

Research Article

FORMATION CONTINUE ET TRANSFERT DES ACQUIS EN ENSEIGNEMENT TECHNIQUE : ETUDE DE CAS AU LYCEE ANUARITE, MUAMBA MBUYI.

***Alphonsine TSHIBOLA KATEMESHA**

Assistante et chercheuse en Sciences de l'Education, Université Pédagogique de Kananga, Democratic Republic of the Congo.

Received 24th July 2026; Accepted 25th August 2026; Published online 30th September 2026

RÉSUMÉ

La présente étude examine l'accès à la formation continue et les conditions de transfert de ses acquis dans les pratiques professionnelles d'enseignants du Lycée Anuarite, une école conventionnée catholique située dans la mission Sainte Monique MuambaMbuyi, Province du Kasai Central, République démocratique du Congo. Il analyse les données portant sur les 33 enseignants de l'établissement, recueillies par questionnaire, entretiens, observation et consultation documentaire. Les fréquences indiquent une participation peu régulière: 48,48% des répondants disent ne jamais suivre de formation et 33,33% y participent rarement. La pertinence des contenus est jugée insuffisante par 69,70% et la durée insuffisante par 81,82%. En outre, 48,5% déclarent ne jamais mettre en œuvre les acquis et 33,3% les appliquent rarement. Les entretiens évoquent le décalage entre les formations et les contraintes de classe, le manque de suivi et un faible soutien institutionnel. Une corrélation positive entre participation et application ($r = 0,736$) est rapportée. Cet article soutient donc que l'enjeu principal n'est pas seulement l'offre de formation: il réside dans la cohérence entre besoins, apprentissage actif, accompagnement et possibilités matérielles de mise en œuvre.

Mots-clés: formation; transfert des acquis; enseignement technique et professionnel.

INTRODUCTION

La formation continue occupe une place stratégique dans les systèmes d'enseignement technique et professionnel. Les enseignants de ce secteur doivent conjuguer maîtrise des gestes et savoirs professionnels, compréhension des programmes, compétences didactiques et capacité à faire apprendre dans des ateliers ou des environnements dotés de ressources parfois limitées. Le contenu des métiers change; les objectifs de qualification et les technologies se transforment; les besoins des élèves restent hétérogènes. La seule formation initiale ne peut garantir l'actualisation permanente de ces compétences. Pour autant, la présence d'un séminaire au calendrier ne constitue pas une preuve que la pratique change. Entre l'exposition à un contenu nouveau et son usage régulier en classe s'interposent des conditions de pertinence, de temps, d'appropriation, de soutien et d'accès aux outils.

Cette question se situe au Lycée Anuarite, établissement technique de la Sous-division Kananga 1 implantée dans la Mission Catholique Sainte Monique MuambaMbuyi. L'étude signale que des activités de formation ont été organisées, notamment autour de l'approche par compétences, des équipements d'atelier, de la planification des leçons pratiques et de l'évaluation des savoir-faire. Il rapporte cependant des préoccupations relatives à la régularité de la participation, à l'adéquation des contenus et à l'usage concret des acquis. Les résultats sont particulièrement intéressants parce qu'ils ne réduisent pas le problème à un déficit individuel de motivation: les enseignants interrogés parlent aussi de la durée des sessions, de leur adéquation aux contraintes du travail et du faible accompagnement après le retour en classe. (TshibolaKatemesha, s. d.).

L'objectif du présent article est de proposer une lecture plus ciblée de ces résultats, en prenant le transfert comme fil directeur. Trois questions structurent l'analyse: quelle expérience de formation les

enseignants rapportent-ils? Dans quelle mesure jugent-ils les contenus et la durée adaptés? Quels facteurs apparaissent susceptibles de faciliter ou de freiner l'application des acquis? Cette focalisation permet de discuter les données disponibles sans attribuer aux formations des effets qui n'ont pas été mesurés directement.

La contribution est double. D'une part, l'étude documente à l'échelle d'un établissement technique congolais une chaîne de résultats qui peut être occultée par le simple comptage des sessions: participation, perception de la pertinence, apprentissage déclaré, mise en œuvre et soutien professionnel. D'autre part, elle identifie des précautions méthodologiques essentielles pour une future évaluation locale: documenter les données individuelles, préciser le codage des échelles, distinguer les mesures auto-déclarées des observations et séparer association statistique et effet causal. Ces précautions sont nécessaires pour que les constats utiles deviennent une base fiable de décisions éducatives.

