Lettre de Stans, trad. par Soëtard, 1985, Yverdon-les-Bains, Ed. du Centre Pestalozzi d'Yverdon, 1807, Castella, diff. Centre Pestalozzi d'Yverdon.

- PEYRONIE, Henri (1999). Célestin Freinet, pédagogie et émancipation. Hachette Education.
- PHANEUF, Margot (2013). Les pédagogues qui nous ont tracé la voie. En ligne :
<http://www.infiressources.ca>
- POSTLETHWAITE, (eds.), (1989). The International Encyclopedia of Education, Supplement Vol.1.
 Oxford/New York: Pergamon Press, 162–163.
- PROULX, Jérôme (2008). “Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism“. An International Journal of Complexity and Education. Volume 5 (2008), Number 1. pp. 11-26. Online: www.complexityandeducation.ca
- RAHM, Sybille (2005). Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- RAMSDEN, Paul, (2003). Learning to teach in Higher Education. London: Routledge.
- REY, O., (2005). «L’enseignement supérieur sous le regard des chercheurs». En partenariat avec le Réseau d’Étude sur l’Enseignement Supérieur (RESUP), [En ligne] :
http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm
- ROGERS, Carl Ranson (1966). Le développement de la personne, Paris, Dunod.
- ROGERS, Carl Ranson. (1976). Liberté pour apprendre ? Paris, Dunod.
- SALIFOU, André, (1986). « Formation pédagogique des enseignants des établissements de l’enseignement supérieur dans quelques pays d’Afrique francophone », in 12 Cahiers sur l’enseignement supérieur, [En ligne] :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000709/070975fo.pdf>
- SALTMARSH, John, HARTLEY, Matt & CLAYTON, Patti (2009). Democratic Engagement White Paper. Boston, MA: New England Resource Center for Higher Education.
- SCHEUNPFLUG, Annette & KROGULL, Susanne (2010). Evaluation of the “Participatory and Active Pedagogy” (PAP) run by the National Bureau of Protestant Teaching of the Protestant Council of Rwanda (sous forme de fichier PDF).
- SCHEUNPFLUG, Annette, (2001). Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus System- und Evolutionstheoretischer Perspektive, Betz.
- SCHEUNPFLUG, Annette, (2008a). „Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik“ In: Kiper, Hanna/Miller, Susanne/Palentin, Christian/ Rohlfs, Carsten (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-77.

- SCHEUNPFLUG, Annette, (2008b). “Why Global Learning and Global Education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant”. In: Bourn, Douglas (ed.): Development Education. Debates and Dialogues. Institute of Education, London, p. 18-27.
- SCHEUNPFLUG, Annette, (2008c) “Competencies towards Globalization – Universality and Particularity in a world of differences”. In: Education Research Institute Seoul National University (Ed.): Asia & Europe Dialogue in Education Research. Searching for new paradigms, agendas, and research network. Seoul, S. 60-72.
- SCHUTZ, Aaron. (2001). John *Dewey's* Conundrum: Can Democratic Schools Empower? Teachers College Record. Vol 103, n° 2, pp. 267–302.
- SOËTARD, Michel (1995). Pédagogues et pédagogies, Paris, PUF.
- SOËTARD, Michel (1998). (s/dir.) Le pédagogue et la modernité. A l’occasion du 250^{ème} anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Actes du colloque d’Angers (9-11 juillet 1996), Yverdon, Peter Lang.
- STATIUS, Pierre (2009). Education et démocratie : analyse d’une tension. Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation n° 43 pp. 115-127.
- STEFFE, L. & GALE, J. (eds.) (1995). Constructivism in Education. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- TARDIF, Jacques. (1992). Pour un enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive. Montréal: Éditions Logiques.
- Task Force on Higher Education and society, (2000). Higher Education in Developing Countries Peril and Promise, Washington, DC: The World Bank.
- TEFERRA, Damtew & ALTBACH, Philip G., (2003). Trends and Perspectives in African Higher Education, in Teferra, D. & Altbach, P. (Eds.). African Higher Education: An International Reference Handbook. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, pp. 3-14.
- TEFERRA, Damtew & KNIGHT, Jane, (2008). Higher education in Africa: The international dimension, Mass: Chestnut Hill.
- TERWEL, Jan (1999). “Constructivism and its implications for curriculum theory and practice” in Curriculum studies, vol. 31, no. 2, 195 – 199.
- THAVER, Bev, Private (2003). Higher Education in Africa: six Country Case Studies. In Teferra, D. & Altbach, P. (Eds.). African Higher Education: An International Reference Handbook. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, pp. 53-60.

