



**LA RECONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION
EN CONTEXTE « D'APRÈS-GUERRE »
EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO**

**Visions et rôles des acteurs
et des bénéficiaires d'enseignement
dans le développement du curriculum d'enseignement
secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu**

Thèse

NDUGUMBO VITA

**DOCTORAT
ADMINISTRATION ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION
Philosophiae Doctor (Ph.D.)**

QUÉBEC, CANADA

© Ndugumbo Vita, 2014

Résumé

Cette recherche-action intégrale et systémique (RAIS) (Cardinal et Morin, 1994) s'inscrit dans le contexte de la reconstruction de l'éducation en République démocratique du Congo, plus précisément dans la province du Sud-Kivu. En effet, la réduction de l'écart entre les prescriptions curriculaires et les besoins sociaux auxquels l'enseignement secondaire technique et professionnel devrait répondre est la préoccupation principale de cette étude. Ceci se traduit en termes d'inadéquation entre les besoins de la société et le curriculum d'enseignement d'une part et, d'autre part en termes de manque de cohérence entre les compétences développées dans l'enseignement secondaire technique et professionnel et les compétences requises pour le marché du travail.

La recension des écrits sur le développement du curriculum d'enseignement dans divers contextes, principalement en contexte d'après-guerre, a permis d'appréhender comment les bénéficiaires et les acteurs d'enseignement participent au développement du curriculum d'enseignement (OCDE, 1995; Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006; Goddard, 2007; Trabelsi et Dubois, 2006; Benavente, 2006; Obura 2003; Sinclair, 2005).

L'interactionnisme symbolique (Coulon, 1993, LeBréton, 2004), soutenu par la pensée systémique (Bausch, 2001; Checkland, 1981; Lapointe, 1995; a permis de comprendre comment, à partir des expériences des bénéficiaires et des acteurs d'enseignement et de leurs visions, on peut arriver à développer et/ou ajuster le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel et élaborer les principes directeurs d'un plan d'action et de sa mise en œuvre.

Nous utilisons la méthodologie des systèmes souples pour comprendre la complexité de la situation problématique de l'enseignement au Sud-Kivu. À l'aide de deux techniques de recherche : les focus groups et la participation à la Table-Ronde, nous avons obtenu les résultats de cette recherche. Ces résultats concernent les visions de l'éducation et les compétences à développer dans le curriculum d'enseignement pour répondre aux besoins émergents, entre autres choses, besoins de paix, de sécurité sociale, besoins socioéconomiques et éducatifs. Enfin, les perceptions des acteurs relatives à la situation problématique de l'enseignement ont actualisé des actions de changements à apporter au curriculum d'enseignement. Nous avons ainsi développé des principes directeurs devant guider la conception et la mise en œuvre d'un plan d'action d'un curriculum d'enseignement technique et professionnel au Sud-Kivu.

Abstract

This Systems Approach Modeling Integral Action Research (SAMIAR) Cardinal and Morin (1994) take its place in the context of the reconstruction of education in the Democratic Republic of Congo, more precisely in the province of South Kivu. Indeed, reducing the gap between curriculum requirements, and social needs that secondary technical and vocational education should meet, is the main concern of this study. This gap is reflected in terms of mismatch between the needs of society and the teaching curriculum on the one hand, and on the other hand, in terms of lack of consistency between the skills in technical and vocational secondary education skills for the labor market.

The literature about the development of the educational curriculum in various contexts, mainly in post-war contexts, has revealed how the beneficiaries and educational actors evolve in educational curriculum development (OECD, 1995; Lenoir and Bouillier-Oudot, 2006; Goddard, 2007; Trabelsi and Dubois, 2006; Benavente, 2006; Obura, 2003; Sinclair, 2005).

The theoretical framework, symbolic interactionism (Coulon, 1993, Le Breton, 2004) supported by systems thinking (Bausch, 2001; Checkland, 1981; Lapointe, 1995; Morin, 2010) has allowed us to understand how, from the experiences and the visions of beneficiaries and the actors of teaching, can we develop and/or adjust the technical and vocational secondary education curriculum, and develop guiding principles of an action plan and its implementation to meet the emerging needs in the province of South Kivu in the post-war context.

We use the Soft Systems Methodology to understand the complexity of the problem situation of education in South Kivu. Using two research techniques: focus groups and participation in the Round Table, we obtained results that meet our research objectives. These results relate to the visions of education and skills development in the teaching curriculum to meet emerging needs: need peace, social security, socio-economic and educational needs. Finally, the perceptions of the actors on the problematic situation of teaching were used to update the action changes to the education curriculum. To improve the current situation map, we have developed guiding principles for the design and implementation of action of a South Kivu technical and vocational education curriculum.

Table des matières

| | |
|---|-------|
| Résumé | iii |
| Abstract | v |
| Table des matières..... | vii |
| Liste des tableaux | xi |
| Liste des figures | xiii |
| Liste des abréviations et des sigles..... | xv |
| Dédicace | xvii |
| Remerciements | xix |
| Épigraphe | xxiii |
| Introduction générale..... | 1 |
| Chapitre 1. La problématique de la recherche | 5 |
| Introduction..... | 5 |
| 1.1 Contexte de l'étude | 6 |
| 1.1.1 Le curriculum d'enseignement en RDC : les visées politiques..... | 7 |
| 1.1.2 Le système d'enseignement actuel en RDC..... | 8 |
| 1.1.3 Les besoins émergents identifiés au Sud-Kivu d'après-guerre | 17 |
| 1.1.4 La préoccupation de la recherche | 25 |
| 1.2 L'état de la question sur le curriculum d'enseignement..... | 28 |
| 1.2.1 Les recherches menées dans les pays de l'OCDE | 28 |
| 1.2.2 Les recherches menées en Afrique subsaharienne | 35 |
| 1.2.3 Les recherches menées dans des pays de post-conflits et d'après-guerre | 38 |
| 1.3 Question et objectifs de recherche..... | 46 |
| 1.4 Nature de la recherche..... | 48 |
| 1.5 Pertinence de la recherche | 50 |
| 1.5.1 La pertinence sociale..... | 50 |
| 1.5.2 La pertinence scientifique | 51 |
| Conclusion du chapitre 1 | 51 |
| Chapitre 2. Cadre théorique | 53 |
| Introduction..... | 53 |
| 2.1 Le concept du curriculum : définitions et considérations épistémologiques | 53 |
| 2.1.1 Définitions du curriculum..... | 53 |
| 2.1.2 Le besoin en éducation..... | 57 |
| 2.1.3 La vision en éducation | 59 |
| 2.1.4 Curriculum et programme : quelle différence?..... | 63 |
| 2.1.5 Discussions épistémologiques de l'objet d'étude | 64 |
| 2.1.6 Les modes de développement du curriculum | 66 |
| 2.1.7 La démarche d'élaboration du curriculum..... | 69 |
| 2.2 Les courants théoriques sur le développement du curriculum | 72 |
| 2.2.1 Les courants philosophiques | 72 |
| 2.2.2 Les courants pédagogiques..... | 73 |
| 2.2.3 Les courants sociologiques | 76 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 2.3 | Les paradigmes de recherche-action | 83 |
| 2.3.1 | La recherche-action comme stratégie de changements..... | 83 |
| 2.3.2 | La recherche-action comme stratégie de développement professionnel | 84 |
| 2.3.3 | La recherche-action émancipatrice du paradigme critique et développement | 85 |
| 2.3.4 | La recherche-action comme processus complet de la recherche | 85 |
| 2.4 | La vision systémique | 86 |
| 2.4.1 | Définition | 86 |
| 2.4.2 | Les analyses critiques de la systémique | 88 |
| 2.4.3 | Les progrès récents dans l'analyse et l'intervention systémiques | 90 |
| 2.4.4 | Les principes de base de l'approche systémique..... | 92 |
| | Conclusion du chapitre 2 | 94 |
| Chapitre 3. | Cadre méthodologique..... | 97 |
| | Introduction | 97 |
| 3.1 | La méthodologie des systèmes souples..... | 97 |
| 3.1.1 | Les fondements heuristiques..... | 97 |
| 3.1.2 | La définition de la méthodologie des systèmes souples | 98 |
| 3.1.3 | Les étapes de la méthodologie des systèmes souples | 100 |
| 3.2 | Les stratégies de collecte de données | 108 |
| 3.2.1. | Le choix des participants à la recherche | 108 |
| 3.3 | Les techniques de collecte des données..... | 117 |
| 3.3.1 | Les focus groups | 117 |
| 3.3.2 | La participation à la Table-Ronde..... | 120 |
| 3.4 | Traitement et analyse des données | 122 |
| 3.5 | Les critères de validation des données de la recherche..... | 125 |
| | Conclusion du chapitre 3 | 127 |
| Chapitre 4. | Présentation des résultats..... | 129 |
| | Introduction | 129 |
| 4.1 | Résultats de l'étape 1 : les perceptions de la situation problématique | 130 |
| 4.1.1 | Les perceptions de bénéficiaires du curriculum d'enseignement..... | 130 |
| 4.1.2 | Les perceptions des acteurs principaux d'enseignement..... | 142 |
| 4.1.3 | Les perceptions de responsables du curriculum d'enseignement..... | 147 |
| 4.2 | Résultats de l'étape 2 : expressions de la situation problématique | 150 |
| 4.2.1 | Les problèmes d'adaptation du curriculum d'enseignement aux réalités locales en contexte d'après-guerre du Sud-Kivu..... | 151 |
| 4.2.2 | Les problèmes de gestion des politiques curriculaires d'enseignement secondaire..... | 160 |
| 4.2.3 | Que retenir des expressions de la situation problématique? | 164 |
| 4.3 | Résultats de l'étape 3 : identification des systèmes pertinents d'activités humaines (SPAH) et la formulation des énoncés de base..... | 167 |
| 4.3.1 | Le choix des systèmes pertinents d'activités humaines (SPAH)..... | 168 |
| 4.3.2 | Les principes directeurs..... | 169 |
| 4.4 | Résultats de l'étape 4 : un modèle systémique | 180 |
| 4.5 | Résultats de l'étape 5 : comparaison entre modèles conceptuels et la situation problématique | 182 |
| 4.6 | Résultats de l'étape 6 : identification des actions de changements souhaitables et réalisables | 184 |
| 4.7 | Résultats de l'étape 7 : réalisations des changements souhaitables et réalisables | 188 |
| | Conclusion du chapitre 4 | 190 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 5. Interprétation et discussions | 193 |
| Introduction..... | 193 |
| 5.1 Mise en relief des principaux résultats et les recherches précédentes | 193 |
| 5.1.1 Les énoncés des problèmes et des actions du changement..... | 194 |
| 5.1.2 Les visions | 200 |
| 5.1.3 Les principes directeurs | 202 |
| 5.2 L'apport du cadre théorique à l'intelligibilité des résultats | 206 |
| 5.3 Validation de la démarche et des résultats de la recherche..... | 209 |
| 5.4 Les pistes pour des recherches futures | 214 |
| 5.5 Les limites et les risques liés à la recherche | 216 |
| Conclusion du chapitre 5 | 218 |
| Conclusion générale..... | 221 |
| Bibliographie | 228 |
| Annexes | 239 |
| Annexe 1 : Lettre de participation à la recherche..... | 241 |
| Annexe 2 : Lettre de consentement sur la captation d'image sur vidéo..... | 243 |
| Annexe 3 : Guide du focus group avec les élèves de sixième année secondaire | 245 |
| Annexe 4 : Guide du focus group avec les enseignants et les enseignantes | 247 |
| Annexe 5 : Guide du focus group avec les inspecteurs et les préfets des études | 249 |
| Annexe 6. Mise en application des recommandations de la Table-Ronde | 253 |
| Annexe 7 : Remerciements du Ministre provincial de l'éducation | 255 |

Liste des tableaux

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tableau 1. | Les caractéristiques des élèves de sixième année secondaire ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009..... | 110 |
| Tableau 2. | Les caractéristiques des enseignantes et enseignants ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009..... | 112 |
| Tableau 3. | Les caractéristiques des préfets des études et des inspecteurs ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009..... | 114 |
| Tableau 4. | Les activités de collecte de données, août 2009, à Bukavu, (RDC) | 115 |
| Tableau 5. | Synthèse des projets de vie, des visions et des intérêts d'enseignement-apprentissage des élèves de sixième année secondaire. | 132 |
| Tableau 6 : | Systèmes pertinents d'activité humaine..... | 171 |

