

Article published in:

Frank Niedermeier, Xia Qin (Eds.)

Multipliers of Change

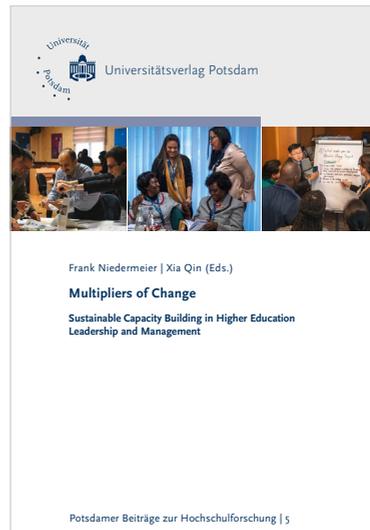
Sustainable Capacity Building in Higher Education Leadership and Management

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 5

2020 – 223 p.

ISBN 978-3-86956-496-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47549>



Suggested citation:

Dieudonné Musa Alokpo: Mise en oeuvre de l'atelier d'écriture des projets de recherche en République démocratique du Congo : défis, approches et acquisitions des participants, In: Frank Niedermeier, Xia Qin (Eds.): Multipliers of Change : Sustainable Capacity Building in Higher Education Leadership and Management (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 5), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 123–143.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49354>

This work is licensed under a Creative Commons License: Attribution-4.0

This does not apply to quoted content from other authors. To view a copy of this license visit: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Dieudonné Musa Alokpo

Mise en œuvre de l'atelier d'écriture des projets de recherche en République démocratique du Congo : défis, approches et acquisitions des participants

RÉSUMÉ : Tout en offrant un cadre d'apprentissage et d'émancipation scientifique, l'atelier d'écriture des projets oppose différents défis, d'ordre organisationnel et didactique, dont les approches influent sur son déploiement et sur l'atteinte des objectifs assignés. Comment s'y prendre pour contourner ces défis et accomplir avec succès l'implémentation de la formation proposée ? Quelle en est l'incidence sur la qualité des acquisitions des participants au terme de la formation ?

Le présent article répond à ces questions, partant des observations faites lors des formations organisées à Kinshasa (Ré-

publique démocratique du Congo) dans le cadre du programme National Multiplication Training (NMT). Il en ressort que le succès d'un atelier réside dans la pertinence des approches mises en oeuvre. Le recours à l'approche participative a favorisé les échanges constructifs entre participants, formateurs et experts, et a permis à tous les participants de finaliser des projets cohérents, pour postuler aux financements nationaux et internationaux.

MOTS CLÉS : rédaction de projets, didactique participative, national multiplication training

1. Introduction

Dans notre monde marqué par la profusion des connaissances (Vink, 2017 ; Lafrance, 2019), nombre de chercheurs portent d'idées pertinentes, mais n'arrivent pas à les valoriser ni en tirer le maximum de profit. Cela les rend inaudibles dans les cercles du débat scientifique et moins présents dans les espaces des projets. Parmi les causes de cet anonymat figure le non accès au financement qui puisse faciliter la conduite et la vulgarisation de leurs travaux. La Répartition des dépenses de recherche et développement dans le monde de 2014 à 2016¹, montre une grande disparité entre zones géographiques, où l'Afrique est à la queue, avec un investissement annuel respectif de 0,9 %, 0,88 % et 0,87 %.

En République Démocratique du Congo, le budget de la recherche² et développement est d'environ 1 %. Dans la sphère universitaire, seuls moins de 5 % de chercheurs ont accès au financement public et privé ; contre plus de 95 % qui n'y parviennent pas, et s'efforcent à autofinancer leurs projets. La difficulté d'accès au financement privé est aussi due à la sous information sur l'identité des agences attirées, leurs politiques et leurs exigences. L'on note également une rareté de formation des multiplicateurs, qui du reste sont peu nombreux. Cette lacune rend beaucoup des chercheurs moins productifs et moins compétitifs. Certains amorcent des initiatives, mais qu'ils n'achèvent pas ; d'autres ont plusieurs fois soumis des projets, sans jamais décrocher de financement.

D'autres encore nourrissent la peur de s'évaluer aux pairs, suite à l'obsession d'un monde marqué par le culte de la concurrence et de la performance (Hadji, 2012). Ils n'entreprennent pas grand-chose et taisent leurs idées qui auraient pu faire avancer certaines causes sociales ou économiques, si elles étaient mises à la portée de la communauté.

Dès lors, la préoccupation principale est de savoir comment relever les défis dans des tels contextes afin d'autonomiser les collègues et les rendre compétitifs ? Dit autrement, comment les aider à transformer leurs idées en projets (Bergerault & Bergerault, 2019 ; Cohen, 2016), qui répondent aux besoins réels des groupes cibles et aux standards de scientificité, pour accéder au financement ?

1 Lire The 2016 Global R&D Funding Forecast : <https://www.iriweb.org>.

2 Lire la ventilation du budget national par secteur : <https://budget.gouv.cd/budget-2020/>.

Des réponses possibles, la formation à l'écriture des propositions de recherche constitue l'option pouvant satisfaire à cette double nécessité.

Cette formation remplit deux fonctions : scientifique et pédagogique. La première, en tant que processus de production des connaissances sur le protocole de recherche, les normes rédactionnelles, la cohérence interne des parties et leur hiérarchisation. Le projet de recherche est ainsi conçu comme un outil qui aide à structurer la pensée et à développer l'autonomie en recherche (Gordon & Pétry, 2010). La seconde consiste en la transmission ou partage des dites connaissances dans une vision multiplicatrice.