Dans la littérature internationale, le développement professionnel est plus efficace lorsqu'il est centré sur les contenus enseignés, implique les enseignants dans des activités d'apprentissage actives, soutient la collaboration, donne accès à des modèles de pratique, comprend un accompagnement expert, prévoit la réflexion et le retour d'information, et s'étend sur une durée suffisante (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017). Ces caractéristiques éclairent le diagnostic de Kananga, mais ne doivent pas être importées comme un modèle clé en main: leur traduction dépend des filières, des ressources et des contraintes locales.

La spécificité de l'EFTP renforce ce besoin d'adaptation. Les enseignants doivent actualiser simultanément leur compétence technique et leur compétence pédagogique; les établissements, les réseaux professionnels, les entreprises et les institutions de formation peuvent tous contribuer à ce processus. Le rapport de l'OCDE consacré aux enseignants et responsables de la formation professionnelle souligne l'importance de la coordination entre ces

acteurs, de l'identification des besoins et du soutien permettant de participer à la formation (OECD, 2021). À Kananga, cette perspective invite à considérer la formation continue comme une fonction de l'établissement et de son environnement professionnel, et non comme un événement isolé.

CADRE D'ANALYSE : DE LA PARTICIPATION AU TRANSFERT

Dans cet article, la formation continue désigne les occasions d'apprentissage professionnel proposées après l'entrée dans le métier, qu'elles prennent la forme de sessions de recyclage, d'ateliers, d'échanges entre pairs, d'observation accompagnée ou d'activités de mise à jour technique. Le transfert est entendu comme l'utilisation, dans le travail réel, de connaissances ou de stratégies travaillées en formation. Cette définition distingue le transfert initial — essayer une pratique dans une première situation — de son maintien et de son adaptation dans le temps. Il importe également de distinguer ces usages de l'effet final sur les apprentissages des élèves.

Une chaîne analytique minimale peut ainsi être formulée : accès et participation; adéquation des contenus aux tâches; apprentissage et entraînement; possibilité de mise en œuvre; soutien après la formation; maintien et ajustement de la pratique. À chaque étape correspond une question empirique différente. Une faible mise en application peut résulter d'un apprentissage trop bref, d'un contenu peu pertinent, d'une compétence non maîtrisée, d'un équipement absent, d'un horaire incompatible, d'une absence de feedback ou d'une incitation faible. Sans mesure de ces mécanismes, l'étiquette générale « formation inefficace » risque d'imputer aux individus un problème qui relève de la conception ou de l'organisation du travail.

Le cadre de Desimone (2009) rappelle qu'une étude d'impact doit expliciter le lien entre caractéristiques de la formation, apprentissage enseignant, pratique et résultats des élèves, puis choisir des mesures alignées sur chacun de ces maillons. Appliqué à l'étude, ce cadre conduit à traiter les réponses sur la participation, la pertinence et l'application comme des indicateurs distincts. Il interdit aussi de déduire une amélioration objective de la pratique à partir de la seule participation ou d'une association entre deux réponses auto-déclarées. Cette discipline d'inférence constitue une amélioration importante par rapport à une conclusion causale tirée d'un coefficient de corrélation isolé.

Le développement professionnel en EFTP requiert en outre un équilibre entre savoirs professionnels actualisés et capacités à les enseigner. Les échanges avec le monde du travail peuvent rendre visibles les évolutions des tâches; les échanges avec les collègues et les conseillers pédagogiques peuvent traduire ces évolutions en situations d'apprentissage, critères de réussite et démarches d'évaluation. L'OCDE (2021) souligne le rôle potentiel des réseaux de pairs, de l'encadrement, des établissements de formation et des entreprises. Ces mécanismes sont présentés ici comme des pistes étayées pour le contexte, et non comme des interventions dont l'efficacité aurait été testée au Lycée Anuarite.

Le transfert ne doit pas être évalué uniquement par une question générale telle que « appliquez-vous vos acquis? ». Une mesure plus informative précise la pratique ciblée, l'occasion de l'utiliser, sa fréquence, son adaptation et les obstacles rencontrés. Pour une leçon d'atelier, on pourrait par exemple distinguer la préparation d'une tâche professionnelle, la démonstration de sécurité, le temps de manipulation par les élèves, la rétroaction en cours d'activité et la vérification du produit fini. Ce niveau de granularité aide à

comprendre pourquoi une notion apprise en séminaire se traduit — ou non — dans une séance effective.