Liste des figures

| | | |
|------------|---|-----|
| Figure 1. | Structure de la situation problématique complexe de l'enseignement au Sud-Kivu..... | 27 |
| Figure 2. | Design du cadre conceptuel du développement du curriculum d'enseignement | 62 |
| Figure 3. | Les étapes de la méthodologie des systèmes souples selon Checkland (1981)..... | 101 |
| Figure 4. | Perception de la situation problématique..... | 130 |
| Figure 5. | Expression de la situation problématique | 150 |
| Figure 6. | Image riche de la situation problématique / The Rich Picture..... | 166 |
| Figure 7. | Indentification des systèmes pertinents d'activités humaines..... | 167 |
| Figure 8. | Lien systémique entre les SPAH et les principes directeurs..... | 170 |
| Figure 9. | Processus de transformation systémique | 170 |
| Figure 10. | Modélisation des systèmes pertinents d'activités humaines..... | 180 |
| Figure 11. | Modèle systémique du processus de développement du curriculum d'enseignement | 181 |
| Figure 12. | Comparaison entre modèles conceptuels et la situation problématique..... | 183 |
| Figure 13. | Les changements souhaitables et réalisables | 185 |
| Figure 14. | Les réalisations des actions sur la situation problématique | 189 |

Liste des abréviations et des sigles

| | |
|----------|--|
| ANAPECO | Association nationale des parents d'élèves au Congo |
| APC | Approche par les compétences |
| ASSONEPA | Association nationale des écoles privées agréées |
| CATWOE | Client, Acteur, Transformation, Worldvision, Owner, Environment |
| CEPAS | Centre d'étude pour l'action sociale |
| CERTU | Centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions. |
| CNS | Conférence nationale souveraine |
| CO | Cycle d'orientation |
| D6 | Diplômé de sixième année secondaire |
| EGE | États généraux de l'éducation |
| EPSP | Enseignement primaire, secondaire et professionnel |
| EPT | Éducation pour tous |
| EXÉTAT | Examen d'État |
| HP | Humanité pédagogique |
| ISP | Institut supérieur pédagogique |
| MEPSP | Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel |
| MPR | Mouvement populaire de la révolution |
| MSS | Méthodologie des Systèmes Souples |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| RESEN | Rapport d'État sur le système éducatif national |
| RDC | République Démocratique du Congo |
| RDD | Recherche-Développement-Diffusion |
| SECOPE | Service du Contrôle Pédagogique |
| SPAH | Systèmes Pertinents d'Activités Humaines |
| TIC | Technologie de l'information et de la communication |
| WCAC | Watch list On Children and Armed Conflict |

Dédicace

Je dédie cette thèse

À

*Ma regrettée chère amie et épouse Anny Nanjira et
mes enfants Mathew Vita Mapigano, Ruben Ishara Vita,
Olivier Vita et Kamulete Bugashane Vita.
Cette thèse est le fruit de votre amour à papa!*

Mes chers parents, Sada et Kamulete

*La population du Sud-Kivu
Que cette thèse apporte un souffle nouveau
à la population du Sud-Kivu en République démocratique du Congo
qui vit des situations de conflits, de guerres, des viols et qui a besoin
d'éducation d'urgence pour une vie meilleure dans l'avenir.*

*Aux jeunes, qui ont des projets d'avenir, que cette thèse leur soit
une source d'inspiration pour surmonter la souffrance
et la pauvreté pour développer leur programme de vie.*

(Vita Ndugumbo)

Remerciements

La réalisation de cette thèse est le produit d'un long voyage brisé et reconstruit à maintes reprises, comme l'a écrit Nelson Mandela dans *Long Walk to Freedom*. Dans cette longue marche, j'ai été emprisonné par toutes sortes d'épreuves. J'ai perdu ma chère épouse la semaine où je devais présenter mon séminaire de doctorat. J'ai perdu mon emploi. Cette situation m'a plongé dans un deuil pendant plusieurs mois et dans le désespoir de vivre le lendemain. J'ai quelquefois eu la nausée de l'existence humaine. Mais, je n'ai pas été abandonné à moi-même. Dieu a mis sur ma route, des personnes qui m'ont accompagné dans ces moments difficiles de mon parcours académique.

Une pensée spéciale au professeur Denis Savard, mon directeur de recherche, qui s'est comporté à mon égard comme un grand-frère, conseiller et guide inoubliable. Il a accepté de diriger cette thèse malgré ses multiples occupations et le nombre d'étudiants qu'il encadre. Grâce à ses conseils de grande sagesse, j'ai réalisé ce rêve. Denis, je vous assure que je suis une personne qui n'oublie jamais un bienfait. Je te suis grandement reconnaissant. Reçois mes sentiments de gratitude.

À quelques reprises, j'ai pensé abandonner mes études doctorales à cause de multiples contraintes sociales inhérentes à la vie des étudiants. Mais, j'ai bénéficié d'un encadrement spécial au plan moral et académique. Avec le soutien du professeur Jean-Pierre Fournier, je me sens devant mon grand-père du savoir. J'ai bien approfondi l'approche systémique et la méthodologie des systèmes souples. Je m'en servirai tout au long de ma vie dans la résolution des problèmes complexes. Je me sens bien outillé. Merci infiniment, Jean-Pierre Fournier.

Je suis reconnaissant à l'endroit du Professeur Jean-Plante pour ces trois bonnes raisons. D'abord, lors de la présentation de l'examen et du séminaire de doctorat, M. Plante m'a prodigué des conseils remarquables qui ont fait évoluer mon processus méthodologique. Ensuite, M. Plante m'a motivé en ces termes : « Tout comme le Québec a eu le Rapport Parent, le Sud-Kivu aura un rapport Vita. » Ce conseil m'a accompagné dans l'organisation des ateliers de la Table-ronde. Enfin, Jean-Plante a accepté de faire la prélecture de cette thèse. Son rapport d'évaluation, ses remarques et ses suggestions m'ont permis de bonifier cette thèse. Merci infiniment, Jean-Plante.

Je voudrais remercier également la Professeure Claire Lapointe qui, lors de l'examen de doctorat, m'a également suggéré des études sur le curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre. Ces études ont contribué à éclairer l'état de la question de cette recherche. J'ai beaucoup apprécié les lectures suggérées dans la discussion des résultats de cette thèse.

J'adresse mes sentiments de gratitude à Monsieur Jean-Joseph Moisset, professeur émérite. Il fut le Directeur de programme de deuxième et troisième cycle en Administration et évaluation en éducation, en Hiver 2006. Il m'a chaleureusement accueilli dans son bureau. C'est lui qui m'a recommandé à Denis Savard comme directeur de recherche. Il a gracieusement accepté de corriger cette thèse.

Que dirais-je à l'endroit d'André Morin de l'Université de Montréal? Un simple merci ne suffit pas pour lui exprimer combien est grande sa contribution dans ma formation. Avant d'être examinateur externe de cette

thèse, je me souviendrai de ses interventions lors de l'atelier Système D de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ). Celles-ci ont beaucoup enrichi ma réflexion sur la recherche-action intégrale et systémique. J'ai pu apprécier l'apport de son approche de recherche-action intégrale et systémique dans la résolution des problèmes complexes. Je m'en suis grandement inspirée dans la réalisation de cette thèse. Mes sentiments de gratitude à lui et à son épouse, Mme Pierrette Cardinale Morin.

Mes remerciements s'adressent aussi au Professeur Jacques Lapointe pour avoir accepté de répondre à nos invitations lors des ateliers Système D de la CREÉ. Ses interventions au regard de la méthodologie des systèmes souples de Checkland m'ont fait grandement interioriser l'approche systémique comme outil d'amélioration des situations problématiques. Merci Jacques Lapointe.

Je suis également redevable à l'endroit de la CREÉ. Je ne saurais être ce que je suis en train de devenir aujourd'hui sans les échanges, les partages et les débats de bonnes idées lors des réunions de la Communauté. Les écoles doctorales m'ont apporté beaucoup. J'ai appris à apprendre et à faire apprendre avec plaisir, à mes frères et sœurs scientifiques. Je me sentirai toujours en famille chaque fois que j'interviendrai à la CREÉ. En tant que Secrétaire général, responsable de la coopération internationale de la CREÉ, je suis grandement fier d'avoir porté ce flambeau de notre groupe de recherche : la formule gagnante de la réussite scolaire à l'Université Laval. Merci à toutes et tous les professeurs de la CREÉ, Denis, Lucie, Serge et Catherine pour leur bon sens de la supervision des étudiantes et des étudiants gradués et merci à toutes les coordonnatrices et à tous les coordonnateurs pour l'encadrement mutuel. Merci à tous les membres de la CREÉ et à ses partenaires pour la confiance que vous m'avez témoignée tous les jours de la vie en Communauté de recherche et d'entraide en éducation.

À la Faculté des sciences de l'éducation et au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), un grand merci pour l'encadrement comme étudiant-chercheur, professionnel et axillaire de recherche. À nos compagnons de lutte, Vincent Gomez, Pascal Waly Faye, Patrick Okito, Brigitte Pale, ce travail est la preuve qu'une thèse de doctorat, quel que soit le nombre de nuits blanches que vous passerez sur le bureau, finira par être soutenue. Que cette thèse soit une source d'inspiration pour vous. Un grand merci à M. Jacques Belleau, du Cégep de Lévis-Lauzon, pour le contrat de travail et l'amitié indéfectible avec la CREÉ.

Il nous serait ingrat de passer sous silence le gouvernement provincial du Sud-Kivu dans l'organisation de la Table-Ronde de l'éducation en septembre 2009 ainsi que toutes et tous les participants : les participants à la recherche, les élèves de sixième année du Sud-Kivu dans la ville de Bukavu, les enseignantes et les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs et principalement Mwamba Rugendusa, Directeur du Cabinet de l'Assemblée provinciale du Sud-Kivu, et Vincent Kabanga, ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, Culture et Nouvelles technologies. Qu'ils trouvent ici l'expression de nos sentiments de gratitude.

Comme chercheur, nous avons davantage appris sur le terrain au Sud-Kivu que ce que nous avons appris dans la salle de classe. Mener une recherche à l'international est toujours stimulant. Le voyage demeure le plus grand livre du monde. Non seulement, le voyage pour l'Afrique centrale m'a permis de revoir ma famille après 10 ans d'absence, ce voyage m'a aussi permis d'ouvrir des réseaux amicaux. Au-delà de tout, ce sont des réseaux familiaux qui se sont les plus développés. J'ai assisté à toutes sortes d'événements rituels dans le village natal : rites religieux, danse, comédie, mariage, deuil. Ceux-ci ont rendu heureux notre séjour de

recherche sur le terrain. Ils ont permis d'éliminer beaucoup de stress accumulés pendant plusieurs jours en Amérique du Nord.

Un grand merci à la Communauté congolaise de Québec (ACQ) pour son soutien moral, spirituel, durant les moments difficiles de réalisation de cette thèse.

Mentionnons ce plus grand bonheur de voyager avec mes enfants orphelins de leur mère lors de la collecte des données. Cette recherche a développé chez eux un sentiment de persévérance aux études. Elle demeurera une force de motivation pour la réussite scolaire et une source d'inspiration et de courage dans leur vie quotidienne.

À toutes et à tous, merci!

Épigraphe

*Les personnes victimes des conflits et de situations d'urgence
ont connu la souffrance, voire [...] l'horreur. Pourtant dans les camps,
les villages où elles vivent dans le monde, nombre d'entre elles considèrent l'éducation
comme leur plus grand espoir, sinon le seul, de vivre un avenir meilleur.*

*L'enseignement scolaire leur donne l'espérance d'une vie apte à transcender la pauvreté
qui nourrit la violence, laquelle à son tour alimente la pauvreté.
L'éducation leur permet de surmonter le désespoir.*

(M. Sinclair, 2003 : 21)

Introduction générale

Depuis son accession à l'indépendance, en 1960, la République Démocratique du Congo a un curriculum de l'enseignement secondaire qui est demeuré statique. Malgré les quelques tentatives de réformes en éducation, dans le sens souhaité par la société congolaise, ce curriculum demeure extrêmement abstrait et étranger aux réalités sociales. De plus, les conséquences de guerres successives, qui ont ravagé ce pays durant les deux dernières décennies, ont soulevé beaucoup d'inquiétudes sur la pertinence du curriculum d'enseignement secondaire. Comment, dans un contexte d'après-guerre, l'enseignement-apprentissage prépare-t-il les élèves finissants du secondaire au marché du travail? Comment les acteurs d'enseignement mettent-ils en œuvre le curriculum de l'enseignement technique et professionnel pour favoriser l'intégration des élèves finissant l'école secondaire à la société de la RDC? Comment le curriculum d'enseignement favorise-t-il leur l'insertion socioprofessionnelle?

Ce travail s'inscrit dans le contexte de la reconstruction de l'éducation dans la province du Sud-Kivu. Cette province de la RDC a été le théâtre de plusieurs guerres au cours des deux dernières décennies. Ces événements ont eu des effets néfastes sur l'éducation. Ce secteur a été durement fragilisé par des viols des élèves et de leurs éducatrices, des pillages et de destructions systématiques des établissements scolaires.

