

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

2022

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,  
SECONDAIRE ET TECHNIQUE



SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET  
DES BUREAUX GESTIONNAIRES

REFERENTIEL PROFESSIONNEL DES COMPETENCES DES ENSEIGNANT(E)S  
DES SIX PREMIERES ANNEES DE L'EDUCATION DE BASE EN RD CONGO



MEPST/SG/DIFORE\_BG/TFFI/ UNESCO / BACSE

KINSHASA, AVRIL 2022



unesco

## Table des matières

Sigles utilisés .....	3
Contexte et justification.....	4
Méthodologie d'élaboration du référentiel professionnel de compétences .....	5
<b><i>PARTIE I : CLARIFICATION CONCEPTUELLE.</i></b> .....	<b>6</b>
1.1. Approche par compétences et approche par situations.....	6
1.2. Concept de référentiel.....	7
1.3. Référentiel de compétences .....	7
1.4. Situations professionnelles .....	8
1.5. Référentiel professionnel de compétences .....	9
1.6. Compétences de vie .....	9
1.7. Thèmes transversaux .....	10
<b><i>PARTIE II : FONCTIONS ET INTERETS D'UN REFERENTIEL PROFESSIONNEL DE COMPETENCES.</i></b> .....	<b>12</b>
2.1. Fonctions d'un référentiel professionnel de compétences de l'enseignant(e) des six premières années de l'éducation de base .....	12
2.2. Intérêts du Référentiel professionnel de compétences pour les principaux acteurs du système éducatif congolais .....	12
<b><i>PARTIE III : RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS DES SIX PREMIERES ANNEES DE L'ÉDUCATION DE BASE EN RD. CONGO</i></b> .....	<b>13</b>
3.1. Structure du référentiel professionnel de compétences .....	13
3.2. Description du référentiel professionnel de compétences .....	14
PREMIÈRE CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES.....	14
DEUXIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES .....	15
TROISIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES.....	16
QUATRIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES .....	17
CINQUIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES .....	18
<b><i>Conclusion et perspectives</i></b> .....	<b>19</b>
<b><i>Annexe : Grille d'analyse des référentiels de compétences existants en RD. Congo</i></b> .....	<b>21</b>

## Sigles utilisés

AFEC :	Association Francophone d'Education Comparée
BACSE :	Bureau d'Appui Curriculaire aux Systèmes Éducatifs
CIEP :	Centre International d'Etudes Pédagogiques
COVID-19 :	Maladie à coronavirus
DIFORE-BG :	Direction de la Formation des Enseignants et des Bureaux Gestionnaires des Écoles
DIPROMAD :	Direction des Programmes Scolaires et Matériel Didactique
EB :	Éducation de Base
GIS :	Genre et Inclusion Sociale
HP :	Humanités Pédagogiques
IA :	Intelligence Artificielle
IFME :	Instituts de Formation aux Métiers d'Enseignant(e)s
IICBA/UNESCO :	Institut International pour le Renforcement des capacités en Afrique/UNESCO
ISP :	Institut Supérieur Pédagogique
MINEPST :	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
PAQUE :	Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation
RD. CONGO :	République Démocratique du Congo
SERNAFOR :	Service National de Formation
SPACE :	Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation
SSEF :	Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VIH/SIDA :	Virus de l'immunodéficience humaine / Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise

## Contexte et justification

L'Enseignement National Congolais, tel que présenté dans la Loi-Cadre n°14-004 du 11 février 2014<sup>1</sup>, a pour finalité de créer les conditions nécessaires à :

51. l'accès à l'éducation scolaire par tous et pour tous ;
52. la formation des élites pour un développement harmonieux et durable ;
53. l'éradication de l'analphabétisme.

A son article 4, cette même loi indique que l'enseignement national vise :

- l'éducation scolaire intégrale et permanente des femmes et des hommes ;
- l'acquisition des compétences, des valeurs humaines, morales, civiques et culturelles pour créer une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère, éprise de paix et de justice.

Le document de la *Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (SSEF) 2016-2025*<sup>2</sup> souligne le manque de professionnalisation dans la formation initiale du personnel enseignant de l'éducation de base (EB) en RD. Congo.

Par ailleurs, l'étude réalisée en 2021 par l'Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IICBA/UNESCO), affirme que les programmes des Humanités pédagogiques (HP) accordent peu de place à l'apprentissage du métier d'enseignant. Ces HP ne sont plus adaptées pour former des enseignants des six premières années de l'EB en RD Congo<sup>3</sup>. La maîtrise des différentes didactiques des disciplines enseignées, des approches utilisées dans les classes, des techniques de gestion de classe et du développement d'une communauté apprenante au sein d'une classe ainsi que les dimensions relatives à la professionnalisation des futurs enseignants et à l'organisation scolaire sont quasi-absentes.