Thirteen Ed Online (2004). Constructivism as a paradigm for teaching and learning. Online:
<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html>

VERHAAGEN, Alain (1999). Alphabétisation 1919-1999: Mais que sont devenues nos
campagnes ? Etudes de L ' I U E 9b.

WENDORFF, Jörg A. (2007). „Aktivierende Methoden der Seminargestaltung“ in HAWELKA,
Birgit et al. (Hg.) (2007). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*.
Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Asanger, Kröning. ss 17-
30.

WESTBROOK, Robert B., (1993). « John Dewey (1859-1952) » in Perspectives : revue
trimestrielle d'éducation comparée vol. XXIII, n° 1-2, Paris, UNESCO, p. 277–293.

World Bank, (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.
Washington, DC: The World Bank.

ANNEXES

GUIDES D'ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS

Guide d'entretien des interviews auprès des experts et formateurs en PAP

1. Depuis quelques années, vous organisez des séances de formation en PAP en faveur des enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires. Pouvez-vous me parler de votre métier et des réalités quotidiennes que vous rencontrez ? *Hashize igihe muhugura abarimu mu mashuri y'inshuke, abanza n'ayisumbuye mu bijyanye na PAP. Mwagira icyo mumbwira kuri uwo murimo no ku bunararibonye muwufitemo?*
2. Quel serait l'impact de l'utilisation de la PAP dans des universités du Rwanda ? *Mubona PAP yakongerera iki ku myigishirize mu mashuri makuru mu Rwanda ?*
3. Comment la PAP peut-elle être enseignée dans les universités ? *PAP yakwigishwa ite, nk'isomo, muri kaminuza zo mu Rwanda?*
4. Comment peut-on utiliser cette méthode dans le processus d'enseignement à l'université ? *PAP yakoresha ite nk'uburyo bwo kwigisha mu mashuri makuru ?*
5. Avez-vous des recommandations en vue d'une implémentation de la PAP dans les universités du Rwanda ? *Hari izindi nama mwagira abantu kugira ngo PAP ibe yakoresha mu mashuri makuru mu Rwanda ?*

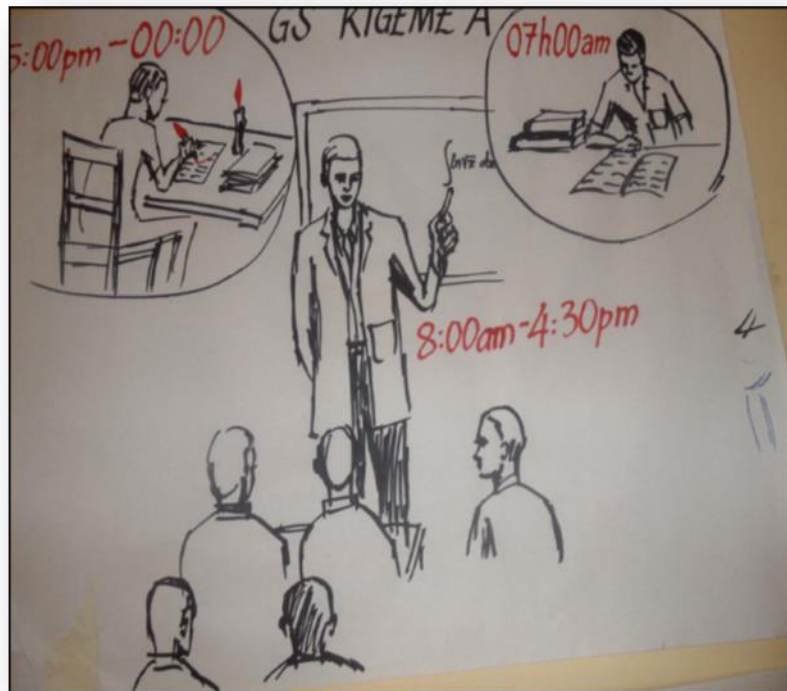
Guide d'entretien des interviews auprès des dirigeants et responsables de l'enseignement supérieur