Accomplir ces fonctions requiert des choix pertinents au plan organisationnel et didactique, pour des interactions plus qualitatives. De même qu'un dispositif logistique adéquat, et un programme d'activités cohérent.

Le rôle du formateur est ainsi mis au débat, concernant la portée et l'efficacité des approches utilisées, de même que les effets qui en résultent sur les acquisitions des apprenants. Trois perspectives s'affirment, quant à ce.

La première, prône un contrôle total du formateur sur l'ensemble du processus de formation. Un unilatéralisme pédagogique qui centralise l'initiative des connaissances autour du formateur, dont seules les idées, les expériences et l'analyse comptent. Il initie tout, suivant une démarche didactique stricte à laquelle doivent se conformer les participants invités à l'écoute attentive de son discours, pour en saisir le sens et appliquer les propositions y formulées. L'approche privilégiée dans ce cadre est l'exposé magistral.

S'il est vrai qu'à l'avantage de cette perspective l'on note le gain du temps et la simplification du processus de communication pédagogique, l'on observe cependant qu'elle n'encourage pas l'initiative personnelle des participants à construire les connaissances à partir de leurs propres expériences (Zeitler et al., 2012).

De cette critique, émerge une deuxième perspective fondée sur la nécessité d'un apprentissage interactif, à travers des échanges permanents entre acteurs du processus de formation. Elle tient au fait que les participants ont des trajectoires sociales et académiques différents qui offrent un éventail de repères à leur apprentissage (Baroni & Jeanneret, 2008). La différence de parcours et d'expériences est un capital mobilisable dans un processus pédagogique, permettant à chacun d'apprendre des pairs.

Le principe de médiation sous-tendant la théorie constructiviste trouve ici son plein sens, entant que déterminant de la co-construction des savoirs, à travers des échanges verticaux et horizontaux.

Cependant, parallèlement à la possibilité de promouvoir une didactique participative, l'approche collaborative (Baudrit, 2007) contrarie quelque peu l'initiative des participants, dont les actions sont continuellement soumises à la validation des formateurs ou des pairs.

Cette critique a suscité une troisième perspective qui prône la pleine liberté des apprenants dans le choix, l'organisation et la conduite de leur apprentissage, selon leurs intérêts et aptitudes. Une autodétermination pédagogique qui les portent à s'approprier et assumer le contrôle total de la formation. Cette démarche a l'avantage de favoriser l'autonomie de l'apprenant (Zimmerman et al., 2000) qui, travaillant à son rythme, fait prospérer sa créativité. Elle est cependant critiquée pour son laisser-faire, qui conduit à des apprentissages lacunaires voire pervers. D'où, la nécessité d'un contrôle de conformité, à partir des référents connus, pour effectuer des ajustements éventuels.

Partant des forces et limites des trois perspectives susmentionnées, d'autres auteurs (Anadón, 2019 ; Ladage, 2016) privilégient une approche hybride ou mixte qui en combine les forces dans un triptyque : exposé magistral – participation – autonomie. Cette trilogie a été utilisée durant les ateliers d'écriture des projets tenus à Kinshasa en 2018, 2019 et 2020. Il s'agit des formations Progrant organisées dans le cadre du programme NMT coordonnées par l'Université de Potsdam où, faisant face aux multiples challenges, l'équipe des formateurs a mobilisé une gamme des stratégies conséquentes.

Le présent article met au clair les défis desdits ateliers et les mécanismes fonctionnels adoptés par les formateurs pour y répondre ou les contourner. Il se propose d'offrir un cadre de référence sur les déterminants du succès et de l'échec des ateliers de formation.

La problématique y traitée se traduit aux questions spécifiques suivantes : dans quelle mesure les ateliers d'écriture organisés à Kinshasa offrent-ils un cadre d'émancipation scientifique ? Quels en sont les défis majeurs et comment l'équipe de formateurs s'y sont pris pour pouvoir les contourner avec succès ? Quel est le niveau des acquisitions des participants au terme de la formation ?

Les réponses à ces questions trouvent leur fondement dans le modèle constructiviste, qui permet d'analyser la formation en atelier comme un cadre d'échange des connaissances, à travers un processus participatif. Les détails sont donnés dans la brève revue de la littérature ci-dessous.

2. Revue de la littérature

En tant que cadre d'échanges constructifs et d'émancipation personnelle, la formation remplit une fonction sociale, qui est analysé sous diverses perspectives : mécanisme de libération, processus d'autonomisation, cadre d'actualisation des savoirs, etc.

Pour Freire (1986), la formation est un moyen d'autonomisation de l'individu ou du groupe, en lui faisant acquérir des connaissances et capacités de changer ses conditions de vie. Dans la même optique, affirme Drouin-Hans (1998), la connaissance élève le niveau de culture de l'individu, le rendant capable de mieux réfléchir sur la manière d'organiser sa vie et d'être autonome. Dans ce processus de construction des connaissances, la collaboration avec les pairs est indispensable. Ce qui amène Abrami et al. (1996) à introduire dans le débat la notion de *l'interdépendance positive*, dont la principale caractéristique est que l'apprentissage de chaque participant au processus de formation dépend fondamentalement de l'interaction avec les autres.

Cette analyse est partagée par Lave et Wenger (1991) qui décrivent la formation, mieux l'apprentissage, comme un processus social se déroulant dans un contexte dont il subit l'influence. A cet effet, ils évoquent la notion de « communauté de pratique », pour marquer la nécessité de la complémentarité entre les individus engagés dans une formation, faisant que chacun construise et améliore ses connaissances dans un processus participatif.