Les innovations pédagogiques qui se développent au cours des réformes curriculaires en RD. Congo, ne sont pas abordées, tandis que l'organisation du stage professionnel demeure déficitaire.

---

<sup>1</sup> République Démocratique du Congo (2014), Loi-cadre no. 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, Kinshasa

<sup>2</sup> GOUVERNEMENT DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO (2015), STRATEGIE SECTORIELLE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION CONTINUE (2016-2025), Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté, Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale, Kinshasa, RD. Congo.

<sup>3</sup> IICBA-UNESCO (2021). Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation – Étude de la réforme de la formation initiale des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo. Document 13 : Rapport final. Addis-Ababa : Institut Internationale de renforcement des capacités en Afrique (IICBA).

Pour remédier à cette situation, le Gouvernement de la RD Congo a initié une réforme en profondeur de la formation initiale des enseignants, en préconisant la rénovation des HP actuelles comme transition vers la création des *Instituts de Formation aux Métiers d'Enseignant(e)s* (IFME).

La création d'IFME est un objectif à moyen et long terme pour atteindre la finalité du Système éducatif congolais, orientée vers l'amélioration qualitative de la formation des futurs enseignants de l'éducation de base. Les HP constituent une phase transitoire pour arriver à une professionnalisation consolidée du métier d'enseignant. Durant cette période de transition, les HP devront continuer à former les enseignants des six premières années de l'éducation de base. Afin d'améliorer dès à présent la qualité de la formation des enseignants au niveau des HP de transition, une réforme de la formation initiale des enseignants a été décidée. Celle-ci s'inscrit déjà dans une perspective de professionnalisation de la fonction enseignante en RD Congo, (IICBA, 2021).

Au cœur de la réforme de la formation initiale des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base se situent le référentiel professionnel de compétences et le programme de formation.

## **Méthodologie d'élaboration du référentiel professionnel de compétences**

Le travail de la DIFORE-BG/Task force formation initiale des enseignants a été réalisé en recourant à plusieurs sources documentaires dont les principales sont les suivantes :

- Référentiel de compétences professionnelles du Canton de Vaud (Suisse, réédition : mai 2013) ;
- Référentiel de formation des élèves – maîtres du Sénégal (version 2 : 2015) ;
- Référentiel des compétences des enseignants du primaire (RDC 2013) ;
- Référentiel des compétences générales des enseignant(e)s du secondaire technique ;
- Référentiel des compétences professionnelles génériques et disciplinaires pour guider la formation des enseignant(e)s dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP).

Parmi les documents ci-haut cités, les trois derniers ont fait l'objet d'une étude selon la grille d'analyse d'un référentiel professionnel (en annexe) s'appuyant sur une logique de compétences. Une note de synthèse de la revue documentaire a été produite à cet effet.

Ensuite, une série d'échanges par visioconférence avec les experts du BACSE (Cabinet accompagnant l'UNESCO) a été organisée afin de renforcer les capacités des experts de l'équipe technique locale dans la conception du présent référentiel.

L'équipe d'experts locaux a été divisée en 5 groupes de travail, correspondant aux 5 catégories de situations emblématiques de la profession enseignante. Les Drafts de leur production ont été enrichis par les consultants : Professeur Philippe Jonnaert et Monsieur Abdoulaye Barry.

La rédaction d'une maquette de base a été suivie d'une validation technique et politique.

## PARTIE I : CLARIFICATION CONCEPTUELLE.

### 1.1. Approche par compétences et approche par situations

Dès les années 1980, le développement de compétences par les apprenants est au centre des réformes curriculaires à travers le monde (Braslowsky, 2001)<sup>4</sup>. Ayotte (2013)<sup>5</sup> réalise une étude comparative des définitions du concept de compétence recensées dans la littérature curriculaire francophone. Si ce chercheur en montre l'évolution, il en dégage également les limites. Sambote (2015)<sup>6</sup>, dans la continuité des travaux de Ayotte (2013), montre que les compétences définies dans un programme de formation des enseignants au Québec sont en contradiction avec la définition même du concept de compétence dans ce programme. La principale difficulté que cette chercheuse observe, est que les compétences y sont définies dans l'absolu, sans référence aux situations qui en permettraient l'opérationnalisation. Par ailleurs, Jonnaert et al. (2015)<sup>7</sup> valident auprès de 20 experts internationaux reconnus dans le champ curriculaire, une définition du concept de compétence. Il ressort de cette recherche qu'un consensus s'établit autour de l'idée qu'*une compétence se développe nécessairement en situation*.

De ces travaux, comme de l'ensemble du corpus actuel de données empiriques et théoriques sur le concept de compétence dans le champ curriculaire, il se dégage pratiquement une unanimité, selon laquelle *une compétence est le produit d'un traitement réussi et socialement acceptable d'une situation*.