1. Ces derniers jours, beaucoup de pédagogues s'accordent sur la nécessité d'utiliser la pédagogie centrée sur l'apprenant, dite *Learner-centred Education*, LCE dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pouvez-vous me parler de cette pédagogie ? *Learner-centred Education*, LCE ? *Muri iyi minsi, impuguke nyinshi mu burezi zihuriza ko gitekerezo cyo gukoresha imyigishirize ishingiye ku 'munyeshuri, ibyo bita mu cyongereze « Learner-centred Education », LCE. Mwagira icyo mumbwira kuri Learner-centred Education ?*
2. Comment implémenter la LCE dans le processus d'enseignement-apprentissage des universités du Rwanda ? *Mubona « Learner-centred Education » yakorehwa mu mashuri makuru yo mu Rwanda gute?*
3. Avez-vous des recommandations en vue d'une implantation de la LCE dans les universités du Rwanda ? *Hari inama mwagira abantu kugira ngo Learner-centred Education ibe yakorehwa mu mashuri makuru mu Rwanda ?*
4. Comment peut-on utiliser cette méthode dans le processus d'enseignement à l'université ? *« Learner-centred Education » yakorehwa gute nk'uburyo bwo kwigisha muri za kaminuza ?*
5. Quelles propositions donnez-vous pour que la LCE soit enseignée, en tant que contenu, dans les universités ? *Mwatanga iyihe nama kugira ngo « Learner-centred Education » yigishwe muri za kaminuza nk'isomo ubwaryo?*

Guide d'entretien des interviews auprès des enseignants de l'université

1. Depuis 2009, le Conseil d'enseignement supérieur, *Higher Educational Council, HEC*, évoque la nécessité d'utiliser la pédagogie plus active, une pédagogie centrée sur l'apprenant. Pourriez-vous me dire comment vous donnez vos enseignements à l'université ? *Kuva mu mwaka w'2009, Ministeri y'uburezi isaba ko hakoreshwa uburyo bufasha umunyeshuri kugira uruhari mu masomo. Mwagira icyo mumbwira ku buryo mutanga amasomo muri kaminuza ?*
2. Pourriez-vous me dire ce que vous faites pour permettre aux étudiants de bien apprendre ? *Mubigenza gute kugira ngo abanyeshuri babashe kwiga ku buryo bunoze ?*
3. Quel est le rôle des étudiants en classe ? *Abanyeshuri bagira uruhe ruhare mu ishuri ?*
4. Y a-t-il des aspects qu'il vous semble nécessaires de développer pour rendre le processus d'enseignement à l'université plus actif et plus participatif ? *Hari ikintu mubona ari ngombwa ku buryo gishyizwe mu bikorwa cyafasha abanyeshuri bo muri kaminuza kurushaho kugira ubushake n'uruhare mu masomo ?*
5. Quelles propositions faites-vous pour que la LCE soit enseignée, en tant que contenu, dans les universités ? *Mwatanga iyihe nama kugira ngo « Learner-centred Education yigishwe muri za kaminuza nk'isomo ubwaryo?*