Dans les quelques établissements scolaires qui ont survécu à la catastrophe, la qualité de l'enseignement ne garantit pas l'acquisition des connaissances, même les plus fondamentales. L'enseignement secondaire ne favorise pas l'insertion professionnelle des diplômés d'État. Ainsi, comme le notent Dubet, Duru-Bellat et Véréttout (2010 : 147-148) : « l'école produit certes des diplômés qui remportent, mais leur poids dépend de l'emprise du diplôme, de la rentabilité de ces titres scolaires. »

En mai et juin 2005, alors que la population du Sud-Kivu sortait de guerres fratricides, nous avons rencontré des jeunes congolais diplômés d'État. Certains démontraient l'intention de poursuivre des études postsecondaires. D'autres, qui n'avaient aucun projet d'avenir, souhaitaient rejoindre les rangs des milices. Pour ces derniers, le langage du désespoir face à l'avenir se faisait entendre en ces mots : « rien ne sert de faire des études secondaires ou universitaires... mieux vaut rejoindre une milice ou devenir réfugié, mieux vaut être exilé ou se lancer dans une activité d'extractions de coltan au lieu de perdre son temps à aller à l'école. L'école coûte cher, en dollars américains, et nos parents ont des francs congolais qui ne peuvent ni financer ni supporter le coût de ces études. » (Extraits de conversations, 2009). Ces faits criants ont attiré

notre attention et nous ont poussés à entreprendre une recherche doctorale en Administration et Évaluation de l'Éducation.

En septembre 2009, nous avons effectué un second voyage au Sud-Kivu où nous avons rencontré des élèves et les acteurs d'enseignement et partagé avec eux nos réflexions sur la vision éducative de l'enseignement secondaire. Ce voyage avait pour mission de faire de l'éducation, dans la province du Sud-Kivu, un outil de lutte contre les violences et des conflits qui opposent les jeunes du secondaire à leurs communautés. Nous voulions tenter une intervention dans l'accompagnement de ces jeunes à faire de l'éducation leur priorité pour la paix et la sécurité sociale. Il fallait les amener à tenir le crayon avec la main droite, plutôt que la cartouche de l'arme à feu, l'AK 47. Ainsi ils pourraient construire leur existence dans l'espoir que le lendemain sera leur jour meilleur.

Delors (1996) et la Banque Mondiale (2005a) nous convainquent du rôle primordial de l'éducation pour le développement des individus et des nations. Pour Delors, un des rôles principaux de l'enseignement secondaire au 21^e siècle consiste à doter les élèves et les diplômés des compétences nécessaires afin qu'ils deviennent des partenaires actifs au sein de la communauté. Ce rôle actif englobe les domaines de la vie politique, économique, culturelle, sociale et religieuse. Pour la Banque Mondiale, l'enseignement secondaire joue un rôle primordial pour les adolescents et les jeunes adultes en les préparant à devenir des citoyens actifs à exploiter les possibilités économiques et à être capables d'exercer leurs droits et leurs fonctions tout en évitant de les vicier et d'en abuser. L'éducation est reconnue comme un levier incontournable pour lutter contre la pauvreté. C'est l'outil primordial pour favoriser le développement durable d'une nation ainsi que le renforcement de la cohésion sociale. Dans ce sens, « l'enseignement secondaire possède, d'une part, un caractère terminal en raison des sortants qui se dirigent vers le marché du travail et, d'autre part, un caractère préparatoire en tenant compte de diplômés qui poursuivent leurs études postsecondaires » (Banque Mondiale, 2005a : 33).

En nous alignant derrière ces visions de l'éducation de Delors et de la Banque mondiale, nous nous sentons interpellé de questionner le mode d'approche pragmatique d'un système d'enseignement et de formation compatible aux réalités actuelles et aux besoins de la société congolaise. Devant cette préoccupation, nous pensions à une préparation des jeunes Congolais à la vie active. Cela ne peut être réalisé que lorsque l'enseignement secondaire atteint ses finalités éducatives. Plutôt que de rester dans le statu quo et l'inertie du curriculum en vigueur en RDC, dont la programmation vieillissante remonte aux années de l'indépendance, nous avons été persuadé qu'une analyse pour une réforme conséquente des finalités éducatives s'avérait nécessaire. Nous voulions développer une vision de l'enseignement secondaire adapté au contexte d'après-guerre du Sud-Kivu. Or, dans cette province, ces finalités éducatives étaient loin d'être atteintes par l'école

secondaire. Les réformes du curriculum y demeurent un effet de mode. Les dispositifs de la qualité ou des lois d'orientation, qui réglementent l'enseignement secondaire et qui fixent le cadre de la formation pédagogique, ont vieilli. Ils paraissent inadaptés aux réalités sociales contemporaines. La qualité de l'enseignement est remise en cause en raison du manque d'uniformité des programmes scolaires. Les généralités des matières à enseigner et la diversité des options ou des sections offertes dans un cursus scolaire sont des indicateurs qui démontrent le manque d'une vision lucide du curriculum de l'enseignement secondaire.

Les besoins sociaux étant dynamiques, ils évoluent dans l'espace et dans le temps. Dans cette dynamique, ils transforment les modes d'organisation du travail et les pratiques sociales qui les sous-tendent. Ils imposent de nouvelles règles de fonctionnement et de nouveaux outils de travail. Ces faits ont suscité en nous beaucoup d'intérêts au plan scientifique au sujet de la vision de l'éducation, particulièrement de l'enseignement secondaire technique et professionnel et du rôle des acteurs dans le développement du curriculum. Voilà ce qui nous a amené à la question de recherche, à savoir : comment, à partir des expériences des acteurs, peut-on développer et/ou ajuster un curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel qui répond aux besoins émergents au Sud-Kivu? Cette préoccupation de recherche constitue le défi que nous nous sommes lancé.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la recherche. Il décrit le contexte de l'étude et fait l'état de la question. Il expose les fondements historiques du curriculum d'enseignement en RDC à travers différentes réformes de l'enseignement avant, pendant et après l'indépendance. Il décrit brièvement le système d'enseignement secondaire. Il explique son fonctionnement, ses programmes ainsi que ses finalités. Dans le souci de comprendre comment se développe le curriculum d'enseignement dans divers contextes, ce chapitre examine des recherches faites sur le développement du curriculum d'enseignement dans d'autres pays touchés par des situations analogues de guerre, de conflits et de période d'après-guerre. Nous nous sommes inspirés de ces études pour mieux situer et positionner nos questions de recherche. Nous soulignerons dans la même veine que les écarts pertinents sont examinés dans les chapitres 2 et 3 traitant de notre cadre théorique et de notre cadre méthodologique. Il n'est pas dès lors surprenant qu'il n'y ait un chapitre spécifique portant sur la recension des écrits.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Il définit le concept du curriculum. Il saisit son caractère polysémique et son aspect multidimensionnel, voire dynamique. Son caractère polysémique s'explique par les multiples sens et significations qu'on lui attribue. Son aspect multidimensionnel réfère aux diverses formes qu'il recouvre. Ce concept, au cœur du système d'éducation dont il fait partie, possède un caractère identitaire *sui generis*. Dynamique, le curriculum constitue un produit évolutif soumis aux progrès des connaissances réalisées dans les disciplines ou dans les secteurs de formation. Toutes ses dimensions prennent racine dans

les finalités d'un système d'éducation, dans son histoire et dans son historicité. En fait, les finalités, les buts et le contenu du curriculum sont tributaires des besoins particuliers d'une société donnée. Ainsi ce chapitre permet de bien saisir le curriculum comme réponse aux besoins.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique. Il définit la nature de la recherche. Il explique la méthode employée et les techniques de collecte des données utilisées. Par rapport à la nature de la recherche, ce chapitre présente les paradigmes de la recherche-action, l'approche systémique, sa vision, les critiques de cette approche et les principes sur lesquels nous nous appuyons pour recueillir nos données. Y est aussi définies la méthodologie des systèmes souples, ses étapes et la façon dont nous l'avons utilisée pour produire les résultats, d'où la description des techniques de collecte de données et des questions standards qui ont permis de poser des questions sur la pertinence, l'efficacité et l'éthique de cette recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Ils concernent les perceptions des acteurs d'enseignement, des bénéficiaires et des responsables de la gestion du curriculum. Ceux-ci sont des énoncés de problèmes et des actions des changements à apporter dans le curriculum. Ces énoncés produisent aussi le portrait d'ensemble (*The Rich-Picture*) de la situation problématique de l'enseignement. Les expressions de cette situation font ressortir des propriétés émergentes parmi lesquelles nous avons identifié des systèmes pertinents d'activités humaines. Ceux-ci sont des éléments manquants au système éducatif du Sud-Kivu d'où jaillissent les visions et les principes directeurs. Ces principes servent de guide de conception et de mise en œuvre du plan d'action du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel.

Le cinquième chapitre procède à l'interprétation et à une discussion des principaux résultats de la recherche. Il met en relation les résultats des études menées dans différents contextes avec les nôtres à des fins de validation. Il montre, d'une part, l'apport du cadre théorique dans l'intelligibilité des résultats et, d'autre part, l'apport de l'approche méthodologique dans une perspective de validation de la pertinence sociale, de l'efficience et de l'éthique de cette recherche. Les limites et les risques inhérents à cette recherche y sont dégagés ainsi que des conseils aux chercheurs désirant mener des études dans des contextes post-conflits ou post-guerres.

La conclusion générale présente les idées principales de notre étude. Des recommandations y sont émises relativement à l'application de cette recherche. Notre souci est de développer chez les élèves congolais des compétences pertinentes de manière à ce qu'ils deviennent des partenaires actifs au sein de leurs communautés, c'est-à-dire des personnes responsables, capables de se nourrir, de se vêtir et de se loger, des citoyens utiles à eux-mêmes et à leur société. Ceci implique qu'il faut donner une nouvelle orientation à l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, en RDC.

Chapitre 1. La problématique de la recherche

Introduction

Après plus de deux décennies de crises et de guerres, la République démocratique du Congo (RDC) est aujourd'hui considérée, selon l'UNESCO (2011), comme un pays en situation de post-conflit. Actuellement, ce pays connaît une longue crise démocratique produisant des effets dévastateurs dans tous les secteurs de la vie nationale. Les indices de cette crise se manifestent sous de multiples formes :

1. effondrement des investissements, de la production et des exportations;
2. tarissement des ressources publiques;
3. aggravation chronique des déficits internes et externes et de l'endettement extérieur; et
4. détérioration des indicateurs sociaux, avec notamment de fortes inégalités socioéconomiques et un accroissement de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté (71 %) ou affectée par le VIH/SIDA (4,3 % de taux de prévalence). Le relèvement du niveau de revenu par habitant (US\$ 156,8) en RDC demeure un défi majeur pour la satisfaction des besoins sociaux, notamment l'éducation. (UNESCO, 2011 : 4)

Ces indicateurs montrent que, non seulement le défi est grand pour remettre la RDC sur la voie de la reconstruction, mais ils permettent aussi de saisir toute la complexité des réponses à pourvoir aux questions de la reconstruction de l'éducation dans ce contexte d'après-guerre. Alors que ce pays possède un extraordinaire potentiel de développement naturel et humain, force est de constater que malgré les tentatives de réformes, le curriculum de l'enseignement secondaire ne répond pas aux besoins de la société. L'enseignement secondaire en général, et plus spécialement l'enseignement technique et professionnel, ne prépare pas les jeunes à la vie professionnelle. Le curriculum d'enseignement soulève des inquiétudes certaines quant à ses réponses aux attentes de la société congolaise.

Pour mieux comprendre ces inquiétudes, ce chapitre expose les éléments de mise en contexte de la recherche en cinq sections. La première section, le contexte de l'étude, explique les fondements historiques du curriculum d'enseignement en RDC à travers différentes réformes survenues avant, pendant et après l'indépendance. Le système d'enseignement secondaire, son fonctionnement, ses programmes ainsi que ses finalités y sont décrits. Ensuite, sont exposés les défis auxquels l'enseignement est confronté en RDC ainsi que les besoins émergents en contexte d'après-guerre, ce qui amène la question de la présente recherche. La seconde section dresse l'état de la question des études sur le curriculum d'enseignement menées dans divers contextes. Les trois dernières sections portent sur la question, la nature et la pertinence de cette recherche.