Avec l'émergence de la société de la connaissance, les communautés d'apprentissage sont des moyens de produire des formes de sociétés (Cristol, 2017) où chaque humain, en tant produit de l'histoire personnelle et collective (Lamy & Saint-Martin, 2018), fait profiter à l'ensemble de la communauté ses différents acquis. Chacun ayant la possibilité de contribuer à l'édification intellectuelle de l'autre, la prétention au monopole du savoir est une pure illusion dans la société de connaissance. De même, toute rencontre peut être une opportunité d'apprentissage, dans la mesure où elle met en choc différents backgrounds et en érige la synthèse de vues en référentiel de conduite collective. Cette convergence résulte d'une contradiction rationnelle qui se construit à partir de l'analyse des forces et faiblesses des alternatives en présence.

Dans ce processus, et en contexte d'atelier de formation, l'équilibre des savoirs est à trouver à trois niveaux. D'abord, entre formateurs, dont la différence de parcours et d'expertise peut être un obstacle à l'apprentissage des participants, lorsqu'ils développent des thèses antinomiques,

et s'y maintiennent, sans la moindre volonté de compromis. D'où l'intérêt d'une mise à plan des divergences éventuelles, pour définir des modèles partagés à présenter aux participants. Ce travail s'effectue en amont, lors de la conception et la préparation des travaux. Le choix des formateurs et des experts s'inscrit dans la même logique.

Le deuxième niveau d'équilibre est celui entre formateurs et participants. Ces derniers, bien qu'apprenants, ne sont nullement un vase vide à remplir. Autant que les formateurs, leurs trajectoires scolaires et universitaires sont chargées de nombreux repères sur lesquels se construisent leurs nouveaux apprentissages. Les questions qu'ils posent et les inquiétudes qu'ils affichent, traduisent les conflits cognitifs (Butera et al., 2019) qu'ils éprouvent entre leurs acquisitions antérieures et les nouveaux savoirs présentés par les formateurs.

A cet effet, plutôt que leur imposer des arguments d'autorité, les formateurs instaurent des échanges décomplexés et créent des interactions formatives, profitables à tous (formateurs et participants).

Le troisième équilibre s'établit entre seuls les participants, appelés au même destin³ pédagogique. La diversité de parcours et de champs disciplinaires font parfois obstacles à un dialogue constructif, lorsque chacun utilise les codes qui soient inaccessibles à l'autre.

Cette difficulté appelle un effort conjugué, pour établir des passerelles d'échanges (Cristol, 2017), dans une perspective interdisciplinaire. La richesse de cette expérience est observée lors des travaux en petits groupes, où chaque participant profite des critiques lui formulées par ses pairs, pour améliorer ses propres vus et son projet. Un choc informationnel qui éclaire et valide les préconceptions des participants et des formateurs. Donc, un moyen de construction mutuelle des savoirs.

L'atelier favorise également l'émancipation scientifique des participants (Barbot & Trémion, 2016), à travers l'émergence du sentiment d'émulation positive qui pousse chacun à produire un travail de qualité comparable, si non supérieure à ceux des pairs. Etant préoccupé à donner une meilleure image de soi, le participant s'investit à corriger continuellement son projet et lui imprimer la forme recommandable.

Si l'assistance du formateur et des pairs facilite pareille réalisation, l'idéal est que chaque apprenant y parvienne par sa propre démarche. Car, dit-on, ne connaît réellement que celui qui est capable de transmettre simplement ses savoirs aux autres. Cette autonomie de connaissances obéit à un système de reproduction pédagogique, où l'apprenant d'hier

3 Celui-ci est fixé par les objectifs de la formation.

devient aujourd'hui formateur d'une nouvelle génération qui, à son tour, formera une autre, et ainsi de suite.

L'atelier fait ainsi office de laboratoire, où les participants expérimentent et jaugent leurs connaissances, en se confrontant aux pairs. Cette processus d'émancipation scientifique s'apprécie au moyen de trois indicateurs : le niveau de compétences avant et après l'atelier ; la fréquence des formations post-atelier réalisées au bénéfice des tiers et la proportion des projets ultérieurs soumis et acceptés. Si les informations relatives au premier indicateur sont données à la section 4.3, traitant des acquisitions des participants, les deux autres ne sont pas évalués dans le présent article. Ils feront l'objet des analyses ultérieures.

3. Méthodes

Les informations traitées dans cet article ont été recueillies à l'aide de l'observation participante. Cette méthode permet d'observer un groupe, sans que celui-ci en soit au courant ni n'y consente (Abercrombie et al., 2000). Sa double particularité est qu'elle est généralement utilisée pour observer des groupes moins nombreux et fermé (Abercrombie et al., 2000) ; d'autre part, le chercheur la pratique sans dévoilement de son intention d'enquêter (Bastien, 2007). Il intègre pleinement le groupe cible pour mieux l'observer. Son utilisation ici est justifiée par la nature des données à recueillir, lesquelles nécessitent une immersion dans l'atelier, pour en saisir les différents contours. Aussi, l'atelier était constitué d'un nombre réduit de personnes, vingt-six au total (participants, formateurs et experts).

Mon statut de membre de l'équipe des formateurs a facilité la mise en application de cette méthode. En même temps que je participais aux activités de l'atelier, j'observais et je notais progressivement les détails essentiels du déroulement des travaux, lesquels ont ensuite été soumis à l'analyse. Cette observation se faisait au quotidien à l'aide d'une grille structurée qui a permis de noter les faits majeurs de l'atelier, concernant notamment son organisation, sa mise en œuvre et le suivi des activités. Ont été aussi notées les différentes interactions entre les acteurs impliqués (formateurs, experts et participants). Ces informations sont présentées à la section 4, consacré aux résultats.