Dès lors les situations deviennent incontournables dans toute approche par compétences. Elles en sont la *source*, puisque la compétence se développe à travers le traitement d'une situation. Elles en sont le *critère*, puisque la compétence ne peut apparaître que lorsque le traitement de la situation est réussi et socialement acceptable.

C'est pourquoi, lorsqu'on parle d'approche par les situations on ne parle pas d'autre chose que d'une approche par les compétences. L'emphase y est toutefois mise sur les situations, puisque celles-ci, incontournables, sont *source et critère des compétences*. Toutefois, ces situations ne sont que le moyen utilisé pour permettre le développement de compétences par les apprenants. La finalité de cette approche par les situations, comme de l'approche par les compétences, reste, stricto sensu, la construction de compétences par les personnes.

---

<sup>4</sup> Braslowsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Conférence Association francophone d'Éducation comparée (AFEC), Colloque international, 9-12 mai 2001.

<sup>5</sup> Ayotte-Beaudet, J.-P. (2013). The concept of competence in the French-language education literature, in Ph. Jonnaert & G. Therriault, (guest editors), Curriculum Reforms: in Search of Innovative Models for Dynamic Education Systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, (XLIII04, n;163, 419-428.

<sup>6</sup> Sambote, J. (2015). Les compétences professionnelles prescrites par les programmes de formation des enseignants au Québec peuvent-elles servir pour les offres de formation par compétences en Afrique? *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, (5), 48-57.

<sup>7</sup> Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P., Sambote, J. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence, *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, (5), 57-81.

En conclusion, une *approche par les situations* n'est autre qu'une *approche par les compétences*, l'emphase y étant mise sur les situations. L'absence de situations dans de nombreux programmes éducatifs dits 'par compétences', perturbe les enseignants qui n'y trouvent pas le moyen dont ils ont besoin pour aider leurs élèves ou leurs étudiants dans la construction de compétences : *les situations* (Tehio, 2010)<sup>8</sup>.

## 1.2. Concept de référentiel

Tout référentiel est d'abord un *système de référence* constitué d'un ensemble de repères organisés (Rey, 1992)<sup>9</sup>. Un référentiel a une fonction de guide ; il permet de s'orienter dans un domaine particulier auquel il offre un cadre précis.

Le référentiel proposé est un référentiel professionnel de la fonction enseignante. Il suggère un ensemble structuré d'éléments qui permettent d'organiser une formation des enseignants.

Le référentiel qui appuie l'organisation de la formation des enseignants de l'éducation de base en RD. Congo, propose un ensemble de repères qui orientent ceux qui œuvrent à la construction, à la révision ou à l'évaluation de cette formation. Il en offre les perspectives.

## 1.3. Référentiel de compétences

La Loi-Cadre n°14-004 du 11 février 2014, introduit la notion de compétence comme élément structurant des formations et des acquis des élèves et des étudiants congolais. Cette notion se substitue désormais aux notions, telle que celle d'objectif, qui ont jusqu'il y a peu servi d'organisateur des contenus des apprentissages scolaires. Mais que comprendre par compétence et comment cette notion peut-elle jouer un rôle dans la construction d'un référentiel professionnel ?

D'une façon générale, il est aujourd'hui admis qu'une compétence est le résultat du traitement réussi et socialement acceptable d'une situation ou de plusieurs situations de même famille par une personne ou plusieurs personnes. De cette définition, trois dimensions apparaissent pour cerner une compétence de façon opérationnelle :

- Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes (un groupe constitué d'individus dans un cadre défini, l'ensemble des élèves d'une classe par exemple) dans un contexte déterminé.

---

<sup>8</sup> Tehio, V. (dir.). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

<sup>9</sup> Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins semblables à celle qui fait l'objet d'un traitement.
- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles* et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

La compétence est donc l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque similaires à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations<sup>10</sup>. (Extrait de : Jonnaert et al., 2005 : 674)

Si la compétence est fonction du traitement d'une situation, alors situations et compétences sont étroitement liées dans un référentiel professionnel s'appuyant sur une logique de compétences. Les situations sont en quelque sorte le moyen par lequel les compétences des enseignants se manifestent. Mais que comprendre par situation et de quelles situations s'agit-il dans le cadre d'un référentiel professionnel de compétences ?

#### 1.4. Situations professionnelles

Les situations sont centrales dans la construction d'un référentiel professionnel, quelle que soit la profession : « (...) avant l'élaboration d'un référentiel professionnel, une enquête est effectuée auprès d'un échantillon représentatif de praticiens de la profession. Cette investigation poursuit l'objectif d'identifier les situations emblématiques suffisamment représentatives des situations de la profession. Ce sont ces situations qui constituent le corps d'un référentiel professionnel. »<sup>11</sup> (Jonnaert et al., 2020 : 171).