1.1 Contexte de l'étude

Ce travail s'inscrit dans le contexte de la reconstruction de l'éducation en République Démocratique du Congo, précisément dans la province du Sud-Kivu. En effet, cette province a connu plusieurs guerres au cours des quinze dernières années en raison notamment des richesses naturelles¹ dont elle regorge. Ces événements ont eu des effets particulièrement néfastes sur l'enseignement : pillages et destruction de plusieurs établissements scolaires. Dans les quelques écoles qui ont survécu à la catastrophe de ces guerres, la qualité de l'enseignement ne garantit pas l'acquisition des connaissances, même les plus fondamentales. Le curriculum de l'enseignement secondaire n'est plus porteur d'une vision lucide, d'un enseignement devant permettre aux élèves de définir des projets de vies au terme de leurs études. La connexion entre les acquis scolaires et les réalités sociales, notamment dans la résolution de problèmes quotidiens, est parfois difficile, sinon impossible à établir. À ce propos, Etinga rapporte des inadéquations entre le niveau de scolarité et la valeur sociale que la société attribue aux diplômés d'État d'études secondaires en République démocratique du Congo.

[À] Kinshasa et en provinces [Sud-Kivu], la plupart des élèves veulent tous réussir et obtenir un diplôme d'État dont la valeur ne correspond en rien à la capacité du récipiendaire. Or, le diplôme n'est pas une fin en soi. L'expérience montre que les diplômés d'État de ces dernières années ignorent jusqu'à écrire leurs propres noms. Ils sont incapables de rédiger une simple demande d'emploi. C'est pour cette raison que l'on constate partout la baisse du niveau de l'enseignement national congolais. En Europe, et plus précisément en Belgique, le diplôme d'État délivré en RDC n'est pas accepté, parce que le niveau du détenteur est jugé trop bas. Dans des universités et dans d'autres instituts de l'enseignement supérieur, c'est le même constat. (Etinga, 2006 : 1)

Partant de ces considérations, il se dégage clairement la nécessité d'établir un certain équilibre entre les besoins émergents et le curriculum d'enseignement de manière à permettre à l'école du Sud-Kivu d'offrir aux élèves une formation technique et professionnelle qui réponde aux besoins de la société. Ceci nous amène à réfléchir sur l'adéquation entre la formation offerte au secondaire et l'emploi. C'est en ce sens que nous examinons globalement les fondements du curriculum d'enseignement secondaire en RDC pour comprendre les mobiles qui ont été à la base de son élaboration en vue d'y proposer des améliorations.

¹ Le Sud-Kivu est une province de la RDC voisine du Rwanda, du Burundi et de la Tanzanie. Sa superficie est de 64 851 km² pour une population de 3 824 059 habitants (Gouvernement du Sud-Kivu, 2007). Cette province regorge d'énergies exploitées, non exploitées et en étude, en occurrence les énergies hydrauliques, solaires, mécaniques, chimiques et thermiques. Malgré l'existence de toutes ces énergies, la province n'a que quelques microcentrales électriques : la centrale Ruzizi I et II, la centrale de Kyimbi (Bendera) et Mungombe et une microcentrale abandonnée à Magembe Fizi et à Katobo/Lemera. Cette province possède deux grands lacs poissonneux, le lac Kivu et le lac Tanganyika ainsi que beaucoup de grandes rivières. Tous ces lacs et rivières abondent de ressources naturelles, de minerais, tels que la cassitérite, l'or, le diamant et le gaz méthane qui existe sous le lac Kivu. A côté du gaz méthane, il y a la tourbe qui est un sol rare et un combustible. Le Sud-Kivu est aussi riche en pétrole. À part ce pétrole, il y a la chaux et l'énergie éolienne du vent Élysée qui souffle du Sud et qui entre dans le lac, à partir de la Zambie et remonte dans la Ruzizi au lac Kivu, pour se concentrer par la suite dans le parc de Kahuzi Biega et Nyangezi. Le climat du Sud-Kivu est tropical et humide, son réseau hydrographique est important et ses reliefs sont diversifiés, offrant de grands potentiels pour l'agriculture. Les principales cultures industrielles sont le café, le manioc, les céréales, l'huile de palme, le coton, le cacao, le caoutchouc, le tabac, etc. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Sud-Kivu>, consulté, le 31 juillet 2009)

Par ailleurs, il semble pertinent d'amorcer une réflexion critique sur les finalités de l'enseignement en RDC. Dans cette veine, nous voudrions savoir si les jeunes qui quittent l'école en cours de scolarisation s'insèrent activement dans leur milieu en raison des ruptures sociales et culturelles entre le milieu scolaire et la société. Dans ce même angle de réflexion, Mopondi (2010 : 23) constate que l'éducation scolaire en RDC est en danger. Elle est liée à des valeurs abstraites : « La rupture sociale et culturelle entre le monde des étudiants et celui des adultes constitue déjà un obstacle à la maîtrise des savoirs et à la gestion des connaissances; et ceci affecte déjà l'intégration [des jeunes] dans la société. » Aujourd'hui, le problème de rupture entre l'école congolaise et la société est évident. Ce problème se pose en termes de déconnexion de l'enseignement avec les réalités sociales : un problème d'adéquation du curriculum.

Or, on peut traiter utilement une question de développement du curriculum de l'enseignement en commençant par en préciser les données, c'est-à-dire déterminer les conditions de temps et de lieu dans lesquelles elle a évolué. Il importe donc de jeter un regard sur les visées politiques du curriculum d'enseignement congolais.

1.1.1 Le curriculum d'enseignement en RDC : les visées politiques

Pour mieux comprendre les visées politiques du curriculum d'enseignement en RDC actuelle, saisissons les résolutions de la Conférence Nationale Souveraine (CNS) (1991), conférence ayant marqué le début du processus démocratique, et des États généraux de l'éducation (EGE) (1990). La CNS avait émis des résolutions concrètes relatives au partenariat, à la planification et à la gestion de l'enseignement scolaire. Les États généraux de l'éducation (1990) recommandaient que le gouvernement national mette en place une véritable école de développement du milieu ou mieux une école pour le milieu.

À ce sujet Mopondi (2010 : 24) indique qu'« au sujet du partenariat, la CNS avait suggéré que l'État zairois [congolais] s'engage à partager les charges et les dépenses de l'éducation avec un ou plusieurs partenaires dans le secteur de planification, de financement de l'éducation et de gestion des établissements. » À propos de la planification, la CNS (1991) a suggéré une répartition régionale rationnelle et équilibrée des établissements à travers tout le territoire national.

Afin de pallier la dégradation croissante des infrastructures de formation et, surtout, le manque de moyens financiers, la CNS a recommandé d'instaurer, d'une part, la contribution des partenaires, bénéficiaires directs et indirects de l'éducation et de la recherche scientifique et, d'autre part, l'autofinancement grâce aux activités socioéconomiques développées par les institutions scolaires, l'enseignement supérieur et universitaire. En ce qui a trait à la gestion des établissements scolaires, la CNS a recommandé que les établissements scolaires soient considérés comme des unités de production et de formation. (Mopondi, 2010 : 24)

Dans le même souci d'approfondir la compréhension des fondements du curriculum d'enseignement en RDC, Alokpo (2005) mentionne que les recommandations suivantes ont été émises à tous les niveaux de l'enseignement :

L'option de considérer l'éducation et la recherche scientifique et technologique comme priorités nationales, la nécessité de la mise en place d'une politique salariale, l'harmonisation et la sanction des textes législatifs et réglementaires de l'éducation (statuts, loi-cadre, plan cadre), les réformes des programmes à finaliser et la formation du personnel scientifique en vue de la relève. (Alokpo, 2005 : 5)

1.1.2 Le système d'enseignement actuel en RDC

Le système actuel d'enseignement en RDC comprend les ordres d'enseignement suivants : la maternelle, le primaire, le secondaire, le supérieur et universitaire. L'école maternelle dure deux ans. Elle n'est pas obligatoire. L'école primaire dure six ans. Sa fin est sanctionnée par un certificat d'études primaire : « Le certificat de fin d'études primaires est attribué sur la base d'une évaluation des résultats en classe et les notes de l'élève à un test national (TENAFEP) » (Gouvernement de la RD Congo, 2005 : 16). Le certificat d'études primaires donne accès à l'enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire consiste en un cycle long et un cycle court. Le cycle long comprend trois filières : général, normal et technique. Ce cycle consiste en une première étape de deux ans, communes aux trois filières et une seconde étape de quatre ans qui introduit la différenciation entre les trois filières. Au sein de chaque filière, diverses options sont offertes. Les élèves qui réussissent aux Examens d'État obtiennent le Diplôme d'État sanctionnant la fin de leurs études secondaires. (Gouvernement de la RD Congo, 2005 : 16)

La note de passage pour obtenir le Diplôme d'État est de 50 %. Ce diplôme est l'équivalent du diplôme d'études secondaires (DES), plus un an. Il permet à l'élève de poursuivre des études supérieures et universitaires ou de travailler, à la fin du secondaire.

L'enseignement secondaire comprend aussi le cycle court qui concerne l'enseignement professionnel. Ce programme consiste « en une formation de 4 ans, commençant immédiatement après l'enseignement primaire, ou une formation de trois ans après le tronc commun du secondaire. En satisfaisant aux concours de fin de cycle, les élèves de ce cycle obtiennent, un certificat » (Gouvernement de la RD Congo, 2005 : 16).

Après l'enseignement secondaire vient l'enseignement supérieur qui comprend les instituts supérieurs et les universités. Dans les instituts supérieurs, l'enseignement est centré sur la formation professionnelle alors qu'à l'université, l'enseignement est concentré sur le développement de la recherche. Toutefois, les deux types d'établissements comprennent trois niveaux : le graduat, la licence et le doctorat d'État (Gouvernement de la RD Congo, 2005).

Quant à la gestion des structures de formation, bien qu'elle soit nationalisée, l'État maintient des réseaux avec des partenaires privés, en l'occurrence des églises locales. Le Gouvernement continue à gérer les établissements dits « officiels », mais les missionnaires protestants, catholiques et d'autres églises locales gèrent leurs propres écoles privées.

Dans le rapport de mission d'évaluation des institutions de formation en République démocratique du Congo, Nomaye (2003) décrit le système éducatif congolais comme un système organisé en enseignement préscolaire facultatif de trois ans ouvert aux enfants de trois à cinq ans. Par ailleurs, les études de l'UNESCO (2010) révèlent que le système d'enseignement congolais présente beaucoup de faiblesses dans son mode de fonctionnement.

Il existe des écarts importants entre le cadre légal et le cadre éducatif. Ceux-ci se traduisent par des variations aux plans de la fixation et de la désignation des frais scolaires. L'absence de prise en compte des aspects budgétaires dans la création et l'agrément des écoles et le non-respect des directives centrales mettent en péril l'application des textes et des normes qui régissent l'éducation. (UNESCO, 2010 : 7)

Ces mêmes études précisent également que ce n'est pas tant l'absence des lois censées régir le système éducatif et l'enseignement congolais qui pose problème, mais leur non-application. Plusieurs établissements d'enseignement public sont gérés par des congrégations religieuses. Ce sont des écoles confessionnelles que l'on appelle en RDC des écoles conventionnées catholiques, protestantes, kimbanguistes. Les écoles non conventionnées sont appelées écoles « officielles ». Le reste des écoles se trouvent dans la catégorie des d'écoles privées. À ce sujet, l'étude de l'UNESCO (2010) donne des indicateurs quantitatifs qui permettent de rendre compte de la qualité de l'enseignement en RDC :

Les écoles privées sont particulièrement nombreuses en zones urbaines. L'éducation dans ces écoles est en progression constante dans le pays. Ainsi, selon l'Enquête démographique et de Santé (2007), le taux net de scolarisation au primaire (enfants de 6 à 11 ans) passe de 55,1 à 61 %. Les taux au secondaire ont augmenté de 25,8 à 28,9 %. Le taux d'achèvement du primaire a presque doublé, passant de 24 à 45 %, entre 1995 et 2007. Toutefois ces indicateurs restent relativement faibles lorsqu'on interroge la qualité de l'enseignement. Celle-ci qui est hypothéquée par la formation des enseignants. (UNESCO, 2010 : 7)

D'autres maux qui rongent le système d'enseignement sont la formation déficiente des enseignants et le manque notoire de ressources matérielles et didactiques. En effet, l'UNESCO (2010) décrit la situation de la formation à l'enseignement en ces termes :

Le personnel enseignant souffre d'une formation initiale jugée peu professionnalisante et de l'absence de système national fonctionnel de formation continue. Selon les données statistiques 2007/2008, un tiers des enseignants du primaire et 64 % des enseignants du secondaire n'ont pas la qualification requise pour enseigner. Le cumul de ces deux facteurs a provoqué une rupture professionnelle et intellectuelle du corps professoral menant à la détérioration de la qualité de l'éducation. Le manque notoire de ressources matérielles et didactiques est à déplorer. Dans de nombreuses écoles, les manuels font défaut, ce qui rend difficile le travail des enseignants et ne facilite pas l'apprentissage. Quant à l'enseignement technique, il pâtit surtout d'une insuffisance de matériels didactiques et d'auxiliaires pédagogiques qui ne contribue guère à valoriser les options scientifiques et techniques, sans parler de l'absence des laboratoires et d'équipements. (UNESCO, 2010 : 7-8)

Après avoir présenté brièvement l'état des lieux du système d'enseignement en RDC, voyons comment fonctionne le système d'enseignement secondaire.