Par ailleurs, les données sur les caractéristiques des participants (sexe, statut, discipline et institution) sont obtenues à partir des dossiers de candidature. Elles sont exposées au tableau ci-dessous et concernent

deux cohortes de 20 participants des ateliers respectifs de 2018 et 2019/2020. Il en ressort que la majorité des participants (75 %) sont des hommes, contre 25 % des femmes. Concernant leur statut, ils sont respectivement assistants et chefs de travaux⁴ à l'université. Au plan de domaine de recherche, ils proviennent des souches variées : biologie, chimie, sciences politiques, sociologie, gestion, sciences de l'éducation et psychologie. Cette diversité constitue une énorme opportunité pour chaque participant d'apprendre des démarches utilisées dans les domaines proches ou distants du sien. Au plan d'origine institutionnelle, 75 % des participants de la première cohorte (2018) sont de l'Université de Kinshasa et 25 % autres proviennent des établissements environnants ; alors que tous (100 %) les participants de la deuxième cohorte (2019/2020) appartiennent à l'Université de Kinshasa. Cette inégalité d'effectif est due aux profils présentés par les sujets venant de l'Université de Kinshasa. Les meilleures parmi les candidatures manifestées pour la sélection appartiennent à ladite université.

Tableau 1: Caractéristiques des participants aux ateliers de 2018 et 2019/2020

Variables	Modalités	Ateliers 2018	Ateliers 2019/2020
		(n = 20) %	(n = 20) %
Sexe	Femme	25	25
	Homme	75	75
Statut	Assistant (Junior)	15	15
	Chef de travaux (Senior)	85	85
Discipline	Sciences politiques	15	20
	Sociologie	10	10
	Education/Psychologie	25	75
	Relations internationales + Droit	-	10
	Gestion	15	5
	Biologie et Chimie/Médecine Vét.	35	-
Institution	Université de Kinshasa	75	100
	Autres	25	-

Au terme de l'analyse des informations recueillies de l'observation directe et participante des ateliers, les résultats sont présentés ci-dessous.

4 Il s'agit des assistants séniors dans la nomenclature des grades du personnel scientifiques des universités congolaises.

4. Résultats

Cette section présente les défis de l'atelier, les approches utilisées par les formateurs et les acquisitions des participants au terme de la formation.

4.1 Défis de l'atelier d'écriture des projets

Ils sont de trois types : défis d'organisation, défis de mise en œuvre et défis du suivi.

Défis de l'organisation

Ils concernent la constitution de l'équipe de formateurs et des experts ; le lancement de l'appel à candidature et la sélection des participants ; et la conception du programme des activités de formation.

• Constitution de l'équipe de formateurs et d'experts

Opérer un choix judicieux parmi la multitude des collègues disposant tous des compétences en écriture scientifique, pour constituer l'équipe de formateurs, est un énorme challenge, renforcé par la diversité de leurs usages. De même, faudrait-il scruter leur profil relationnel, pour s'assurer de leur sens coopératif ; étant évident qu'aucune équipe de travail ne peut accomplir sa mission avec succès, si les individus qui la composent ne se supportent ni ne coopèrent (Chédotel, 2004). A cet effet, les conflits et les contradictions stériles sont les ferments de la désagrégation organisationnelle et sociale. Nous concernant dans les ateliers sous examen, les formateurs ont été choisis sur base de leurs compétences. Nous nous connaissions, pour avoir déjà collaboré dans plusieurs activités similaires.

Au-delà de la compétence, la disponibilité des formateurs et experts potentiels est une autre équation à résoudre. Il n'est pas facile de fixer des dates qui rencontrent la disponibilité de tous, suite à leurs agendas souvent chargés. Arrêter les dates de l'atelier est une épreuve difficile, qui renvoie à des négociations diverses pour obtenir un réaménagement des agendas personnels. Ce qui n'est pas évident, au regard des contraintes professionnelles des uns et des autres.

Il peut arriver qu'un expert ou un formateur attendu se désengage, peu avant le démarrage des travaux. Cela met en difficulté le staff d'organisation, porté à relancer des nouveaux contacts en vue de son remplacement. La difficulté est particulièrement grande lorsqu'il faudrait par exemple remplacer un expert international pour lequel il n'est pas

certain de trouver, aussitôt, un autre qui soit disponible. Ce fut le cas lors de notre 1^{er} atelier en 2018. L'expert de l'Université de Cologne nous a annoncé son indisponibilité à deux semaines de l'atelier. Ne pouvant à cette échéance trouver un autre expert international, nous nous sommes remis à l'organisateur⁵ qui a pu recommander un autre qui, heureusement, séjournait en Afrique en ce moment.

- **Conception et élaboration du programme d'activités : choix des thématiques**

Confectionner et animer un programme répondant aux objectifs de la formation (Noyé & Piveteau, 2018 ; Courau, 2017) est une nécessité et un défi pour les formateurs. Ce qui selon (Chocat, 2018) pose la question du lien entre la formation des animateurs et les dispositifs de formation cernés par ces derniers.

En même temps qu'ils en spécifient les contenus, doivent-ils également hiérarchiser les différents sous-thèmes et se les répartir avec justice, en tenant compte de leurs compétences respectives.

Il arrive qu'un formateur renonce à un sous-thème lui attribué et propose de le changer contre un autre. Cette situation perturbe l'exécution du programme, singulièrement si la remise demandée intervient la veille de l'atelier. Pour anticiper sur pareil désagrément, la concertation autour des sous-thèmes doit se faire plusieurs semaines avant la tenue de l'atelier. L'équipe de formation pourra ainsi s'assurer des attentes des uns et des autres, et apporter, à temps voulu, des rectificatifs nécessaires.