Plus spécifiquement, une *situation professionnelle* est un ensemble plus ou moins organisé de circonstances qu'un professionnel rencontre dans la pratique de sa profession.

Les *situations emblématiques de la profession* sont celles qui sont les plus récurrentes dans l'exercice de la profession. Elles sont représentatives de la profession. Par exemple, l'ensemble des situations professionnelles qui se réfèrent à l'acte d'enseigner sont représentatives de la profession enseignante et constituent des situations professionnelles emblématiques de la profession enseignante.

---

<sup>10</sup> Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrah, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.

<sup>11</sup> Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

## 1.5. Référentiel professionnel de compétences

Un référentiel professionnel est un système de référence propre à chaque profession. Il permet de se reporter à un système structuré qui sert, pour un professionnel ou pour ses formateurs, de guide pour s'orienter dans ses activités professionnelles. Un référentiel professionnel renvoie à des *situations professionnelles* et plus particulièrement à des *situations emblématiques de la profession*<sup>12</sup>.

Pour élaborer un référentiel professionnel de compétences, on ne se contente pas simplement d'énumérer une série de compétences attendues (Guillemette et al., 2019). Au contraire, on recense des situations représentatives de la profession enseignante. Un référentiel professionnel de la fonction enseignante s'articule autour d'un certain nombre de *catégories de situations professionnelles emblématiques* de la fonction enseignante. Une catégorie, ou une famille, de situations réunit un certain nombre de situations qui nécessitent la mobilisation du même type de compétence pour être traitée. Face à ces situations, le référentiel nomme les compétences que l'enseignant doit pouvoir mettre en œuvre pour traiter ces situations qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle. Ce référentiel professionnel de la fonction enseignante est le cadre de référence pour l'élaboration des programmes de formation des enseignants.

Le référentiel professionnel de compétences proposé pour la formation des enseignants est organisé autour de cinq catégories de situations emblématiques de la profession d'enseignant.

## 1.6. Compétences de vie

Implicitement, les compétences de vie sont évoquées dans la vision d'une compétence proposée dans les lignes qui précèdent. Cette approche est corroborée par celle proposée par Perrenoud (1993) : « (...) *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité (...)*. » Perrenoud (1993 : 59-76)<sup>13</sup>. Cette perspective est intéressante. Cependant, Jonnaert et coll. (2020)<sup>14</sup> ajoutent la nécessité de contextualiser les contenus d'apprentissage dans le cadre de vie des élèves afin qu'ils puissent construire le sens de ce qu'ils réalisent en classe à travers leurs multiples expériences d'apprentissage. Il est ainsi nécessaire de se doter d'un cadre théorique de référence qui intègre les compétences de vie. Tant Fullan, Quinn et McAchen (2018)<sup>15</sup> que le Fonds des

---

<sup>12</sup> Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. Montréal : Les éditions JFD.

<sup>13</sup> Perrenoud Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), 59-76.

<sup>14</sup> Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

<sup>15</sup> Fullan, M., Quinn, J. et McAchen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. London: Sage Publishing Company.

Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) (2017)<sup>16</sup> nous offrent ce cadre théorique de référence que nous synthétisons dans le tableau suivant.

<b>Dimensions de l'apprentissage</b>	<b>Catégorie des compétences de vie</b>
Dimensions cognitives « <i>Apprendre à connaître</i> »	Compétences pour apprendre (créativité, pensée critique, résolution des problèmes)
Dimensions instrumentales « <i>Apprendre à faire</i> »	Compétences pour l'employabilité (coopération, négociation, prise de décisions)
Dimensions personnelles « <i>Apprendre à être</i> »	Compétences pour la responsabilisation personnelle (autogestion, résilience, communication)
Dimensions sociales « <i>Apprendre à vivre ensemble</i> »	Compétences pour une citoyenneté active (respect de la diversité, empathie, participation)

De façon transversale, les compétences de vie sont présentes dans les différentes catégories de situations du référentiel professionnel de compétences de l'enseignant des 6 premières années de l'éducation de base.

### 1.7. Thèmes transversaux

Plusieurs thèmes sont transversaux à l'ensemble des dimensions de la formation. Ils sont essentiellement pris en considération par la cinquième catégorie de situations emblématiques et les compétences C5.1 et C5.2 du référentiel professionnel de compétences et par les composantes de ces deux compétences, tout en n'y étant pas limité. Ils sont non seulement transversaux aux compétences du référentiel de compétences, mais en plus ils sont pris en compte dans l'ensemble des tâches et des activités de l'enseignant.

Au nombre des thèmes transversaux figurent le genre et l'inclusion sociale, la sécurité des élèves, le vivre-ensemble - quelles que soient les différences -, la valorisation de la paix, une sexualité responsable et l'hygiène corporelle, le tourisme, le respect et la protection de l'environnement.