Enfin, la formation peut être envisagée comme un processus situé. Un enseignant peut être disposé à changer sans pouvoir le faire si les outils nécessaires ne sont pas disponibles ou si la progression horaire ne permet pas l'activité. Inversement, des ressources présentes ne produisent pas automatiquement une expérience pédagogique de qualité si les objectifs, les tâches et les critères ne sont pas explicités. L'analyse tient donc ensemble l'agentivité professionnelle et les conditions institutionnelles, sans réduire l'une à l'autre.

METHODOLOGIE

Devis de recherche et stratégie générale

Le dispositif décrit une approche mixte, combinant une démarche quantitative et une démarche qualitative, avec une visée descriptive et corrélationnelle. La méthode d'enquête et le questionnaire structuré constituent le principal volet quantitatif. L'étude indique également avoir mobilisé des entretiens semi-directifs, l'observation directe non participante et l'analyse documentaire afin de décrire les formations suivies, les pratiques déclarées et les conditions d'application des acquis.

Terrain, population et échantillonnage

Le terrain est le Lycée Anuarite, établissement d'enseignement technique situé dans la sous-division Kananga 1. L'étude prend en compte une population accessible de 33 enseignants. Cette population entière est retenue comme échantillon, soit un recensement exhaustif plutôt qu'un tirage aléatoire. Cette étude se situe dans la période 2023–2026.

Variables et instruments de collecte

La variable explicative est la formation continue. L'article l'opérationnalise au moyen de dimensions comprenant la participation et sa fréquence, la durée, les contenus, les formes de formation, leur pertinence au regard des besoins professionnels, l'acquisition de compétences, la mise en pratique des acquis et l'accompagnement après la formation. La variable dépendante est la qualité des pratiques enseignantes, abordée au travers de la préparation pédagogique, de la maîtrise des contenus, des méthodes et stratégies pédagogiques, de l'usage des matériels didactiques et techniques, de la gestion de classe, de l'évaluation des apprentissages et de l'innovation pédagogique.

Le questionnaire structuré est utilisé comme l'instrument principal élaboré avec des questions fermées, des questions à choix multiples, des questions ouvertes et des échelles de type Likert. Selon les indicateurs, les modalités décrites dans l'opérationnalisation comprennent des fréquences — « jamais », « rarement », « souvent », « toujours » — ou des degrés d'accord/intensité. Cette structure permet de produire des effectifs et des pourcentages par item; elle ne constitue pas nécessairement une échelle unique ou un score composite de qualité des pratiques.

L'analyse documentaire est destinée à confronter ces informations aux programmes et plans de formation, aux rapports ou listes de participation, aux fiches de préparation et à d'autres documents institutionnels pertinents.

Déroulement de la collecte

Le protocole méthodologique décrit une prise de contact avec les autorités scolaires pour obtenir l'accès au terrain, une information des enseignants sur l'objet et les modalités de participation, la distribution puis la récupération des questionnaires et, enfin, le contrôle, le codage et le traitement des réponses.

Traitement et analyse

Un dépouillement des questionnaires, le classement des réponses, le calcul des effectifs, fréquences et pourcentages, la présentation tabulaire et l'interprétation selon les objectifs et hypothèses. Il donne la formule $P = (f/N) \times 100$. Une analyse corrélationnelle au moyen du coefficient de Pearson est également annoncée pour examiner les relations entre formation continue et pratiques enseignantes. Les entretiens et les observations sont restitués sous forme de synthèses descriptives.

RESULTATS

Sur la participation, 16 enseignants sur 33 (48,48%) déclarent ne jamais prendre part aux activités de formation continue; 11 (33,33%) y participent rarement et 6 (18,18%) parfois. Aucun répondant ne choisit les modalités « souvent » ou « toujours ». Ainsi, 27 personnes sur 33 (81,82%) situent leur participation dans les catégories jamais ou rarement. Les réponses témoignent d'un accès déclaré peu fréquent, mais ne permettent pas à elles seules de distinguer l'absence d'offre, les contraintes d'horaire, la sélection des participants ou le choix individuel de ne pas s'inscrire. (TshibolaKatemesha, s. d.).