Deux options se présentent dans l'élaboration du programme d'activités : d'une part, confier à l'un des formateurs d'élaborer le corpus du programme, qui sera ensuite soumis à la validation des pairs ; d'autre part, discuter ensemble de l'entièreté du programme, avant d'en répartir les rôles.

Dans l'une ou l'autre démarche, l'important est de parvenir à mettre en place un programme cohérent qui rencontre les attentes des participants et répondent aux objectifs de leur formation. Un contrôle mutuel du contenu permet d'éviter l'improvisation ; la nécessité étant pour les formateurs d'avoir le même entendement sur le programme.

Pareille convergence, autant qu'elle occasionne un contrôle collectif, favorise également aux formateurs de se compléter mutuellement lors des exposés. Dans ce même cadre, la ponctualité et la gestion rigoureuse du temps imparti s'impose, pour que chaque activité se déroule dans les

5 Université de Potsdam.

limites du temps fixé. Tout dépassement du temps d'un module se répercute inéluctablement sur la séquence suivante et sur l'ensemble des modules, rendant difficile l'accomplissement de l'entièreté du programme. Nous concernant, seule la rigueur dans la gestion du temps a permis de parer à ces manques.

- **Mise en place d'un lieu de formation**

Trouver un cadre approprié, qui permette d'organiser les travaux de l'atelier, est un défi capital que nous avons affronté. Les activités programmées nécessitent un endroit calme et sécurisé, qui dispose à la fois des logements au nombre des participants (20), des formateurs(4) et des experts (2) ; et d'une salle de conférence, équipée des mobiliers adaptés et de la sonorisation. A défaut, cette dernière devrait être louée auprès d'un tiers.

Cependant, plusieurs hôtels contactés à Kinshasa, ne pouvaient offrir ces conditions. Certains disposent des chambres, mais sans salle de réunion ; d'autres offrent un nombre de chambres inférieur à la demande ; d'autres encore ont des chambres et des salles d'activités, mais à un prix supérieur au budget disponible. Il a fallu beaucoup de temps et de démarches, pour finalement trouver un cadre qui répondaient aux conditions souhaitées (salles de travail adéquates, logements confortables, etc.).

Pour contourner cette difficulté, nous avons pris la précaution, lors des prochains ateliers, d'effectuer la réservation du lieu de formation plusieurs semaines avant la date du début. Cela implique aussi que le budget soit disponibilisé bien à temps, au moins un mois avant. Pour ce, l'Université de Potsdam faisait le nécessaire pour transférer les fonds à temps voulu.

- **Annonce de l'appel à candidature et sélection des participants**

C'est une tâche exigeante que d'élaborer un appel à candidature qui captive l'attention du public concerné et le porte à appliquer à la formation. Comment procéder pour atteindre ledit public ? Serait-il efficace de procéder de bouche à l'oreille, par des affiches, par mail ou via un blog ? C'est autour de ces paramètres que réfléchit l'équipe de formation, pour trouver la voie pertinente à annoncer la tenue de l'atelier.

Une fois le choix fait, il faudrait structurer le contenu de l'annonce, déterminer les critères d'éligibilité, la date limite de dépôt des candidatures, etc. Le texte d'annonce doit avoir une taille acceptable. Pas trop long, pour ne pas fatiguer le lecteur, mais contenir les informations né-

cessaires relatives à l'objet de la formation, aux objectifs et aux conditionnalités y relatives. Plus une annonce est claire et précise, mieux elle est comprise et peut mobiliser les candidats potentiels. Par contre, une annonce au contenu non explicite et confus perd son intérêt à être lu, avec risque de demeurer inconnu du public visé, et que personne n'y postule.

Face à la multitude des candidatures, la sélection devient un autre défi à relever. D'abord, lorsque plusieurs candidats répondent aux critères d'éligibilité, pour un nombre très limité de postes, comme ce fut le cas pour nos ateliers avec seulement 20 places. De même, lorsque les candidatures reçues présentent des profils quasi complémentaires. C'est-à-dire, les critères exigés se présentent de manière partagée entre les candidats, les uns remplissent certains critères qui manquent à d'autres, et inversement. Enfin, lorsque seuls les candidats de même institution, de même sexe ou de même discipline remplissent les critères fixés. L'arbitrage devient nécessaire pour trouver les points d'équilibre utiles.

L'idéal est de sélectionner les participants provenant d'horizon divers (établissement, discipline, sexe, etc.), en vue d'avoir des échanges fructueux qui puissent consolider l'interdisciplinarité et favoriser l'enrichissement mutuel. Cependant, le décalage souvent observé entre le souhait et la réalité, met l'équipe de formation devant une difficulté d'appréciation, qui impose le recours au bon sens.

L'équipe de formation peut certes être envahie par des hésitations, pour sélectionner les candidats d'une même institution, quand bien même ceux-ci répondent objectivement au profil prédéfini ; ou seulement les hommes par rapport aux femmes, et vice versa. Cette hésitation est motivée par la peur des critiques des bailleurs de fonds, qui mise généralement sur la représentativité des participants. En réponse, elle élimine certains candidats pour faire la place à d'autres, même ceux moins méritant, et créer ainsi un semblant d'équilibre.

Au-delà des paramètres sus-évoqués, la fixation d'un timing est également un important défi. La question est de déterminer une échéance raisonnable entre le lancement de l'appel à candidature et la date limite de dépôt des demandes. Cette période ne doit être ni trop courte ni trop longue, mais suffisant pour permettre aux candidats potentiels de constituer leurs dossiers et les soumettre.

Défis de la mise en œuvre et du suivi

Le principal défi affronté lors de la mise en œuvre et du suivi des activités de l'atelier, est la diversité d'horizons disciplinaires des participants et leurs spécificités méthodologiques.