Les thèmes transversaux ne se réduisent pas à des contenus d'enseignement. Au-delà des moments de sensibilisation à ces différents thèmes, il s'agit aussi d'un savoir-être, voire d'un savoir-vivre au sens propre du terme, de l'enseignant. Dans ses relations avec l'ensemble de

---

<sup>16</sup> UNICEF, Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord (2017). Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, Moyen-Orient et Afrique du Nord. Cadre programmatique et conceptuel. Résumé exécutif. Aman (Jordanie) : UNICEF.

ses élèves comme avec chacun d'entre eux, l'enseignant manifeste des comportements et des attitudes à travers lesquels ces différents thèmes transparaissent. Progressivement, les élèves adoptent les comportements et attitudes souhaités et instaurent un mode de vie et de fonctionnement inclusif, respectueux et apaisé dans la classe, voire de plusieurs classes, de toute une école, ou encore dans l'environnement de l'école.

Au titre des thèmes transversaux, la formation numérique proposée aux futurs enseignants dépasse l'enseignement « sur » le numérique pour devenir un enseignement « par et avec » les ressources de l'informatique, comme moyens permettant d'optimiser un ensemble de fonctions pédagogiques dans tous les contenus de la formation : utiliser la technologie dans la conception et la mise en œuvre de séquences didactiques; individualiser certaines activités d'apprentissage; évaluer les acquis des élèves et proposer des remédiations; exploiter les ressources en ligne; utiliser un moteur de recherche; insérer des contenus multimédias dans les activités d'enseignement/apprentissage; participer à des communautés de pratiques avec d'autres enseignants; faciliter la collaboration et les interactions entre les élèves; etc. Cette intégration du numérique dans la pratique pédagogique est transversale à l'ensemble de la formation.

Aujourd'hui, la formation ne peut trouver son plein épanouissement sans intégrer aussi les dimensions relatives à l'intelligence artificielle qui ne se limite pas à certains cours sur l'algorithmique. L'intelligence artificielle participe de plus en plus à la pleine culture numérique du futur enseignant. Au terme de sa formation, celui-ci doit être capable d'utiliser mais aussi de construire, d'évaluer ou d'adapter des programmes, des didacticiels et des ressources de la robotique.

## **PARTIE II : FONCTIONS ET INTERETS D'UN REFERENTIEL PROFESSIONNEL DE COMPETENCES**

### **2.1. Fonctions d'un référentiel professionnel de compétences de l'enseignant(e) des six premières années de l'éducation de base**

Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants des six premières années de l'éducation de base vise à :

- rétablir le profil type de l'enseignant recherché par la société congolaise et selon les standards internationaux ;
- servir de ligne directrice ou de cadre d'élaboration du programme de formation initiale, de repère pour la formation continue et pour la pratique pédagogique ;
- servir de guide pour l'exercice de la fonction enseignante et de moyen d'évaluation des apprentissages ;
- orienter les partenaires techniques et financiers dans l'appui apporté au MINEPST ;
- mettre en œuvre la politique éducative ;
- communiquer à tous les acteurs (pouvoir, encadreurs, enseignants, parents...) une vision consensuelle d'un enseignement apprentissage réussi, quel que soit le milieu.

### **2.2. Intérêts du Référentiel professionnel de compétences pour les principaux acteurs du système éducatif congolais**

- **Pour les enseignants :** il oriente les enseignements / apprentissages et fournit une base pour évaluer les acquis scolaires. Il permet de déterminer le niveau atteint et de procéder aux remédiations requises.
- **Pour les élèves-maîtres :** il les encourage à s'autoévaluer tout au long de leur formation.
- Pour les encadreurs (Inspecteurs, Conseillers d'enseignement, directeurs d'écoles) : il communique un profil du suivi et d'évaluation des enseignants.
- **Pour la DIPROMAD/DIFORE-BG :** il sert de guide dans la conception des programmes, du matériel didactique et des supports pédagogiques.
- **Pour le SERNAFOR :** il sert de guide dans la conception des outils, des modules de formation et dans l'organisation des formations.
- **Pour les décideurs du système éducatif :** Il permet d'orienter les choix dans différentes décisions à prendre pour l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants, de leur certification, de leur suivi-évaluation au cours de l'exercice de leur profession.

Comme guide, il permet d'orienter les acteurs sur les habiletés recherchées pendant la formation initiale et la formation continue des enseignant(e)s. Il pourra être actualisé en fonction des changements politiques, sociaux et scientifiques.