1.1.2.1 Fonctionnement du système d'enseignement secondaire

Le système d'enseignement secondaire congolais regroupe les écoles publiques et les écoles privées agréées par l'État. Dans les écoles publiques, on retrouve les écoles non conventionnées (confessionnelles) gérées directement par l'État et les écoles conventionnées dont la gestion est assurée par les congrégations religieuses signataires d'une convention avec le Gouvernement congolais. Aux niveaux national et provincial, ces écoles disposent de bureaux de coordination. Les écoles publiques sont financièrement prises en charge par l'État en ce qui concerne les salaires des enseignants. Cependant, compte tenu des difficultés de rémunération, le rôle des parents dans le fonctionnement des écoles secondaires est de mise. Ils interviennent de façon significative et régulière dans le fonctionnement des écoles.

Dans les écoles privées agréées ne bénéficiant pas de subvention de la part de l'État, toutes les charges financières reviennent aux parents. Un grand nombre d'écoles privées sont représentées par l'Association Nationale des Écoles Privées Agréées (ASSONEPA). Dans ces écoles, les parents sont les acteurs principaux dans la gestion. Ils sont représentés, de la base au sommet, tant au niveau communal que provincial. Toutefois, il existe plusieurs autres organisations de parents d'élèves dont la plus ancienne et la plus importante est l'Association Nationale des parents d'élèves du Congo (ANAPECO) qui joue un rôle capital dans la scolarisation des enfants et dans la coopération en matière de gestion des écoles. Les écoles publiques et les écoles privées partagent les mêmes programmes et poursuivent les mêmes finalités éducatives.

1.1.2.2 Les programmes de l'enseignement secondaire en RDC

Jadis, les programmes de l'enseignement secondaire étaient divisés en cycle d'Orientation (CO) sanctionné par un brevet de cycle d'orientation et en Humanités qui commençaient à partir de la troisième année du secondaire. Actuellement, les programmes du secondaire comportent des cycles longs sans cycle d'orientation.

La Loi-cadre 86-005 de septembre 1986, dans son deuxième chapitre, présente la structure de l'enseignement secondaire (Gouvernement de la RDC, 2005 : 9). L'article 24 stipule que l'enseignement secondaire comprend :

- des écoles d'Arts et Métiers dont la durée d'études est de trois ans;
- des écoles Normales à durée d'études de quatre ans et de six ans;
- des écoles professionnelles à durée d'études de cinq ans;
- des Humanités générales et techniques dont la durée d'études est de six ans.

L'enseignement secondaire peut être structuré par des sections et des options dans chacune de ces composantes, conformément aux dispositions réglementaires. Les articles 25 et 26 spécifient les conditions d'entrée et de sortie de l'année scolaire.

Article 25 : Ne sont admis en première année de l'enseignement secondaire que les élèves porteurs du certificat d'études primaires et n'ayant pas atteint l'âge de 16 ans au moment de la rentrée scolaire, sauf dispense qui pourra être accordée dans les conditions qui seront déterminées par le règlement.

Article 26 : L'année scolaire de l'enseignement secondaire doit compter au minimum deux cent vingt-deux jours de cours, périodes de révision et d'examens comprises.

Le défi de ces programmes scolaires pour les élèves est l'orientation par rapport aux intérêts d'apprentissage. À peine terminée l'école primaire, il est difficile à un élève d'opérer un choix rationnel de son profil scolaire. Le choix d'un programme dans l'enseignement technique et professionnel se pose avec beaucoup d'acuité chez les jeunes.

Pour répondre à cette demande sociale, la répartition des programmes d'études en deux grandes filières, celle de l'enseignement secondaire général et celle de l'enseignement technique et professionnel, s'est avérée pertinente. Mais, en quoi consiste-t-elle?

1.1.2.2.1 L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général prépare les élèves à la poursuite des études supérieures et universitaires, à titre d'exemple, la section littéraire ou les Humanités littéraires qui comprennent deux options : l'option classique avec un programme approfondi de latin et l'option africaniste tendant à assurer le développement d'un humanisme africain. Cette section prépare les élèves à poursuivre les études supérieures et universitaires en Lettres et en Sciences humaines. Les sections scientifiques offrent deux options, l'option mathématiques-physique et l'option chimie-biologie. Elles préparent les élèves à poursuivre les études universitaires en polytechnique, en mécanique, en médecine, bref dans des programmes de Sciences pures. La section Pédagogique prépare les élèves à l'enseignement primaire et à poursuivre les études universitaires en Sciences de l'éducation, en Lettres et en Sciences humaines. Au sujet des Humanités, Mopondi (2010 : 18) explique que « les Humanités sont créées dans des écoles libres, les écoles conventionnées et les écoles laïques. Les écoles libres sont des propriétés de missions ou de sociétés privées. Les écoles conventionnées sont créées sur l'initiative des missionnaires, mais prises en charge par l'État. Les écoles laïques sont des écoles officielles par opposition aux écoles conventionnées de missionnaires. »

1.1.2.2.2 L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel désigne un ensemble hétérogène de formations préparant l'exercice de fonction dans le système productif allant des emplois d'exécution à ceux de l'encadrement intermédiaire (Rayou et Van Zanten, 2011 : 68). Legendre (2004 : 587), dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit l'enseignement technique et professionnel comme « toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, métier ou emploi spécifique, ou qui confère à l'aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi, quels que soient l'âge et le niveau de formation des élèves, des étudiants, et même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale. »

En Belgique, « l'enseignement professionnel est axé sur une formation pratique et technique à la différence de l'enseignement technique qui vise une formation théorique et technique » (Legendre, 2004 : 588). La RDC s'inspire de cette dernière conception pour définir le programme de formation professionnelle. À titre d'exemple, les sections techniques et professionnelles comprennent les sections commerciales et administratives. Elles sont principalement orientées vers les techniques de secrétariat, de l'administration et de la comptabilité. Les sections techniques agricoles, industrielle à option mécanique, électricité, construction, arts plastiques sont des programmes mis en place pour former des techniciens et des professionnels pour des secteurs de production qui requièrent une main-d'œuvre technique.

Toutefois, il en découle que ces programmes disponibles au secondaire ne répondent pas aux besoins professionnels pour lesquelles la main-d'œuvre est requise sur le marché du travail. Dans les recherches sur des pays en voie de développement, Diambomba, *et al.* (1995) montre l'inadéquation de la relation entre la structure d'enseignement et la structure d'occupation d'emploi.

Cette relation est dynamique. Elle varie dans le temps et subit différentes influences. Celles-ci sont notamment relatives à l'évolution technologique, aux caractéristiques des emplois qui exigent des candidats possédant une grande expérience du travail. Or, les nombreux élèves sortant à chaque niveau du secondaire sont difficilement sélectionnés par les entreprises à cause de la baisse de la qualité de l'enseignement reçu. Ils sont moins formés pour les tâches qu'ils doivent accomplir dans le système de production et moins socialisés aux valeurs de la société. (Diambomba *et al.*, 1995 : 19-22)

Dans tous les programmes du secondaire, les contenus des cours sont répartis en quatre grandes catégories : les cours d'option, les cours de langues (français, anglais et latin); les sciences (mathématique, physique, biologie, chimie); et la culture générale (éducation civique, religion, géographie, histoires, sociologie africaine, esthétique, musique, etc.).

Selon une étude de l'Unicef (1992), « la qualité de l'enseignement est fortement hypothéquée par la pénurie de livres, de produits, d'instruments et d'appareils divers » (Unicef, citée par Diambomba, *et al.*, 1995 : 20). Il faut reconnaître que si des manuels scolaires existent, ils ne sont pas à la portée de tous les apprenants et les

enseignants. Dans certaines régions, ces supports pédagogiques sont presque inexistantes. Les professeurs enseignent en se référant aux notes de cours des anciens élèves qui ont terminé le secondaire ou aux anciennes notes de leurs collègues qui ont enseigné le même cours par le passé.

Quant aux méthodes d'enseignement généralement utilisées, elles sont déductives. Elles font peu de place à l'expérimentation et à la découverte. Le processus d'apprentissage se limite à une simple transmission des savoirs aux élèves. Ces derniers sont considérés par les enseignants comme dépourvus de tout savoir. Basées sur la mémorisation, les récitations, la dictée et parfois même les chansons, les méthodes d'enseignement secondaire en RDC sont encyclopédiques et livresques. Dans ce contexte, Diambomba *et al.* (1995: 19) soulignent encore que « les acquisitions tendent à être superficielles puisqu'on apprend surtout pour réussir aux examens, ce qui est appris est souvent oublié dès qu'on les a passés. »

En effet, c'est la prédominance des méthodes traditionnelles d'enseignement dans le système éducatif congolais qui rend complexe le processus d'enseignement/apprentissage. L'apprentissage se fait par mimétisme et par reproduction textuelle de la matière enseignée. Les élèves suivent scrupuleusement les gestes de l'enseignant et répondent aux questions des examens en reproduisant textuellement les notes des cours. Cette reproduction aveugle des éléments du cours handicape la production mentale de l'élève, son raisonnement, son discernement, voire son développement cognitif.

Quant à l'horaire des cours, il est élaboré en fonction des objectifs respectant les exigences du programme colonial accordant plus d'importance au français et aux mathématiques comme l'ont présenté Georgis et Agbiano (1965 : 96). Le français est la langue officielle et la langue d'enseignement. Toutes les autres langues nationales ne sont pas enseignées à l'école : swahili, lingala, tchiluba et kikongo et les autres langues ethniques ou dialectes. La non-utilisation des langues nationales dans l'enseignement secondaire affecte négativement le processus d'acquisition des connaissances dans le profil des élèves. En raison de cet antécédent, le contenu des matériels didactiques, comme les manuels scolaires sont peu compréhensibles par les élèves et moins adaptés au contexte culturel. L'élève qui étudie dans une langue qu'il maîtrise difficilement apprend des notions théoriques rudimentaires sans application locale.

Selon Michaelowa (2011 : 10), « le problème de langues dans des écoles africaines est commun aux pays africains en raison d'une politique délibérée qui accorde un poids important à la maîtrise du français dans la sélection des maîtres. Cependant, ces mêmes pays semblent sous-estimer l'importance de la langue locale. » Ce constat amène à exposer les politiques qui gouvernent le curriculum d'enseignement en RDC.

1.1.2.3 Les politiques curriculaires et les finalités de l'enseignement secondaire

Les politiques curriculaires de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo visent à préparer l'élève à occuper un emploi ou à poursuivre les études supérieures et universitaires (Loi-cadre n°86/005 du 22/09/86 de la République démocratique du Congo, en vigueur aujourd'hui, Gouvernement de la RDC, 2005 : 2-9). Dans le chapitre I de cette Loi-Cadre qui porte sur la définition et les finalités fondamentales de l'enseignement national, il est mentionné les finalités de l'enseignement secondaire :

- Article 2 :** L'enseignement national vise à répondre à l'obligation qu'a l'État de permettre à tous les Zaïrois d'exercer leur droit à l'éducation et à celle qu'ont les parents de remplir le devoir d'éduquer leurs enfants sous l'autorité et avec l'aide du Mouvement Populaire de la Révolution.
- Article 3 :** L'enseignement national a pour finalité la formation harmonieuse de l'homme Zaïrois, militant du Mouvement Populaire de la Révolution, citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale.
- Article 4 :** L'État, les personnes physiques ou morales créent des conditions préalables et les structures qui garantissent le développement du sens civique et moral du citoyen Zaïrois et l'épanouissement de ses facultés et aptitudes intellectuelles, physiques et professionnelles.

À sa section IV, la Loi-cadre définit les droits et les devoirs des étudiants. Ils sont ainsi libellés aux articles 14 et 15 en ces termes.

- Article 14 :** L'élève et l'étudiant ont droit :
 - à l'éducation la meilleure possible;
 - de recevoir de l'État, des parents, du personnel de l'enseignement national et de la société toute l'assistance nécessaire au développement de leur personnalité et à leur intégration harmonieuse dans la société.
- Article 15 :** L'élève et l'étudiant ont l'obligation notamment :
 - de respecter les idéaux du Mouvement Populaire de la Révolution;
 - de participer à toutes les activités politiques et éducatives organisées par l'établissement d'enseignement;
 - de se soumettre aux règlements régissant l'enseignement national et aux règlements intérieurs de l'établissement où ils poursuivent leur formation;
 - d'assimiler et d'appliquer l'éducation morale et civique.