La pertinence perçue des formations fait apparaître un décalage entre les contenus suivis et les besoins professionnels. Dix-neuf enseignants (57,58%) se disent « pas du tout d'accord » avec l'idée que la formation réponde aux besoins; quatre (12,12%) ne sont « pas d'accord ». Au total, 23 répondants sur 33 (69,70%) expriment une appréciation défavorable. Quatre (12,12%) sont assez d'accord et six (18,18%) d'accord; aucun ne se dit très d'accord. La réponse ne mesure pas directement la qualité pédagogique des sessions, mais documente le jugement des participants sur leur adéquation au travail.

La durée reçoit une appréciation tout aussi critique : 16 répondants (48,48%) la jugent pas du tout suffisante, 11 (33,33%) pas suffisante et 6 (18,18%) assez suffisante. Aucun ne sélectionne « suffisante » ou « très suffisante ». Le résultat le plus prudent est que 81,82% ne donnent pas une appréciation positive de la durée, tandis que 18,18% la jugent assez suffisante. Le tableau ne renseigne ni sur le nombre réel d'heures, ni sur la dispersion des durées, ni sur le délai séparant formation et réponse au questionnaire.

Tableau 1. Indicateurs déclarés de formation continue (n = 33)

Indicateur	Répartition rapportée
Participation	Jamais 16 (48,48%); rarement 11 (33,33%); parfois 6 (18,18%); souvent/toujours 0.
Pertinence des contenus	Désaccord 23 (69,70%); accord au sens large 10 (30,30%).
Durée	Pas du tout suffisante 16 (48,48%); pas suffisante 11 (33,33%); assez suffisante 6 (18,18%); suffisante/très suffisante 0.

Amélioration des compétences	Désaccord 26 (78,79 %); assez d'accord 4 (12,12%); accord/très d'accord 3 (9,09%).
Application des acquis	Jamais 16 (48,5 %); rarement 11 (33,3%); parfois 6 (18,2%); souvent/toujours 0.
Encouragement institutionnel	Jamais 9 (27,3%); rarement 11 (33,3%); parfois 6 (18,2%); sans réponse 7 (21,2%).

Source : enquête sur terrain.

Concernant l'amélioration des compétences, 17 enseignants (51,52%) déclarent ne pas être du tout d'accord et 9 (27,27%) pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les connaissances acquises ont amélioré leurs compétences. Quatre (12,12%) sont assez d'accord, deux (6,06%) d'accord et un (3,03%) très d'accord. La proportion en désaccord est donc 78,79%, contre 9,09% d'accord ou très d'accord. Ce résultat traduit une appréciation déclarative défavorable de la valeur ajoutée des formations reçues; il ne constitue pas une évaluation externe des compétences ni un test pratique.

La mise en application décrit une fréquence faible : 16 enseignants (48,5%) répondent « jamais », 11 (33,3%) « rarement » et 6 (18,2%) « parfois ». Personne ne répond « souvent » ou « toujours ». La part déclarant ne jamais ou rarement transférer les acquis atteint 27/33, soit 81,8%. Cette distribution constitue le constat central de l'article : elle indique qu'au moment de l'enquête, les répondants ne rapportent pas une application régulière des savoirs issus de la formation. Elle ne permet pas de savoir si les pratiques utilisées avaient été apprises avant ces formations ou si certaines compétences étaient déjà présentes.

L'encouragement institutionnel est lui aussi décrit comme peu fréquent. Neuf enseignants (27,3%) déclarent ne jamais être encouragés et 11 (33,3%) rarement; 6 (18,2%) parfois; 7 (21,2%) ne répondent pas. Aucune réponse n'est enregistrée dans les catégories souvent ou toujours. La non-réponse doit rester visible : les pourcentages sont rapportés sur l'ensemble des 33 participants et ne peuvent être interprétés comme un désaccord chez les sept personnes concernées. Parmi les éléments disponibles, ce tableau suggère une marge de progression dans la reconnaissance institutionnelle et l'organisation du soutien.

Les résumés d'entretien concordent avec les données déclaratives sur quatre difficultés : la durée jugée courte, un contenu parfois éloigné des situations réellement rencontrées, le manque d'accompagnement au retour en classe et un encouragement institutionnel limité. Les enseignants recommandent des formations davantage pratiques et mieux adaptées aux besoins; ils souhaitent plus de temps et de régularité, des séances de suivi, des échanges entre pairs et des observations de classe donnant lieu à des conseils.