## **PARTIE III : RÉFÉRENTIEL PROFESSIONNEL DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS DES SIX PREMIÈRES ANNEES DE L'ÉDUCATION DE BASE EN RD. CONGO**

### **3.1. Structure du référentiel professionnel de compétences**

Le présent référentiel professionnel de la fonction enseignante s'articule autour de cinq catégories de situations professionnelles emblématiques:

- Situations relatives à l'enseignement : planification, préparation, mise en œuvre, gestion de classe, évaluation et remédiation, développement d'une communauté apprenante
- Situations dont le traitement nécessite une approche bilingue ou multilingue de l'enseignement et de l'apprentissage
- Situations relatives au perfectionnement professionnel de l'enseignant : auto-formation, formation par les pairs, formation continue.
- Situations relatives à la collaboration avec sa hiérarchie, ses pairs, ses apprenant(e)s, les parents de ses apprenant(e)s, la communauté et autres partenaires dans le contexte éducatif congolais.
- Situations relatives à la prise en compte des dimensions de la sécurité des élèves, du vivre ensemble, de la prévention de l'extrême violence, du genre et de l'inclusion sociale dans sa pratique professionnelle quotidienne.

Le traitement de chacune de ces catégories de situations nécessite la maîtrise de 2 ou de 3 compétences. L'ensemble des compétences que doivent maîtriser les enseignants des 6 premières années de l'éducation de base de la RD Congo est au nombre de 13. Ces compétences sont déclinées en 38 composantes qui indiquent les actions à mener pour développer la compétence. Les composantes donnent une idée sur les contenus à développer dans le programme éducatif et permettent la description des seuils de maîtrise de la compétence.

### 3.2. Description du référentiel professionnel de compétences

#### **PREMIÈRE CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES :**

**Situations relatives à l'enseignement : planification, préparation, mise en œuvre, gestion de classe, évaluation et remédiation, développement d'une communauté apprenante**

**Compétence C1.1 : Utiliser ses connaissances disciplinaires, didactiques, numériques, psychologiques, pédagogiques et des contenus des programmes éducatifs pour organiser et planifier les activités d'enseignement / apprentissage et d'évaluation dans sa classe**

*Composantes :*

- C1.1.1 : Élaboration et mise en œuvre de la planification annuelle, trimestrielle, mensuelle et hebdomadaire des matières à enseigner tirées des programmes
- C1.1.2 : Utilisation rationnelle du matériel didactique et numérique (localement produit ou importé ) et des supports pédagogiques (tableau, manuel scolaire, logiciels TICE et IA, ...)
- C1.1.3 : Organisation et gestion efficace de sa classe (y compris travaux de groupe : constitution et taille des groupes, consignes de travail, développement d'une communauté apprenante... )

**Compétence C1.2 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré de construction des compétences chez les élèves de façon continue et objective**

*Composantes :*

- C1.2.1 : Construction ou utilisation d'outils pertinents pour évaluer la progression et la construction des connaissances et des compétences
- C1.2.2 : Intégration dans ses pratiques quotidiennes de l'évaluation formative et reméditative
- C1.2.3 : Implication des élèves au processus d'évaluation de leurs progrès

**Compétence C1.3 : Porter un regard critique et épistémologique sur les contenus des programmes**

*Composantes :*

- C1.3.1 : Établissement de liens entre le bagage culturel contenu dans le programme éducatif et celui des apprenants.
- C1.3.2 : Évaluation des effets des contenus des programmes éducatifs et de leur application
- C1.3.3 : Établissement de liens entre les différents domaines de connaissance de la matière présentés dans les programmes éducatifs

**Compétence C1.4 : Construire et traiter des situations appropriées à la culture et à l'environnement congolais**

*Composantes :*

- C1.4.1 : Construction du sens des contenus des apprentissages par leur contextualisation dans des situations significatives pour les élèves ;
- C1.4.2 : Exploitation des démarches des élèves traitant les situations qui leur sont proposées, pour assurer leur propre développement de compétences ;
- C1.4.3 : Développement chez les apprenants des valeurs spirituelles, morales, éthiques, patriotiques, artistiques et socioculturelles.

**DEUXIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES :  
Situations dont le traitement nécessite une approche bilingue ou plurilingue de l'enseignement et de l'apprentissage**

**Compétence C2.1 : Utiliser ses connaissances linguistiques en langue première (nationale) et en langues secondes (français, anglais) pour communiquer correctement à l'oral comme à l'écrit**

*Composantes :*

- C2.1.1 Utilisation avec maîtrise des langues d'enseignement pour permettre leur appropriation par les élèves
- C2.1.2 : Respect des règles de la langue d'enseignement (langue première et langue seconde), à l'oral et à l'écrit, lors des échanges avec les élèves et l'ensemble des partenaires de l'école.
- C2.1.3 : Développement des usages communicatifs scolaires en langue première comme en langue seconde
- C2.1.4 : Développement des aptitudes communicatives orales en production et en compréhension