Au Chapitre II du titre II, la Loi-cadre définit les structures et les finalités spécifiques de l'enseignement national. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il est écrit :

- Article 23 :** L'enseignement secondaire a pour but de faire acquérir par l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. Il a également pour mission de développer en lui l'esprit

critique, la créativité et la curiosité intellectuelles, de le préparer à l'exercice soit d'un métier, soit d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures ou universitaires.

Notre regard par rapport à la Loi-cadre n°86/005 du 22/09/86 est qu'elle définit clairement les finalités de l'enseignement national. Celles-ci visent à développer chez l'enfant congolais les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles pour qu'il devienne un citoyen utile, c'est-à-dire capable physiquement et intellectuellement de travailler; un citoyen responsable, c'est-à-dire conscient et respectueux de ses obligations. Le citoyen est utile à lui-même s'il est capable de se nourrir, de se vêtir, de se loger et de s'épanouir; il est utile à la société s'il contribue activement à son mieux-être. Cependant, la Loi-cadre recommande aux acteurs de l'éducation de respecter des idéaux du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) et de faire preuve de militantisme politique pour que l'enfant arrive à développer ces valeurs et accéder à une meilleure éducation possible. Or, la RDC, ayant accédé à la démocratie, les politiques devraient s'ajuster dans le contexte.

Le problème que posent les politiques éducatives se situe dans d'applicabilité du curriculum de l'enseignement national prescrit. Ce curriculum, pensé à l'image du mouvement populaire de la Révolution, s'applique difficilement dans le contexte actuel dit démocratique et de post-conflits. Toutefois, malgré cette inadéquation régnante entre la Loi-Cadre et son contexte d'application, signalons que des tentatives de réformes avaient été engagées par le Gouvernement de la RDC pour atteindre les finalités éducatives.

Dans cette perspective, le Gouvernement congolais a mis sur pied une politique curriculaire² qui remonte à la décennie 1990 quand la Conférence nationale souveraine et le forum des États Généraux de l'Éducation ont été organisés. Le but ultime de cette organisation était de poser un diagnostic sur le système éducatif congolais et de relever les insuffisances de l'école congolaise. La Conférence Nationale Souveraine a reconnu la nécessité de l'éducation non formelle et de la professionnalisation du système éducatif formel afin que chaque cycle post-primaire conduise à l'exercice d'un métier. L'éducation nationale doit mettre en place une véritable école de développement du milieu ou, mieux, une école qui répond aux besoins du milieu. Dans ce sens, Mopondi (2010 : 23-24) relève que lors de la Conférence Nationale Souveraine en 1991, « l'élite zaïroise a fait une analyse sans complaisance de la situation du système éducatif caractérisé par l'inadéquation des contenus des enseignements aux besoins de la population ; elle a fait quelques propositions concrètes au sujet de partenariat, la planification, le financement de l'éducation et la gestion des établissements d'enseignement. »

² Le terme « politique curriculaire » est souvent évoqué pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation au niveau d'une nation, d'une région, mais aussi au sein de l'établissement scolaire. Il s'agit en fait de principes et d'options qui fournissent un cadre au système éducatif (Depover et Noël, 2005 : 51).

Au sujet du partenariat, Mopondi (2010) rapporte que la CNS a proposé à l'État zaïrois (ou congolais) de s'engager à partager les charges et les dépenses de l'éducation avec un ou plusieurs partenaires actifs de l'éducation. En ce qui a trait à la planification, le CNS suggère une implantation régionale rationnelle et équilibrée des établissements à travers tout le territoire national. À propos du financement, la CNS a proposé d'une part la contribution des partenaires, bénéficiaires directs et indirects de l'éducation et de la recherche scientifique, et d'autre part de l'autofinancement grâce aux activités socioéconomiques développées par les institutions scolaires ou l'enseignement supérieur et universitaire. Enfin, en ce qui relève de la gestion des établissements, la CNS propose de considérer les établissements de formation comme des unités de production et de développement (Mopondi, 2010 : 24).

Dans le cadre du processus de développement des curriculums, trois approches ont été mises en place dans l'éducation : l'approche par contenu, l'approche par objectifs et l'approche par compétences de base (Gouvernement de la RDC, 2004). Cette dernière approche a été introduite à la fin de cycle secondaire dans le but de résoudre des problèmes dans une situation déterminée. Ainsi, le Plan d'action national de l'Éducation pour tous prévoit des stratégies devant permettre le lien entre la formation et l'emploi. À ce sujet, la RDC s'est engagée à réduire la pauvreté et à assurer un meilleur développement durable.

Dans un pays comme la RDC, l'éducation doit servir à réduire sinon à éliminer la pauvreté et à promouvoir l'accès à un meilleur développement durable et à une vie meilleure. Aussi les réformes sont-elles essentiellement relatives à : l'universalisation de l'éducation de base de qualité, la finalisation des cycles et la professionnalisation des enseignements en vue d'une adéquation plus marquée entre les profils d'hommes et les besoins de développement du pays; l'adaptation des programmes et des contenus d'enseignement à l'évolution scientifique et technologique. (Gouvernement de la RDC, 2004 : 6-7)

Dans cet énoncé de la politique curriculaire congolaise, on peut lire le rôle assigné à l'enseignement secondaire dans l'articulation entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur et universitaire d'une part, puis, d'autre part, avec le marché du travail. Cette articulation est primordiale parce qu'elle détermine les possibilités d'avenir des jeunes quant à leur formation, leur profil et les besoins émergents. Afin de consolider l'offre éducative et les besoins, la RDC a adopté l'approche par compétences en raison des limites de l'approche par objectifs.

Cette approche [approche par objectif] a présenté des limites, car elle n'a pas permis la démonstration de lien entre les buts assignés à l'enseignement et les matières choisies. De plus, le genre de comportement à faire acquérir par les élèves n'était pas observable. Certains enfants n'arrivaient pas à utiliser les notions reçues à l'école lorsqu'ils se trouvaient devant un problème de la vie courante. La formulation très générale des objectifs d'enseignement a rendu presque impossible une évaluation des résultats acquis. En raison de ces limites, il a été introduit la définition des objectifs spécifiques qui sont des énoncés décrivant d'une manière précise un résultat attendu en termes de comportement observable. C'est ainsi que va être introduite l'approche par les compétences pour essayer de répondre à la question de savoir comment un apprenant réagit dans une situation de problème. (Gouvernement de la RDC, 2004 :7)

En ce qui a trait au mode d'évaluation des apprentissages, le curriculum prévoit des formes d'évaluation variées : l'évaluation formative, l'évaluation sommative à la fin de chaque trimestre ou de chaque semestre, et l'Examen d'État (EXÉTAT). L'évaluation formative se réalise par des interrogations, des tests en classe, des travaux à domicile à la fin de chaque partie de la matière vue, après chaque chapitre du cours enseigné. L'évaluation sommative s'avère la forme d'évaluation privilégiée. L'examen d'État est l'unique moyen de tester l'applicabilité par les établissements scolaires du programme de formation des élèves élaboré par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP). Il est organisé chaque année à la même période, généralement deux semaines après la fermeture officielle des écoles en date du 2 juillet. Cet examen est administré aux élèves à la fin de leur cycle du secondaire pour vérifier leurs acquis et leurs compétences depuis l'école primaire jusqu'à la fin de l'école secondaire. C'est en effet, une évaluation sommative du profil global de l'élève.

Nous venons d'exposer le fonctionnement du système d'enseignement en RDC. Nous examinons maintenant les besoins émergents identifiés en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu afin de rendre compte de la pertinence du curriculum d'enseignement qui privilégie l'approche par les compétences dans sa réponse aux attentes de la société.

1.1.3 Les besoins émergents identifiés au Sud-Kivu d'après-guerre

Des recherches et des enquêtes récentes font état des besoins émergents et prioritaires en RDC d'après-guerre (Kasilembo, 2000; OCHA, 2006; UNICEF, 2008; Banque Mondiale 2005; Youdi, 2006; Morvan, 2004). Nous nous sommes inspiré de ces études pour identifier les besoins émergents au Sud-Kivu en vue de rendre compte de la pertinence du curriculum d'enseignement technique et professionnel en contexte d'après-guerre. C'est ce qui nous a permis de saisir et de mieux comprendre comment le curriculum d'enseignement répond adéquatement à la fois aux intérêts d'apprentissage des élèves au terme de leurs études et aux besoins émergents en contexte d'après-guerre, ce que nous présentons dans les sections suivantes.

1.1.3.1 Les besoins socioéconomiques

Dans la province du Sud-Kivu, les familles vivent au seuil de la pauvreté. Les guerres ont aggravé la modicité des revenus familiaux alors que les denrées alimentaires sont devenues rares dans les campagnes. La population n'exploite pas les ressources naturelles de sa province. L'exploitation de ces ressources par les compagnies multinationales ne profite pas à la population. Celle-ci souffre de la famine et de la malnutrition. Si la faim devient un problème difficile à résoudre, c'est parce que les paysans et les agriculteurs ont été déplacés de leurs terres à cause des guerres. Certains propriétaires de terres arables sont devenus des réfugiés, d'autres ont abandonné leurs terres entre les mains des seigneurs de la guerre qui les ont transformés en champ de bataille et d'entraînement. Des éleveurs ont perdu leurs troupeaux, pillés et

emportés par des assaillants. La pêche est devenue presque impraticable dans le lac Tanganyika à cause de l'insécurité maritime et du manque d'équipement. Conséquemment, la pénurie alimentaire associée à tout type de misère s'est installée. À ce propos des études de Morvan (2005) montrent que :

[L]es principaux secteurs d'activités dans les territoires de Minembwe, de Fizi et d'Uvira sont la pêche, l'élevage, l'agriculture et le petit commerce. Elles constituent les principales sources de revenus familiaux. La pêche et l'élevage sont deux domaines exclusivement masculins tandis que l'agriculture est dominée par les femmes. Les jeunes pêcheurs qui, en général, ne possèdent pas de filets ni de pirogues travaillent pour le responsable d'une unité de pêche, souvent un membre de leur famille. (Morvan, 2005 : 119)

Au-delà du manque d'outils pour la pêche et pour l'agriculture, les besoins de paix et de sécurité sociale s'avèrent prioritaires à la production pour la survie de la population du Sud-Kivu, comme il en est fait état ci-après.

1.1.3.2 Les besoins de paix et de sécurité sociale

Au Sud-Kivu, la paix peut être comprise au sens où Bretherton, Weston et Zbar l'entendent lorsqu'ils soutiennent que :

Le maintien de la paix nécessite le déploiement de forces armées visant à assurer l'absence d'hostilités. La conclusion de la paix suppose qu'on prescrive des mesures en vue d'assurer la fin des hostilités et la mise en œuvre des accords de paix. Le rétablissement de la paix, cependant, se signale non par la présence de forces onusiennes de maintien de la paix, mais plutôt par la reprise de la vie normale. À court terme, la réouverture des écoles et des commerces, le rétablissement des transports et le démantèlement des postes de contrôle, l'existence d'offres d'emploi, le retour des exilés et la reprise du tourisme peut déclencher une spirale en faveur de la paix. Sur le long terme, toutefois, se contenter de reconstruire une société déchirée par la guerre ne suffit pas. Les politiques et les pratiques qui ont été à l'origine du conflit peuvent fort bien se perpétuer, voire se renforcer, au cours de cette période de reconstruction. Une réelle édification de la paix suppose que l'on s'engage à creuser les fondations d'une société plus pacifique. Cette démarche a besoin de construction, mais aussi des constructeurs. (Bretherton, Weston et Zbar, 2003 : 3-4)

Parallèlement à ces auteurs, Youdi (2006) a montré que la RD Congo a besoin de la paix et des constructeurs de paix, surtout, pour la population la plus touchée par l'absence de protection sociale : les femmes et les filles. Elles sont fréquemment victimes de viol. Il en est de même pour les jeunes garçons d'âges scolaires, orphelins et des jeunes démobilisés de l'armée nationale ayant été forcés à rejoindre des milices armées. Toutes ces personnes vivent dans l'insécurité. Elles manquent de paix et de protection sociale. Ces personnes souffrent de stress psychologiques. Ce phénomène se manifeste par le repli sur soi, l'agressivité, la dépression et le désespoir consécutif. La recherche de Youdi (2006) est très éloquent à ce sujet affirmant que « les guerres et les conflits ont créé des groupes d'enfants vulnérables, les enfants soldats et des enfants de la rue qui menacent la sécurité sociale. La RDC est l'un des pays avec le plus grand nombre d'enfants soldats dans le monde. Elle en compte environ de 15 à 30 000 dont les plus jeunes étant âgés d'à peine huit ans » (Youdi, 2006 : 6).