Trois cas de figure se présentent, à cet effet. Primo, la mixité des participants provenant des disciplines aux approches très éloignées. Secundo, le décalage disciplinaire entre le formateur et les participants. Autrement dit, un formateur se trouvant en face des participants d'un champ disciplinaire différent du sien. Les spécificités méthodologiques et conceptuelles lui imposent des efforts supplémentaires, pour mieux saisir la teneur des projets des apprenants et y apporter des correctifs pertinents. Ce qui n'est pas toujours certain. Tertio, la diversité des domaines de recherche dans l'unicité disciplinaire. Dit autrement, l'offre de formation aux participants d'une même discipline, mais travaillant sur des questions différentes. L'avantage ici est la complémentarité fructueuse, sachant qu'une discipline est un tout qui articule la dimension historique et structurelle qui la compose (Berthelot, 2018), et dont les connaissances se lient les unes les autres. Cependant, la difficulté tient au niveau d'expertise des formateurs et de leur culture générale ; selon qu'ils ont ou non des compétences suffisantes dans les domaines des projets des participants. Ainsi, pourront-ils ou non leur apporter un appui utile et satisfaisant.

Le défi de la diversité disciplinaire réside au fait que les usages en matière d'écriture scientifique diffèrent d'une discipline à l'autre. Les sciences dites « dures »⁶ fondent leurs convictions sur une démarche contrôlable, à partir des essais de laboratoire, qui débouchent sur l'établissement des lois universelles. Par contre, les sciences sociales procèdent par une approche critique et interprétative de la réalité observée ou préconçue.

Alors que les premières placent l'expérimentation au centre de leur action, les secondes recourent généralement à une double logique interprétative et hypothético-déductive. Alors que les premières aboutissent à des lois rigoureuses, les secondes édictent des principes discutables et contextualisables.

L'ingéniosité et le pragmatisme des formateurs (Laot & De Lescure, 2006) constituent la clé du succès de leur action, à travers des choix didactiques pertinents et conciliants. Face aux participants issus de la même discipline ou groupe de disciplines, la tâche du formateur est facilitée par

6 Exemple : mathématiques, physique, chimie, cybernétique, etc.

la similarité terminologique et méthodologique. Ils se comprennent et interagissent plus facilement, dans un débat ouvert et accessible. Il en est d'autant facile que le formateur soit lui-même du domaine ; comprenant mieux les préoccupations des participants, il les oriente utilement.

A l'inverse, avec les participants des disciplines et domaines éloignés, les échanges ne sont pas évidents. Personne ne s'imprégnant de ce que fait l'autre, ne s'y intéresse réellement. Cette difficulté se renforce lorsque le formateur est d'un bord scientifique différent de celui des participants. Il est très limité dans l'appui à apporter au fond de leurs projets.

De trois cas de figures susmentionnés, la mixité des participants est la plus fréquemment rencontrée dans les ateliers de rédaction des projets. Nous l'avons expérimentée lors de nos ateliers à Kinshasa, qui réunissaient les participants de souches scientifiques très variées, à savoir : chimie, biologie, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, gestion, sciences politiques, etc. Un large spectre des disciplines aux approches méthodologiques distantes et, apparemment, non conciliables dans le cadre de l'écriture scientifique. Cette crainte a été prise en compte lors de la constitution de l'équipe des formateurs et dans le choix des experts, lesquels étaient basés sur l'interdisciplinarité (sciences exactes et sciences sociales). La mise en commun de leurs atouts et expériences a permis de répondre efficacement au défi de la diversité des champs disciplinaires des participants.

4.2 Approches des formateurs et gestion des interactions formatives

Bien que la mise en place d'une didactique efficace préoccupe tous les formateurs, la maîtrise des approches pouvant améliorer les acquisitions des apprenants n'est pas certaine pour tous, loin s'en faut ; elle requiert de l'expérience et du bon sens (Leroy, 2016). Plusieurs facteurs font obstacles au choix des meilleures approches, notamment l'ignorance ou la sous information, la non maîtrise des approches adoptées.

L'ignorance (sous information) fait référence au niveau de culture des formateurs sur les moyens possibles d'animer un atelier de formation. Cette culture se construit par la participation aux programmes de formation pour formateurs, et par l'autoformation. L'exemple typique de la formation des formateurs est le programme organisé en 2017 et 2019, par l'Université de Potsdam, au lancement du programme *National Multiplication Training* (NMT). Plusieurs équipes sélectionnées dans différents pays y ont suivi, durant trois jours, des modules de formation sur l'organisation, la préparation et l'animation d'un atelier. Un équipement

théorique certain, qui a permis de mettre en confiance les équipes participantes, dans la mise en œuvre de leurs futurs ateliers dans leurs pays.

Faute d'un tel background, le formateur est limité et souvent désarmé ; incapable d'imaginer des procédés innovants pouvant susciter la motivation des participants et les impliquer activement dans les activités programmées.

Nous concernant, ce déficit a été observé, bien qu'à faible proportion, chez certains membres de notre équipe qui n'ont participé, autant que les autres, à la formation des formateurs. Ils ont affiché quelques difficultés d'approche, notamment concernant la structuration des exposés, la conduite de la discussion et la gestion des interactions avec les participants. Ces difficultés étaient directement compensées par d'autres collègues, grâce au mode de travail en équipe institué, lequel favorise le relais et la complémentarité entre membres de l'équipe de formation.