**Compétence C2.2 : Pratiquer l'enseignement multilingue des domaines linguistiques et non-linguistiques**

*Composantes :*

- C2.2.1 : Exploitation des concepts de base de transfert des disciplines linguistiques, non-linguistiques et culturels de la langue première à la langue seconde

- C2.2.2 : Conception d'activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages dans un contexte multilingue pour toutes les branches
- C2.2.3 : Évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences pour toutes les branches

**Compétence C2.3 : Utiliser les principes de l'enseignement de l'oral et de la lecture-écriture dans une perspective bilingue ou plurilingue**

*Composantes :*

- C2.3.1 : Conception d'activités d'enseignement/apprentissage de l'enseignement de l'oral et de la lecture écrite dans un contexte bilingue ou plurilingue
- C2.3.2 : Mise en pratique des principes, des méthodes et techniques de l'enseignement de l'oral et de la lecture écrite dans une perspective bilingue ou plurilingue

**TROISIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES :**  
**Situations relatives au perfectionnement professionnel de l'enseignant : auto-formation, formation par les pairs, formation continue**

**Compétence C3.1 : Se mobiliser dans son développement professionnel par l'autoformation et l'auto-évaluation**

*Composantes :*

- C3.1.1 : Mise en place de démarches d'innovation ou de recherche nécessaires à l'actualisation continue de ses pratiques, rôles et responsabilités
- C3.1.2 : Exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que de l'intelligence artificielle pour s'auto-former ;
- C3.1.3 : Auto-évaluation et regard critique sur ses propres pratiques professionnelles pour s'améliorer ;

**Compétence C3.2 : Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches favorisant sa formation continue**

*Composantes :*

- C3.2.1 : Participation aux forums pédagogiques (Cellules de base et/ou Réseaux d'Écoles de Proximité et autres)

- C3.2.2 : Production en équipe de supports didactiques et numériques innovants en matière de pratiques pédagogiques, d'articles scientifiques, etc.
- C3.2.3 : Exploitation en équipe de la documentation pédagogique et numérique (le programme national, les manuels, les cartes, etc.) en vue d'une utilisation efficiente.

#### **QUATRIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES :**

**Situations relatives à la collaboration avec sa hiérarchie, ses pairs, ses apprenant(e)s, les parents de ses apprenant(e)s, la communauté et autres partenaires dans le contexte éducatif congolais.**

***Compétence C4.1 : Collaborer avec sa hiérarchie, ses pairs, ses apprenant(e)s, les parents de ses apprenant(e)s, la communauté et autres partenaires afin de promouvoir la formation des apprenants.***

*Composantes :*

- C4.1.1 : Communication aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, de la progression des apprentissages ainsi que du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences
- C4.1.2 : Création de relations constructives et de partage d'informations avec sa Communauté ;
- C4.1.3 : Respect et collaboration avec son autorité hiérarchique et ses pairs.

***Compétence C4.2 : Agir en éducateur de façon éthique et responsable en respectant les règles, normes et obligations liées à sa profession***

*Composantes :*

- C4.2.1 : Manifestation d'une conduite exemplaire conformément à l'éthique professionnelle;
- C4.2.2 : Manifestation d'un esprit d'écoute et de dialogue ;
- C4.2.3 : Manifestation du dévouement et de l'engagement dans l'exercice de la profession enseignante.

## **CINQUIÈME CATÉGORIE DES SITUATIONS EMBLÉMATIQUES :**

**Situations relatives à la prise en compte des compétences transversales dans sa pratique professionnelle quotidienne.**

***Compétence C5.1 : Intégrer les enseignements transversaux dans la planification de son enseignement, les prévisions de matières, aussi bien dans les séquences didactiques que dans les pratiques de classe***

*Composantes :*

- C5.1.1 : Respect et entretien de l'environnement scolaire, lettré et numérique ;
- C5.1.2 : Planification et animation des séquences didactiques intégrant les enseignements transversaux
- C5.1.3 : Utilisation des contenus didactiques transversaux dans la gestion quotidienne du groupe-classe.

***Compétence C5.2 : Sensibiliser sa communauté sur le Genre, l'Inclusion Sociale (GIS) et les autres enseignements transversaux***

*Composantes :*

- C5.2.1 : Formation et sensibilisation de ses élèves sur les thèmes transversaux (Gestion et entrepreneuriat, Tourisme local, GIS, Paix, Sexualité responsable, Violences de tout genre, VIH/SIDA, COVID-19, maladies hydriques, situations d'urgence, ...)
- C5.2.2 : Sensibilisation des membres de sa Communauté sur le GIS, les valeurs et autres enseignements transversaux ;
- C5.2.3 : Inclusion de tous les élèves dans le système éducatif, quelles que soient leurs caractéristiques et leurs différences.