L'étude rapporte une corrélation positive entre participation et application des acquis, $r = 0,736$, ainsi que des corrélations de $r = 0,829$ entre âge et participation, $r = 0,847$ entre niveau d'études et participation et $r = 0,847$ entre ancienneté et participation. Les seuils de signification sont présentés de façon variable selon les parties du document.

DISCUSSION

Le résultat le plus robuste au niveau descriptif est l'écart entre l'existence de formations et une application déclarée qui demeure

rare. Le constat est cohérent avec le propos des enseignants sur l'inadéquation de certains contenus, la durée et le suivi. Il indique que la simple exposition à une session n'épuise pas la question de l'apprentissage professionnel. Il faut néanmoins éviter de conclure que l'offre est inefficace pour tous : les réponses d'un petit recensement local décrivent des perceptions d'ensemble à un moment donné, sans comparaison pré/post, groupe de comparaison ni observation longitudinale des pratiques.

La faible fréquence de participation constitue un premier point d'intervention, mais une hausse de fréquentation ne devrait pas être l'indicateur principal de réussite. Si le contenu ne correspond pas aux tâches de la spécialité, la fréquentation additionnelle peut laisser inchangées les difficultés. Une analyse des besoins par filière permettrait de distinguer les besoins transversaux — planifier, expliciter les critères, donner une rétroaction — des besoins propres à la couture, à l'hôtellerie, à la nutrition ou à la gestion commerciale. Le plan de formation pourrait associer enseignants, responsables d'atelier, direction, inspection et, lorsque cela est pertinent, professionnels du secteur.

Le jugement défavorable sur la durée complète cette lecture. Il soutient l'hypothèse que l'apprentissage des enseignants exige davantage qu'une transmission brève : il faut du temps pour essayer, observer les réactions des élèves, recevoir un retour, corriger puis réessayer. La synthèse de 35 études présentée par Darling-Hammond et ses collègues (2017) insiste justement sur une durée soutenue, l'apprentissage actif, la réflexion, les modèles de pratique et le coaching. Ces résultats de la littérature ne permettent pas de prescrire un nombre précis de jours au Lycée Anuarite; ils justifient plutôt le remplacement du séminaire unique par un cycle étalé dans le temps.

Dans le contexte de l'EFTP, le caractère pratique ne signifie pas seulement faire manipuler un équipement durant le séminaire. Il s'agit de travailler sur une tâche professionnelle authentique, d'explicitier les critères de réussite et de sécurité, de préparer une séance, d'anticiper les erreurs fréquentes, puis de transposer la démarche dans la classe avec les ressources accessibles. Une collaboration avec les milieux professionnels peut contribuer à actualiser les tâches de référence, mais une expertise métier doit être traduite pédagogiquement pour devenir une situation d'apprentissage accessible et évaluable.

Le soutien institutionnel ressort comme une condition de transfert particulièrement importante. L'enseignant qui retourne dans un environnement où le matériel manque, où aucune observation formative n'est prévue et où le temps d'échange entre collègues est absent peut difficilement stabiliser une nouvelle pratique. Le soutien ne se limite pas à féliciter le participant : il comprend la planification du temps, l'accès à des outils, une attente pédagogique claire, une occasion d'expérimentation, une rétroaction professionnelle et une réponse aux obstacles identifiés. Le rapport OCDE (2021) situe précisément l'appui des établissements, des réseaux et des partenaires dans une stratégie de développement professionnel des formateurs de l'EFTP.

La corrélation positive rapportée entre la participation et l'application peut être considérée comme un signal à vérifier, non comme une preuve que la formation a causé le changement. Les deux variables semblent provenir de déclarations ordinales; l'usage du coefficient de Pearson suppose un traitement numérique et des propriétés qu'il faudrait justifier. Il faudrait connaître le sens de codage, la distribution, les observations extrêmes et la gestion des données manquantes. Il faudrait également clarifier l'incohérence des valeurs de p rapportées. Même si le coefficient était confirmé, une

association ne montrerait pas si la participation entraîne l'application, si les enseignants déjà enclins à innover choisissent davantage de formations, ou si un troisième facteur explique les deux.

Les associations avec l'âge, le diplôme et l'ancienneté demandent la même prudence. Le petit effectif de 33 et le codage incertain rendent fragile toute interprétation en termes d'inégalités d'accès selon le profil. Un résultat agrégé peut masquer des situations individuelles très différentes. Avant de cibler une catégorie d'enseignants, il serait plus utile de documenter les invitations, les critères de sélection, les contraintes d'horaire, les spécialisations et les besoins déclarés. La conception d'une offre équitable devrait ensuite vérifier que les possibilités de participation sont accessibles à tous, y compris aux enseignants récemment recrutés.