Par ailleurs, n'ayant pas eu l'opportunité de suivre une formation formelle ou un séminaire pour formateurs, un formateur peut également s'auto-former (Tremblay, 2019) par la lecture personnelle, ou en prenant part aux discussions informelles traitant de la question intéressée. Cette voie n'est souvent pas exploitée par certains, arguant que la société n'offre pas assez d'opportunités, quant à ce. Ce faisant, se privent-ils des initiatives d'un auto-apprentissage libéral qui permet de satisfaire au besoin d'information et de culture personnelle, lequel ne répond à aucune exigence externe, mais au seul désir de saisir le sens des choses et de développer la capacité à l'action (Musa, 2018). Cette attitude accroît les bagages intellectuels de l'individu, en tant que sujet connaissant, et lui donne la latitude de se bâtir un profil de compétences perfectible. Ce processus et le résultat qu'il gère, trouvent leur sens dans la hiérarchie des besoins de Maslow, précisément le besoin d'autoréalisation que l'individu cherche à satisfaire pour un prestige personnel et un équilibre mental, sans une visée matérialiste ou lucrative.

Par ailleurs, connaître les approches didactiques est une chose, les appliquer à bon escient en est une autre. Le recours à une approche ne doit pas être hasardeux, mais rationnel en évaluant les avantages qu'elle renferme par rapport aux objectifs que se fixe l'équipe de formateurs. Surtout, la capacité de cette dernière d'en faire un usage pertinent.

L'expérience vécue durant nos ateliers est, en effet, assez illustratif. Il nous est arrivé d'arbitrer entre deux ou trois approches, pour organiser certaines activités ou les faire accomplir par les participants ; lorsque ceux-ci devaient exposer leurs projets et les soumettre à la critique des pairs. Les avis étaient partagés entre, par exemple, traiter une question

directement dans le grand groupe de 20 participants ou les repartir en petits groupes de travail séparés et, ensuite, faire des mises en commun.

A différents moments, le choix était porté sur l'une ou l'autre démarche, avec des résultats significatifs. Cependant, il est aussi arrivé que l'approche choisie n'occasionne pas le développement des interactions qualitatives. Ce qui nous a porté à la changer par une autre.

Lors des ateliers susmentionnés, l'approche privilégiée dans la construction des interactions d'apprentissage a été l'approche par compétences, renforcée par le focus group, afin d'amener les participants à apprendre de leurs propres difficultés. Dans ce cadre, l'atteinte des objectifs de l'atelier s'apprécie par la qualité des acquisitions affichées par les participants, comme exposé ci-dessous.

4.3 Rendement des participants et finalisation des projets individuels

Les approches interactives utilisées ont favorisé la co-construction des apprentissages (Buchs et al., 2006 ; Thievenaz, 2018), et consolidé l'avancement des projets des participants. Ces faits sont attestés par les résultats d'une enquête exploratoire des opinions des participants sur l'accomplissement du plan d'action et d'implantation des projets individuels, et la satisfaction du programme et de la compétence des formateurs

Plan d'action et de l'implantation des projets individuels

L'intérêt de planifier la mise en œuvre du projet, est d'en systématiser les actions et d'éviter toute forme d'improvisation. Une ligne d'actions doit être définie pour spécifier à chaque phase les activités à mener.

Les projets que portaient les participants étant essentiellement académiques, l'enjeu était de les transformer en projets bancables à soumettre aux agences de financement. Ce qui a nécessité une réorientation vers des buts plus fonctionnels, relatifs à la solution d'un problème social. L'absence de cette dimension rend le projet incomplet et, donc, non satisfaisant pour les bailleurs de fonds qui désirent imprimer leurs manques en finançant les projets à impact visible.

A cet effet, deux patterns ont été présentés et utilisés par les participants pour finaliser la rédaction de leurs projets. D'une part, le pattern d'un protocole de recherche académique, celui de financement et, d'autre part, le pattern d'un budget de recherche. L'efficacité dans la conformité à ces trois modèles implique, comme précédemment dit, que chaque participant travaille sur son propre projet, avant de le soumettre

à l'équipe des formateurs pour évaluation de conformité. Ce processus s'opère efficacement en deux moments. D'abord, après le premier atelier, pour vérifier la justesse des corrections apportées, en référence aux orientations reçues pendant les exposés théoriques. Ensuite, à l'issue du second atelier, pour évaluer les améliorations finales réalisées.

Il en découle que tous les participants (100 %) ont finalisé leurs projets, dont la structuration et la présentation répondent aux attentes des formateurs. Les buts scientifiques et sociaux y sont clairement mentionnés, de même que le gap à combler, lequel rend l'originalité des projets.

Au-delà de ces facteurs, chaque participant a acquis une double expertise : la compétence à élaborer une proposition de recherche répondant au protocole requis, et la capacité à évaluer objectivement un projet soumis par un tiers (un autre chercheur). Plus concrètement, vingt chercheurs sélectionnés et formés ont pu monter des projets prometteurs assortis des budgets cohérents pour postuler à des financements nationaux et internationaux. Le contenu de la formation et les exercices effectués ont renforcé leurs capacités dans la conception, la structuration, la rédaction et la budgétisation d'un projet de recherche bancable.

Cependant, par rapport aux projets de 2018 qui ont déjà démarré, et dont certains en passe de s'achever, aucun projet de 2020 n'est mis en œuvre, faute de financement disponible. Beaucoup de participants n'ont pas encore trouvé des bailleurs travaillant dans leurs domaines respectifs. D'autres continuent d'attendre des réponses à leurs applications, étant sur la liste d'attente des agences contactées. En dépit de cela, l'atelier s'est avéré être un investissement intellectuel solide, dont ils se prévaudront leur carrière durant.