## Conclusion et perspectives

Le référentiel professionnel de compétences suggéré dans les lignes qui précèdent, propose les assises sur lesquelles repose le programme transitoire de formation des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo dans les HP. Il réoriente la formation vers une professionnalisation des enseignants en cadrant un ensemble cohérent de compétences par rapport à cinq catégories de situations emblématiques de la fonction enseignante. Le référentiel professionnel de compétences balaye ainsi pratiquement l'ensemble des facettes de la profession enseignante.

Un recentrage de la formation initiale des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base est suggéré au départ du référentiel professionnel de compétences pour la formation des enseignants. Des réponses sont ainsi apportées aux observations établies par le rapport de l'IICBA-UNESCO (2021)<sup>17</sup>, qui met en exergue un décalage entre les contenus actuels de la formation des enseignants dans les HP et les besoins des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base sur le terrain. Ce référentiel professionnel de compétences réoriente cette formation vers les problématiques des six premières années de l'éducation de base, leurs enseignants, leurs élèves et leur programme éducatif, et ce, plus particulièrement sur :

- a. *le renforcement disciplinaire* dans toutes les disciplines du programme éducatif des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo ;
- b. *les formations didactiques, pédagogiques et socio-psychologiques* adaptées au programme éducatif, aux enseignants et aux élèves des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo;
- c. *les formations pratiques* dès la première année de formation dans les HP à travers le micro-enseignement et les activités conjointes avec les écoles d'application; des stages progressifs, depuis les activités d'observation et de socialisation dans les classes jusqu'aux stages en responsabilité;
- d. *la maîtrise de la langue de l'enseignement et des langues nationales* utilisées en RD. Congo;
- e. *la connaissance des différents contextes* et des problématiques des élèves des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo;
- f. *une contextualisation pertinente* des contenus pour les élèves des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo, impliquant les communautés locales;
- g. *la prise en considération de compétences de vie*, transversales à l'ensemble des compétences proposées dans le référentiel professionnel de compétences.

---

<sup>17</sup> IICBA-UNESCO (2021). *Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation – Étude de la réforme de la formation initiale des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base en RD. Congo. Document 13 : Rapport final*. Addis-Ababa : Institut Internationale de renforcement des capacités en Afrique (IICBA).

Le programme transitoire de formation des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base a certes une fonction limitée dans le temps. Il sera opérationnel jusqu'au moment où tous les candidats aux métiers d'enseignant pour l'éducation de base seront formés dans une nouvelle structure postsecondaire, les *Instituts de formation aux métiers d'enseignant* (IFME). Dès lors, le référentiel professionnel de compétences doit présenter suffisamment d'ouvertures pour concerner autant la formation des enseignants des 6 premières années de l'éducation de base que celle de ceux du *Cycle terminal de l'éducation de base* (CTEB). S'appuyant sur cinq catégories de situations emblématiques de la fonction enseignante, le référentiel professionnel de compétences cible autant les 6 premières années de l'éducation de base que les deux années du CTEB. Ce référentiel dépasse donc la période transitoire, dans l'attente du développement des IFME dans les provinces éducatives de la RD. Congo.

Le référentiel professionnel de compétences proposé en ces lignes, devient ainsi un outil qui permet de guider la profession enseignante pour toute l'éducation de base en RD. Congo dans ses différentes dimensions.

## Annexe : Grille d'analyse des référentiels de compétences existants en RD. Congo

### Grille d'analyse d'un référentiel professionnel s'appuyant sur une logique de compétences

#### 1.1. Organisation et contenus des référentiels

##### 1.1.1. Les domaines (axes) du référentiel de compétences

---

---

---

---

---

##### 1.1.2. Le nombre de catégories de compétences et de composantes par domaine (axe)

Domaines	Catégories de compétences	Composantes
Domaine 1		
Domaine 2		
Domaine 3		
Domaine 4		
Domaine 5		

#### 1.2. Pertinence des compétences et des catégories de compétences par rapport au métier de l'enseignant du primaire

Domaines	Commentaires
Domaine 1	
Domaine 2	
Domaine 3	
Domaine 4	
Domaine 5	

#### 1.3. Exhaustivité des compétences

Domaines à ajouter au référentiel

Domaines	Intitulé du domaine à rajouter
Domaine	
Domaine	
Domaine	

## Commentaires

---

---

---

---

---

---

---

### 1.4.Cohérence du référentiel (entre les catégories de compétences et les composantes)

Domaines	Description des incohérences
Domaine 1	
Domaine 2	
Domaine 3	
Domaine 4	
Domaine 5	

## Commentaires :

---

---

---

---

---

---

---

### 1.5.Applicabilité du référentiel de compétences

Domaines	Catégories de compétences	Applicable	Non applicable
Domaine 1			
Domaine 2			
Domaine 3			

Domaine 4			
Domaine 5			

**Commentaires :**

---

---

---

---

---

---

---

---