L'absence d'application fréquente peut aussi refléter un problème de mesure. Une question globale sur l'usage des acquis peut être comprise différemment selon les participants; certains peuvent ne pas reconnaître une pratique connue antérieurement comme un acquis de formation. Une enquête future devrait décrire des comportements concrets, fixer une période de rappel courte, distinguer pratique nouvelle et pratique déjà installée, et trianguler les déclarations avec une observation structurée et des productions pédagogiques. Cette amélioration permettrait de suivre le processus sans confondre perception d'utilité, apprentissage, transfert et performance des élèves.

PROPOSITION D'UN CYCLE DE TRANSFERT ADAPTE AU LYCEE ANUARITE

A partir des résultats et des références mobilisées, nous proposons un cycle de développement professionnel en cinq étapes, qui constitue un ajout de conception et non un dispositif déjà expérimenté dans l'établissement.

Premièrement, un diagnostic annuel recense les difficultés prioritaires par option et par niveau. Le diagnostic s'appuie sur une courte autoévaluation, une discussion en équipe, l'analyse d'une préparation de cours et, lorsque cela est possible, une observation non punitive. Les besoins sont ensuite hiérarchisés selon leur pertinence pour les compétences visées par le programme et les contraintes propres aux ateliers.

Deuxièmement, chaque module est formulé comme une compétence observable de l'enseignant. Au lieu d'annoncer un thème large comme « pédagogie active », on pourrait viser : concevoir une tâche pratique mettant chaque élève en activité; démontrer une procédure sûre; donner une rétroaction liée à des critères explicites; ou recueillir une preuve de compétence avant de passer à la suite. Des exemples de fiches, de productions d'élèves et de séquences de cours servent de modèles. Les critères sont publiés avant la formation, ce qui permet aux participants de comprendre le résultat attendu.

Troisièmement, la session organise une mise en pratique guidée. Les participants analysent un scénario, préparent une courte séquence, la simulent ou l'enseignent à des collègues, observent les difficultés, puis ajustent le plan. Cette logique d'apprentissage actif rapproche l'expérience de formation des tâches réelles. L'activité peut être réalisée avec les ressources disponibles, tout en documentant les besoins en équipement qui ne peuvent être résolus par une adaptation pédagogique seule. L'objectif n'est pas de faire croire que des ressources absentes peuvent être remplacées par de la créativité, mais de distinguer les solutions de conception des investissements nécessaires.

Quatrièmement, le transfert est accompagné au lieu d'être présumé. Après la formation, un enseignant référent ou un pair formé aide à choisir une leçon d'essai, observe un point précis convenu à l'avance et fournit un retour descriptif. Une réunion brève permet de comparer l'intention, la pratique et les réactions des élèves. La confidentialité et une posture de développement sont essentielles pour que l'observation ne soit pas vécue comme une sanction. Une observation de classe devient alors une occasion d'apprentissage partagé plutôt qu'un contrôle isolé.

Cinquièmement, l'établissement documente les progrès et révisé son plan. Les indicateurs portent sur le taux de participation, la pertinence jugée, l'achèvement des tâches d'entraînement, l'essai en classe, la qualité observée de la pratique ciblée, les obstacles matériels et le maintien après quelques semaines. Les résultats des élèves peuvent être suivis plus tard, en veillant à ne pas les attribuer exclusivement à une seule formation. La boucle de retour sert à ajuster le contenu, le calendrier, l'accompagnement et les ressources. Ce cycle s'inspire des caractéristiques de formation efficace recensées dans la littérature, sans prétendre que leur effet local est déjà démontré.

La logique proposée repose sur une articulation entre initiative individuelle et responsabilité institutionnelle. Chaque enseignant peut choisir un objectif de progression et consigner les essais; la direction doit toutefois rendre possibles le temps, l'accès aux ressources, les échanges de pairs et la rétroaction. Les autorités éducatives peuvent harmoniser les priorités et soutenir les formateurs. Les partenaires professionnels peuvent actualiser les situations de travail. Une reconnaissance non financière — temps dédié, valorisation du partage d'expérience, rôle de mentor — peut soutenir l'engagement, à condition de ne pas faire reposer sur les personnes seules le coût de la mise en œuvre.

IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE ET L'ACTION

Pour l'action locale, la première priorité est de distinguer l'offre de formation du transfert. Un registre de développement professionnel devrait préciser pour chaque activité : le public visé, l'objectif de compétence, la durée, la modalité d'apprentissage, les besoins identifiés, les ressources requises et le suivi prévu. L'établissement pourrait réunir un petit groupe de pilotage comprenant des enseignants de filières différentes afin d'éviter qu'un thème général soit traité indépendamment des tâches professionnelles réelles. Cette organisation favoriserait la pertinence et rendrait visible le lien entre programme, activité de classe et compétence de l'élève.

La deuxième priorité est d'instaurer une suite de la formation. Une fiche de plan d'essai peut inviter l'enseignant à choisir une stratégie, définir une classe et une date, préciser les matériels nécessaires et anticiper les obstacles. Après la mise en œuvre, un collègue ou un conseiller recueille une preuve simple : grille d'observation, exemple de production d'élève, photographie d'un dispositif avec accord, ou réflexion écrite. La preuve ne sert pas à établir un classement, mais à discuter les ajustements. Ce dispositif léger peut être intégré à une cellule pédagogique déjà existante.

La troisième priorité est de maintenir les pratiques professionnelles du secteur dans le développement des enseignants. Des échanges avec des professionnels locaux peuvent aider à vérifier que les situations pratiques enseignées restent crédibles et à jour. Des visites, démonstrations et retours sur les standards de métier peuvent nourrir les modules. Leur intégration doit cependant se faire en partenariat, avec des objectifs pédagogiques et des modalités de sécurité définies. Il s'agit d'établir un pont entre l'atelier scolaire et le

milieu professionnel, non de remplacer l'enseignement par une simple démonstration d'expert.

Pour la recherche, une étude longitudinale pourrait suivre un groupe d'enseignants avant une formation, juste après, puis plusieurs mois plus tard. Elle associerait des indicateurs complémentaires : participation vérifiée, connaissances ou compétences travaillées, planification de cours, observation de la pratique ciblée, entretiens sur les obstacles et indicateurs de progression des élèves. Lorsque la taille de population le permet, les analyses devraient rendre compte des incertitudes et prévoir un groupe ou une période de comparaison. Dans un établissement de 33 enseignants, les méthodes descriptives et les études de cas approfondies peuvent demeurer plus informatives qu'une multiplication de tests statistiques sur de petits sous-groupes.

L'étude gagnerait enfin à inclure la voix des élèves et des responsables d'atelier, tout en protégeant les participants. Les enseignants sont les informateurs centraux du développement professionnel, mais les élèves peuvent décrire les occasions réelles de pratiquer, la clarté des consignes et l'utilité du retour reçu; les maîtres d'atelier peuvent renseigner l'authenticité des tâches et la sécurité. La triangulation ne consiste pas à rechercher un témoignage qui confirmerait d'avance une hypothèse, mais à comparer les perspectives et à rendre visibles les divergences.

LIMITES

Cette analyse est circonscrite à un seul établissement et à un effectif de 33 enseignants. Elle n'autorise pas une généralisation statistique à la Sous-Division entière ou à la République Démocratique du Congo. Les fréquences décrivent la population étudiée, mais ne permettent pas de prédire les comportements d'autres écoles. Le cas possède néanmoins une valeur analytique : il met au jour des mécanismes et des questions qui peuvent guider des enquêtes comparables, à condition de tenir compte des différences de filière, d'équipement et d'organisation.

CONCLUSION

Au Lycée Anuarite, l'étude documente une faible participation régulière à la formation continue, une appréciation défavorable de l'adéquation des contenus et de la durée, ainsi qu'une mise en application déclarée qui reste le plus souvent rare ou inexistante. Les enseignants rapportent parallèlement le besoin de contenus plus pratiques, d'un meilleur suivi après la formation et d'un soutien institutionnel plus visible. Pris ensemble, ces constats déplacent le débat de la seule organisation des sessions vers la question des conditions de transfert.

REFERENCES

- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- OECD. (2021). Teachers and Leaders in Vocational Education and Training. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-and-leaders-in-vocational-education-and-training_59d4fbb1-en/full-report/component-7.html

TshibolaKatemesha, A. (s. d.). Impact de la formation continue sur la qualité des pratiques enseignantes des enseignants des écoles techniques de la sous-division Kananga 1: cas du Lycée Anuarite, Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, UPKAN, inédit, 2026, 146p.