Satisfaction au programme et à la compétence des formateurs

L'écrasante majorité des participants (près de 97 %) ont affiché une très grande satisfaction face aux activités réalisées durant les ateliers. Ils affirment y avoir acquis des nouveaux outils méthodologiques qui complètent et renforcent leurs acquisitions antérieures. Beaucoup d'a priori ont été dissipé et les idées reçues éclairées, permettant à chaque participant de construire son projet suivant une démarche rigoureuse, qui tiennent aux principes de scientificité et aux exigences des agences de financement. Au-delà de l'initiative étrangère du programme *National Multiplication Training*, cordonné par l'Université de Potsdam, ainsi que la présence des experts européens et régionaux, deux facteurs ayant conféré un caractère international à l'atelier et motivé un grand nombre de candidatures, la qualité des prestations des formateurs a significa-

tivement rencontré les attentes des participants. Ces derniers affirment unanimement en être satisfaits. Cette position est corroborée par les résultats des enquêtes successives menées *on line* par l'Université de Potsdam auprès des participants. Près de 94 % d'enquêtés affirment avoir acquis des nouvelles connaissances les ayant permis de mieux approcher la problématique du projet. Une proportion similaire jugent très satisfaisant les profils des formateurs et leurs compétences. Enfin, tous les participants (100 %) affirment n'avoir jamais pris part à un forum similaire, où ils apprennent l'écriture des projets. Cette lacune questionne la léthargie de leurs facultés à pouvoir les outiller à cet effet, pour briser le complexe d'infériorité et l'hésitation à appliquer aux appels à projets à l'international ; attitude qui amenuise leur productivité scientifique et les confine dans l'anonymat.

5. Conclusion

Faisant recours aux approches participatives et magistro-centrées, les ateliers organisés dans le cadre du programme *National Multiplication Training*, ont contribué au décloisonnement scientifique des participants, à travers la transmission des codes d'écriture des projets répondants aux standards internationaux. Cela, dans un contexte où bon nombre de chercheurs sont relativement moins compétitifs sur le marché des projets bancables.

L'efficacité ainsi démontrée, appelle à la réorientation de la politique universitaire et de la recherche, pour créer des cadres d'échanges entre chercheurs, leur permettant de mettre en choc des idées et expériences, afin de produire des référentiels partagés de réflexion et d'action.

La compétitivité intellectuelle doit s'incruster dans la culture universitaire, en tant que moteur de production des connaissances et fondement du progrès des sociétés modernes. Les universités doivent envisager en permanence cette nécessité d'actualisation intellectuelle dans leur plan stratégique. Ce qui implique d'y allouer des ressources financières suffisantes, mais aussi d'établir des coopérations interuniversitaires, permettant aux institutions moins outillées de bénéficier de l'apport de celles qui en ont l'expertise.

Bibliographie

- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B. S. (2000). *Participant Observation*. Dans *Dictionary of Sociology* (4th ed.) (p. 256). New York : Penguin Books.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives* 38 (1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Barbot, M.-J., & Trémion, V. (2016). De l'émancipation à l'autonomie : stabilisation et ouverture de possibles. *Recherches & éducations* 16, 21–34.
- Baroni, R., & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 3 (125), 101–124.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, Vol. 27 (1), 2007, 127–140.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Bergerault, F., & Bergerault, N. (2019). *De l'idée à la création d'entreprise : Concrétiser votre projet*. 3e éd. Paris : Dunod.
- Berthelot, J.-M. (2018). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes. In E., Gentaz & Ph., Dessus (Eds.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183–199). Paris : Dunod.
- Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive Conflict Regulation : How to Make Sense of Diverging Ideas. *Current Directions in Psychological Science* 28 (2), 145–151.
- Chédotel, F. (2004). Avoir le sentiment de faire partie d'une équipe : de l'identification à la coopération. *M@n@gement* 7 (3), 161–193.
- Chocat, J. (2018). Se former à animer un groupe d'APP : proposition d'un cadre pour un programme de formation. *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, N° 12, 40–52.
- Cohen, R. (2016). *Concevoir et lancer un projet : De l'idée au succès sans business plan*. Paris : Editions Eyrolles.
- Courau, S. (2017). *Courau, Sophie. Les outils d'excellence du formateur : Concevoir et animer des sessions de formation. Tome 2*. ESF Sciences Humaines.

- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs* N° 43, 10–55.
- Drouin-Hans, A.-M. (1988). *L'éducation une question de philosophie*. Paris : Economica.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum Press.
- Gordon, M., & Pétry, F. (2010). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 32 (2), 1–17.
- Lafrance, J.-P. (2019.). *Critique de la société d'information*. CNRS : Open Edition.
- Lamy, J., & Saint-Martin, A. L. (2018). La raison a une histoire. *Zilsel*, 2 (4), 273–280.
- Laot, F. F., & De Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation* 53, 79–93.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leroy, C. (2016). L'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement. *Sciences Humaines*, 21–21.
- Musa, D. (2018). *Autoformation*. Kinshasa : Cour inédit.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (2018). *Le guide pratique du formateur : concevoir, animer, évaluer une formation*. Paris : Editions Eyrolles.
- Thievenaz, J. (2018). Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale). *Les dossiers des sciences de l'éducation* 39, 131–150.
- Tremblay, M. R. (2019). *S'autoformer à la communication reliante : une tension créatrice entre les dimensions pratique, théorique et symbolique*. (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski). Inédit.
- Vink, D. (2017). Repenser la connaissance. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 11, N° 2, 101–104.
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9–14.
- Zimmerman, B. J., Kovach, R., Pagnouille, C., Simons, G., & Smets, G. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dieudonné MUSA ALOKPO, Université de Kinshasa,
République démocratique du Congo,
e-mail: musadd22@yahoo.fr