Youdi (2006) poursuit en montrant que ces enfants constituent la moitié des enrôlements dans certaines milices. D'autres sources (OCHA, 2005; UNICEF, 2001) révèlent que ces enfants sont majoritairement originaires de la province du Sud-Kivu. Ils sont communément appelés des « *Kadogo*³ ».

Un grand nombre des principaux bénéficiaires de la scolarisation, c'est-à-dire les élèves sont tués. Les survivants sont obligés de fuir soit à l'intérieur du pays même pour devenir des déplacés internes ou dans les pays voisins comme des réfugiés. Ceux qui ont atteint un certain âge sont enrôlés de force dans des milices ou des armées comme des enfants soldats. Plusieurs des enfants qui parviennent à échapper à toutes ces catégories ou qui parviennent à rentrer dans leurs villes ou villages vont rejoindre le rang des vulnérables ou défavorisés que sont les orphelins, les handicapés, les enfants de la rue pour qui l'accès en éducation n'est peut-être plus possible. (Youdi, 2006 : 7)

Parallèlement à Youdi (2006), la recherche de Morvan (2005) fait état de la situation de paix et de sécurité sociale au Sud-Kivu. Dans cette recherche empirique, qui s'appuie sur les résultats des entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes natifs vivant dans la région en territoire d'Uvira, de Fizi et de Minembwe, Morvan conclut par ces observations :

La région d'Uvira-Fizi-Minembwe est réputée être une zone d'instabilité et d'insécurité chronique. La récurrence des crises qui agitent ces territoires depuis l'indépendance et l'intensité des violences font que cette zone soit considérée comme un des principaux foyers de violence en RDC. Les territoires d'Uvira-Fizi-Minembwe sont caractérisés par d'importantes tensions ethniques qui ont divisé et qui continuent de diviser les populations. D'autre part, depuis 1964, cette zone est un lieu privilégié d'installation de groupes armés irréguliers et un foyer de recrutement. (Morvan, 2005 : 96)

Si l'on peut établir un parallélisme entre la situation de la RDC et d'autres pays post-conflits, Bretherton, Weston et Zbar (2003), qui ont étudié la situation en Sierra Leone, sont intéressants. Ils s'appuient sur les études de Boulding (1996, dans Bretherton, Weston et Zbar, 2003) pour mettre l'accent sur la culture de la paix en créant des espaces de partage des valeurs, c'est en quoi la culture de paix dépasse le dualisme d'une paix qui serait intérieure ou extérieure. Selon ces auteurs : « la paix ne relève pas seulement de sommets entre dirigeants politiques, mais aussi de toute l'écologie des relations sociales : la famille, l'école et le voisinage ainsi que les relations intérieures et extérieures des nations » (Bretherton, Weston et Zbar, 2003 : 3). Cette vision élargie de paix permet, selon ses auteurs, de penser la paix en recourant, non seulement au langage des hommes politiques et des soldats, mais aussi à celui de l'esprit des personnes ordinaires.

1.1.3.3 Les besoins sociosanitaires

S'appuyant sur les études du PNUD (2003), Morvan (2005) montre que :

³ Ce terme signifie en swahili, langue nationale congolaise parlée au Sud-Kivu, « le tout petit » soldat ou les enfants soldats. Selon l'Unicef (2005), près de deux millions d'enfants en âge d'aller à l'école sont morts à cause des conflits armés, six millions ont été gravement blessés, un million sont devenus des orphelins ou ont été séparés de leur famille et douze millions ont perdu leur foyer.

L'espérance de vie à la naissance, qui était de 45 ans en 1970, est aujourd'hui de 41,4 ans. Le taux de mortalité infantile est de 129 pour cent, l'un des plus élevés sur le continent africain. A titre de comparaison, le taux de mortalité infantile des régions développées est évalué à [8 pour 1000]. Parmi les décès reliés à la guerre, 45,5 % sont des enfants de moins de 5 ans alors que cette catégorie d'âge représente moins de 20 % de la population totale. Les causes de ces décès sont largement attribuées à des maladies bénignes telles que les fièvres, la diarrhée, les infections respiratoires, le paludisme et la malnutrition pour lesquelles un système de prévention de traitement est presque inexistant. (Morvan, 2005 : 102)

En se référant aux études d'Amnesty International (2004), l'étude de Morvan (2005) confirme les pillages systématiques des centres de santé dans certains territoires du Sud-Kivu dont les infrastructures ont été lourdement endommagées par les conflits.

De nombreuses structures de santé en milieu rural fonctionnent uniquement par l'autofinancement. Les malades paient d'avance les médicaments et les soins médicaux qui permettent de payer le personnel soignant. Beaucoup de familles, par manque de moyens, ont recours à la médecine traditionnelle (sorcier, féticheur, guérisseur) ou aux maisons de prières. Il est estimé que plus de 70 % de la population congolaise n'aurait pas accès à des soins de santé primaires et que le taux de malnutrition au niveau national atteindrait les 16 % et même les 30 % dans certaines zones de l'Est. (Morvan, 2005: 102)

Se basant sur le rapport d'Oxfam International (2001), Morvan (2005) signale que plusieurs milliers d'individus des populations rurales dans les provinces du Nord et du Sud-Kivu ont été forcés de se déplacer au moins une fois depuis 1996. Des familles ont trouvé refuge dans des lieux non construits en forêt ou en brousse où elles se sont retrouvées privées d'accès aux soins de santé de base, à l'eau potable, sans abris et sans vivres. Les séparations de familles ont eu des conséquences sur la vie des jeunes filles et la communauté.

En matière de reproduction, sur 1000 naissances, 230 mères ont moins de 20 ans. L'importance des grossesses précoces peut être attribuée à une évolution des comportements sexuels due à la situation de conflit. Les jeunes séparés de leur famille et de leur communauté sont particulièrement vulnérables à l'exploitation sexuelle et s'engagent plus facilement dans un comportement sexuel à haut risque. (Morvan, 2005 : 103)

À la lumière des données d'International Rescue Committee (IRC), du Programme National de Lutte contre le Sida (PNLS) et d'Amnesty International (2004), Morvan (2005) révèle les données suivantes sur la situation sociosanitaire en RDC.

Les statistiques officielles estiment à 5,1 % le taux de prévalence du VIH/SIDA en RDC. L'enquête menée par l'IRC rapporte que parmi les décès recensés, seul 0,7 % seraient causés par le VIH/SIDA (IRC, 2004). [...] Les risques de transmission d'infections sexuelles sont accrus dus à un accès limité aux moyens de prévention, de traitement et de soins, mais aussi aux déplacements des populations, à la présence de groupes armés et aux violences sexuelles perpétrées par ces groupes : plus de 40 000 cas de viols, dont 25 000 dans le Sud-Kivu ont été rapportés. (Morvan, 2005 : 103)

La Coordination des affaires humanitaires (OCHA) ayant évalué les besoins humanitaires dans la province du Sud-Kivu en 2005 a conclu dans son rapport à une situation déplorable dans les secteurs humanitaires suivants : la santé, la nutrition et la sécurité alimentaire, l'hygiène et l'assainissement de l'environnement,

l'approvisionnement en eau potable. Ceci prouve combien les besoins sociosanitaires sont urgents, parmi les premières des priorités pour la reconstruction de l'éducation.

Au regard de tout ce qui précède, nous retenons que les besoins socioéconomiques, les besoins de paix, de sécurité physique et sociale, les besoins sociosanitaires sont prioritairement identifiés en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu. À l'instar de tous ces besoins, il semble que les besoins en éducation soient omis de l'inventaire des recherches précédentes. Ces besoins nous intéressent dans la mesure où, comme l'affirme Sinclair (2003) :

[P]our une population victime d'une crise ou d'une catastrophe naturelle, l'éducation est un élément vital de la reconstruction de leur communauté. Dans le monde d'aujourd'hui, hélas, les conflits se multiplient et de plus en plus des pays ont besoin d'une éducation d'urgence pour leurs populations. (Sinclair, 2003 : 7)

Sinclair poursuit en montrant que les pays confrontés à des situations d'urgence ont des problèmes graves à résoudre, comme la pénurie alimentaire, les épidémies et le manque de logement. Dans ces conditions, cette auteure invite les organisations engagées dans l'aide aux populations aux prises avec des guerres « à faire de l'accès à l'éducation une priorité de leur mission et à accomplir ainsi l'un de leurs objectifs à savoir, redonner aux enfants un cadre de vie normal dans lequel ils pourront trouver du travail et construire dans l'espoir des jours meilleurs que ceux qu'ils ont connus par le passé. L'éducation qui leur est prodiguée peut également les aider à lutter contre les préjugés et les tensions qui opposent des communautés, voire à empêcher la résurgence de conflits à venir » (Sinclair, 2003 : 7-8).

Ce souci de vouloir apporter notre contribution à la réponse aux besoins de la société du Sud-Kivu au lendemain des conflits et des guerres à répétition que cette province a connus, nous impose la tâche d'examiner les besoins d'éducation pour les jeunes, pour les adultes et pour la société du Sud-Kivu dans son ensemble.

1.1.3.4 Les besoins éducatifs

D'une étude de l'UNESCO menée par Seguin (1991), nous retenons que les besoins en éducation ne sont pas seulement ceux qui sont exprimés par la société pour sa survivance et son développement. Ce sont aussi ceux que les individus expriment sous forme de demande en éducation.

En matière éducative, le besoin d'un individu, d'un groupe ou d'un système est l'existence d'une condition non satisfaisante et nécessaire pour lui permettre de vivre ou de fonctionner dans des conditions normales et de réaliser ou d'atteindre ses objectifs. [...]. On peut cependant admettre que la majorité des besoins éducatifs fondamentaux est commune à la plupart des sociétés humaines et qu'ils doivent être particulièrement mis en évidence dans les pays où ils ne sont pas entièrement satisfaits. Ces besoins sont, d'une part, connus traditionnellement comme étant ceux de formation générale de base et, d'autre part, ceux qu'on appelle des besoins éducatifs nouveaux qui sont apparus avec les objectifs de progrès économiques, socioculturels et d'amélioration des conditions de vie des populations. (Seguin, 1991 : 4)

L'étude de l'UNESCO dirigée par Seguin (1991) distingue les besoins éducatifs selon deux grandes catégories : les besoins humains qui sont essentiellement ceux des individus et les besoins des systèmes sociaux. La détermination des besoins prend ainsi une importance particulière pour les orientations d'une politique éducative qui devra se traduire par des programmes scolaires chargés des formations correspondant à ces besoins. Cette détermination, qui suppose une méthodologie complexe, est un domaine particulier de la recherche en éducation dont voici quelques aspects évoqués par ce chercheur :

- des enquêtes et des recherches menant à un diagnostic sur les besoins
- une analyse des relations entre ces besoins et ces demandes et les exigences du développement social et économique;
- des décisions sur les besoins et les demandes qui peuvent être retenus, en tenant compte des intérêts respectifs des individus et de la société. Ces décisions devraient être prises à partir de négociations ou d'une concertation entre les intéressés, c'est-à-dire la population ou ses représentants, les organismes de recherches et de réflexion et les responsables politiques des systèmes sociaux;
- une spécification des formations éducatives correspondant aux besoins du développement, dans des aspects humains, sociaux et économiques;
- une mise au point de programmes d'enseignement chargés des formations spécifiées et qui devront être expérimentés. (Seguin, 1991 : 5)

Poursuivant son argumentation, Seguin commente en montrant que la détermination des besoins et des objectifs en matière de réforme incombe aux hommes politiques. Les décisions correspondantes devaient se fonder sur une large consultation des organismes intéressés à l'action éducative tels que les associations des enseignants, des parents et des conseillers d'orientation. Certains besoins éducatifs peuvent s'appliquer à un grand nombre de cas de réformes des systèmes d'enseignement (Seguin, 1991: 5).

Selon Seguin (1991), la formation des ressources humaines, des compétences professionnelles, dans différents secteurs d'activités économiques et sociales s'avère la gamme de besoins les plus ressentis pour réaliser les objectifs du développement économique et social. Dans la formation permanente, la poursuite de sa propre éducation tout au long de l'existence, le perfectionnement et la promotion professionnels, l'adaptation à des nouvelles activités, la formation des adultes dans les secteurs d'activités diverses sont des demandes sociales fort importantes dans les pays en voie de développement. À ce sujet, il écrit :

Les besoins en éducation ne sont cependant pas les seuls déterminants d'une politique éducative et de ses objectifs. S'ils représentent une base concrète à partir de laquelle peut s'élaborer cette politique, celle-ci doit s'inscrire dans le système de valeurs politiques, sociales, culturelles et économiques d'une société ainsi que dans la philosophie de la reconnaissance à une certaine époque. Ces valeurs et cette philosophie apparaissent dans les finalités et les buts de l'éducation s'ils inspirent le cadre général dans lequel sont définis les objectifs de formation. Ces derniers sont néanmoins l'expression concrète des besoins éducatifs humains et sociaux. (Seguin, 1991 : 8)

Le *Rapport d'activité de la Division provinciale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel* de juillet 2008 indique que la province du Sud-Kivu comptait, avant les guerres, 62 écoles techniques et professionnelles pour une clientèle de près d'un million de jeunes. En période post-guerre, 49 écoles sont demeurées fonctionnelles et elles sont toutes concentrées dans des milieux semi-urbains.