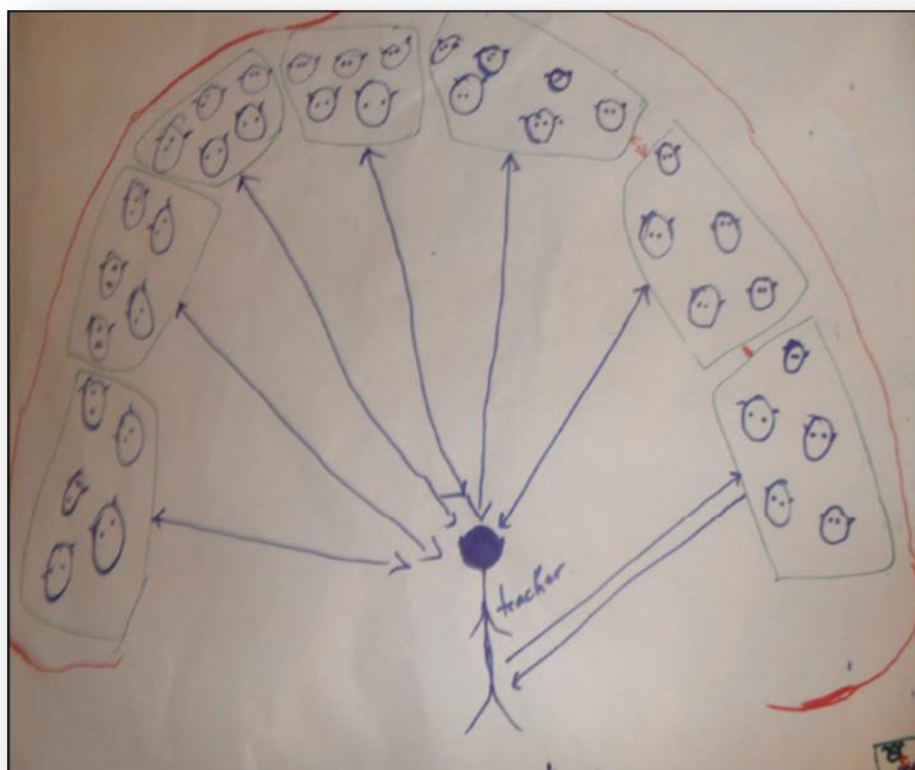
Le dessin du groupe avant le début de la formation



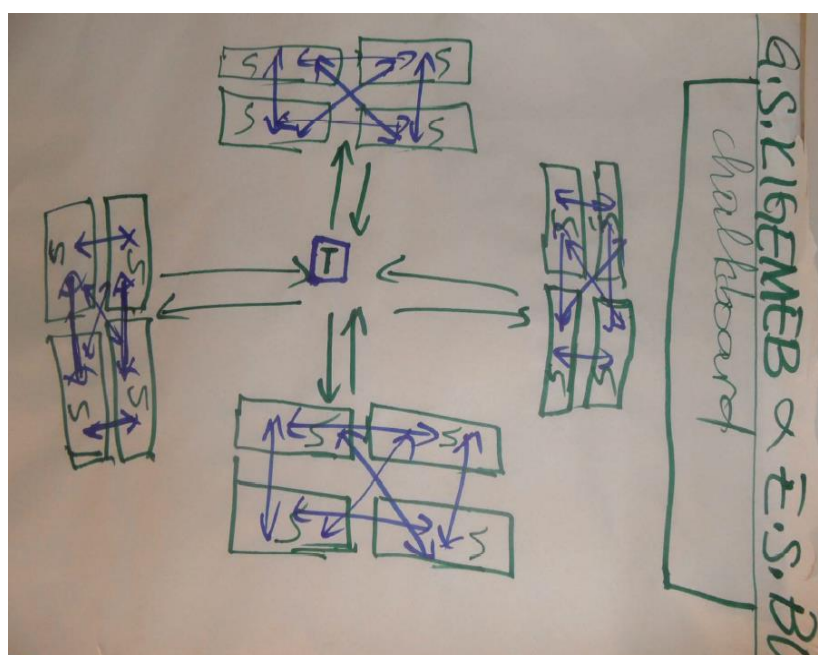
Le dessin présenté par le même groupe après la formation



Le dessin du groupe avant le début de la formation



Le dessin présenté par le même groupe après la formation



Le dessin du groupe avant le début de la formation



Le dessin présenté par le même groupe après la formation