Considérant, les besoins émergents identifiés et le nombre d'élèves inscrits dans les écoles professionnelles, le défi reste énorme pour l'enseignement secondaire. Ainsi Kumpel (2002) a établi un lien entre la forte demande de scolarisation, l'expansion scolaire et les maigres résultats scolaires en RDC. Il a conclu à la persistance du sous-développement dans l'école congolaise. À l'intérieur, comme à l'extérieur de l'école, écrit-il : « on reproche à l'école l'inadéquation entre son développement et son expansion, ses finalités et ses réalisations » (Kumpel, 2002 : 3-4).

Selon ce chercheur, ces inadéquations se situent entre les prescriptions curriculaires et les besoins sociaux auxquels l'enseignement devrait répondre. Ces inadéquations posent des problèmes de transfert des compétences en milieu professionnel. Les programmes disponibles au secondaire ne correspondent pas aux emplois disponibles pour lesquels la main-d'œuvre est requise par le marché du travail local. La structure d'enseignement demeure statique alors que les structures d'emploi changent avec le temps en raison de l'évolution technologique. La baisse du niveau de la qualité de l'enseignement au secondaire ne permet pas aux élèves d'être bien préparés pour les tâches qu'ils doivent accomplir dans leur vie future. Les élèves apprennent des savoirs codifiés qu'ils ne peuvent pas traduire dans la réalité sociale. La reproduction aveugle des éléments du cours handicape la production intellectuelle de l'élève, son raisonnement, son discernement, voire son développement cognitif. Ce fait serait essentiellement dû au manque de formation des enseignants (Kumpel, 2002).

L'étude de la Banque Mondiale conduite par Fredriksen (2005) montre les forces du système éducatif de la RDC qui a continué à se développer, quoique lentement. Les résultats de cette étude montrent que, même si le financement public s'est effondré depuis 1986, le système éducatif est essentiellement soutenu par le financement des ménages.

Malgré la chute du financement public, les ménages ont continué de financer le système éducatif à tous les niveaux d'études, aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé, empêchant ainsi son effondrement, et manifestant par là une forte demande pour l'éducation. Les ménages financent entre 80 et 90 % des dépenses dans le secteur public. De plus, le secteur privé a crû plus rapidement que le secteur public, à tous les niveaux d'études. La taille du secteur privé étant initialement modeste, le secteur public demeure cependant partout prédominant. (Banque mondiale, 2005b : 3)

En comparant la RDC avec d'autres pays ayant connu des guerres, les études de la Banque Mondiale (2005b) laissent croire que la situation de la RDC serait plus catastrophique sur les plans des attributions et de la contribution des parents.

Contrairement à beaucoup d'autres pays sortant d'un conflit, la plupart des structures de l'administration de l'éducation existent toujours et, au niveau des écoles, des conseils de gestion et des associations de parents d'élèves fonctionnent. L'administration scolaire a également été financée par les ménages, dont les contributions servent à compléter les salaires et à financer la formation des enseignants. Des normes détaillées existent pour l'ouverture des écoles et leur dotation en personnel (certaines ont dû être révisées à la baisse en raison des contraintes financières). Il existe un système de frais scolaires à la charge des parents en partie fondé sur une consultation entre l'administration, les enseignants et les parents. (Banque Mondiale, 2005b : 3)

Parallèlement à ce qui précède, la province du Sud-Kivu qui compte des dizaines d'établissements d'enseignement supérieur offrant des formations dans des domaines aussi divers que la pédagogie, le développement rural, les techniques médicales, avec des ressources naturelles, des minerais de toutes sortes : cassitérite, or, diamant, gaz méthane, ne parvient pas à répondre aux besoins de l'éducation.

Les enseignants ne sont pas formés à travers des séminaires et ne sont pas non plus didactiquement outillés. Ils enseignent en utilisant de vieilles notes de cours des anciens élèves qui ont terminé le secondaire ou les anciennes notes de leurs collègues qui ont enseigné le même cours dans le temps, d'autres utilisent des syllabus, souvent élaborés sans aucun manuel de référence. Pour comprendre la situation problématique du développement du curriculum d'enseignement d'après-guerre en RDC, nous présentons ci-dessous, à partir d'un document officiel, quelques défis majeurs auxquels le système congolais fait face.

Réformer les programmes d'enseignement en tenant compte des nouveaux savoirs, de l'environnement d'après-guerre et de la mondialisation afin d'être compétitif dans ce monde de connaissances, du pluralisme culturel et de diversité sociale.

Tenir compte du nombre croissant des enfants adolescents en difficulté, souvent marginalisés et réduits au chômage en explorant des nouveaux moyens d'assurer une éducation mieux adaptée à la fois à la réalité immédiate à laquelle est confrontée la jeunesse congolaise et à l'évolution d'un monde où l'acquisition des techniques d'apprentissage de base devient de plus en plus essentielle pour une vie meilleure.

Briser les barrières culturelles pour faire participer le plus possible toutes les filles à l'école. Il est question d'assurer l'égalité des chances d'accès à l'éducation et de supprimer tous les stéréotypes sexistes au sein de la société congolaise.

Améliorer les conditions socioéconomiques et l'environnement professionnel des enseignants et des administrateurs de l'éducation afin de permettre à ces derniers de jouer un rôle dans le cadre de l'Éducation pour tous qui est considérée comme une stratégie de lutte contre la pauvreté.

Quant à l'environnement d'apprentissage, décongestionner la saturation des structures d'accueil à tous les niveaux en réhabilitant les infrastructures scolaires existantes et en construisant de nouvelles écoles. (Gouvernement de la RDC, 2004 : 13)

Les études de *Watchlist on Children in Armed Conflict* (WCAC, 2003) se basant sur les statistiques de l'UNICEF (2001) fournissent les données suivantes :

La RDC figure sur la liste de la Banque mondiale des cinq pays du monde où le plus grand nombre d'enfants ne sont pas scolarisés. Au total, 66 pour 100 des garçons et 50 pour cent des filles. Au total, 66 % des garçons et 51 % des filles en âge d'aller à l'école primaire y ont été inscrits en 2001. [...] L'UNICEF a estimé que de 3 à 3,5 millions d'enfants âgés de 6 à 11 ans n'avaient pas accès à l'éducation de base en 2000-2001. Sur ce chiffre, on estimait à deux millions le nombre de filles. Ce qui signifie, selon cet organisme, qu'environ 50 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire sont complètement exclus du système d'éducation. (WCAC, 2003 : 21)

De son côté, l'ONG *Save the Children* (2006) rapporte que six millions d'adolescents âgés entre 12 et 17 ans se trouvent en dehors de toute structure éducative. Au cours de la même année, *Watchlist on Children in Armed Conflict* (WCAC) a également rapporté que, dans certaines régions de déplacements forcés, de désertion ou de retour récent dans le Sud-Kivu, les filles en âge d'aller à l'école gardent les enfants à la maison (WCAC, 2003). Outre ces défis, *The World Bank* (2005) montre qu'en 2001-2002, le taux de scolarisation entre 12 et 17 ans est passé de 20 % à 16 % entre le premier et le dernier niveau de l'enseignement secondaire et l'éducation en RDC d'après-guerre fait face à quatre contraintes et défis majeurs, à savoir :

(i) The relatively low quantitative coverage at the primary level with great inequalities in access and uncontrolled expansion at the secondary school and high educational levels; (ii) a serious degradation of quality at all levels; (iii) a cumbersome and outdated system of educational administration, and (iv) a very low level of expenditures and inefficient and inequitable system of financing. (World Bank, 2005 : xix)

La situation d'enseignement dans la province du Sud-Kivu est assimilable à celle que Sinclair (2003) décrit en ces termes : « Les éducateurs font des efforts louables pour sauvegarder l'éducation alors que sévit la guerre, militaire ou civile. Il leur arrive de faire la classe en plein air, dans des maisons ou des sous-sols, ou encore dans des bâtiments en ruine » (Sinclair, 2003 : 30).

Au regard de tout ce que précède, nous constatons que l'éducation en RDC fait face à des problèmes majeurs en période post-guerre. Devant cette situation, l'enseignement en période post-guerre nous interpelle. Elle est au fondement de l'intérêt qui nous pousse à mener cette recherche. Dans le point suivant, nous exprimons le souci qui nous a poussé à mener cette étude.

1.1.4 La préoccupation de la recherche

Le souci d'améliorer la situation problématique de l'enseignement secondaire technique au Sud-Kivu relative à l'inadéquation entre l'offre de l'enseignement secondaire professionnel et la demande sociale locale, d'une part, et entre la formation et l'emploi, d'autre part, s'avère la préoccupation principale de cette recherche. Nous tentons d'élaborer, à partir des visions et des expériences des bénéficiaires, des acteurs et des responsables

de la gestion du curriculum d'enseignement, des principes directeurs devant orienter la conception et la mise en œuvre du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel qui pourraient être adaptés en contexte d'après-guerre de la province du Sud-Kivu dans l'optique où l'entend Delors (1996), soit :

L'éducation de base, quelle qu'en soit la durée, doit avoir pour objet de répondre à des besoins communs à l'ensemble de la population, et l'enseignement secondaire devrait être la période où les talents les plus variés se révèlent et s'épanouissent. [...] Il faut se préoccuper davantage de la qualité ainsi que de la préparation à la vie dans un monde en mutation rapide, souvent soumis à l'emprise de la technologie. (Delors, 1996 : 139)

Actuellement, le système scolaire au Sud-Kivu est en ruine. L'enseignement ne permet plus de déterminer les possibilités d'avenir des jeunes au terme de leurs études. Entre l'enseignement et l'emploi, il n'y a pas d'articulation (Diambomba, 1995; Gouvernement de la RDC, 2009; Kasilembo 2006; Mokonzi, 2006). Devant cette situation, nous sommes convaincus qu'à partir des visions des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement, de leurs expériences et de leurs rôles, on peut réussir à ajuster et/ou développer un curriculum porteur d'une vision lucide de l'enseignement devant répondre aux attentes de la société d'après-guerre au Sud-Kivu.

Dans le processus de la reconstruction de l'éducation, l'enseignement secondaire est une phase de vie où les jeunes doivent développer des habiletés et des aptitudes pour bénéficier d'une vie adulte couronnée de succès. L'enseignement secondaire assure une jonction efficace, non seulement avec l'enseignement primaire, mais aussi avec l'enseignement supérieur et le marché du travail. Notre souci de recherche s'appuie aussi sur la vision de l'enseignement de Dewey :

[...] un projet de programme [éducatif] doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie communautaire existante; la sélection [du contenu des matières] doit s'opérer avec l'idée d'améliorer la vie que nous menons en commun, pour que l'avenir soit meilleur que le passé. De plus, il faut planifier le programme de telle sorte que ce qui est essentiel vienne en premier lieu, tandis que les raffinements viendront ensuite. (Dewey, 1983, cité par Sikounmo, 1992 : 218)

En lien avec cette vision, la situation problématique de l'enseignement en RDC, de manière générale, et plus spécifiquement dans la province du Sud-Kivu, soulève beaucoup de questions. Celles-ci demeurent encore sans réponse dans le cadre du développement du curriculum d'enseignement-apprentissage. Ces questions sont relatives au développement, à l'évaluation et au transfert des compétences en situation professionnelle. Bref, ces questions présentées ci-dessous sont de l'ordre de l'incohérence entre les différentes composantes du curriculum :

- Comment le curriculum formel, prescrit, est-il applicable en situation d'enseignement, en contexte d'après-guerre?

- Comment l'évaluation est-elle intégrée dans le processus d'enseignement/apprentissage pour améliorer la qualité de l'enseignement?
- Comment le curriculum enseigné est-il évalué en situation d'enseignement-apprentissage?
- Comment les compétences évaluées sont-elles transférables en situation professionnelle?
- Comment les produits scolaires en situation professionnelle sont-ils conformes à ceux prévus au curriculum prescrit?

Toutes ces questions montrent la complexité de la situation problématique de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Nous schématisons cette situation dans la figure ci-dessous.

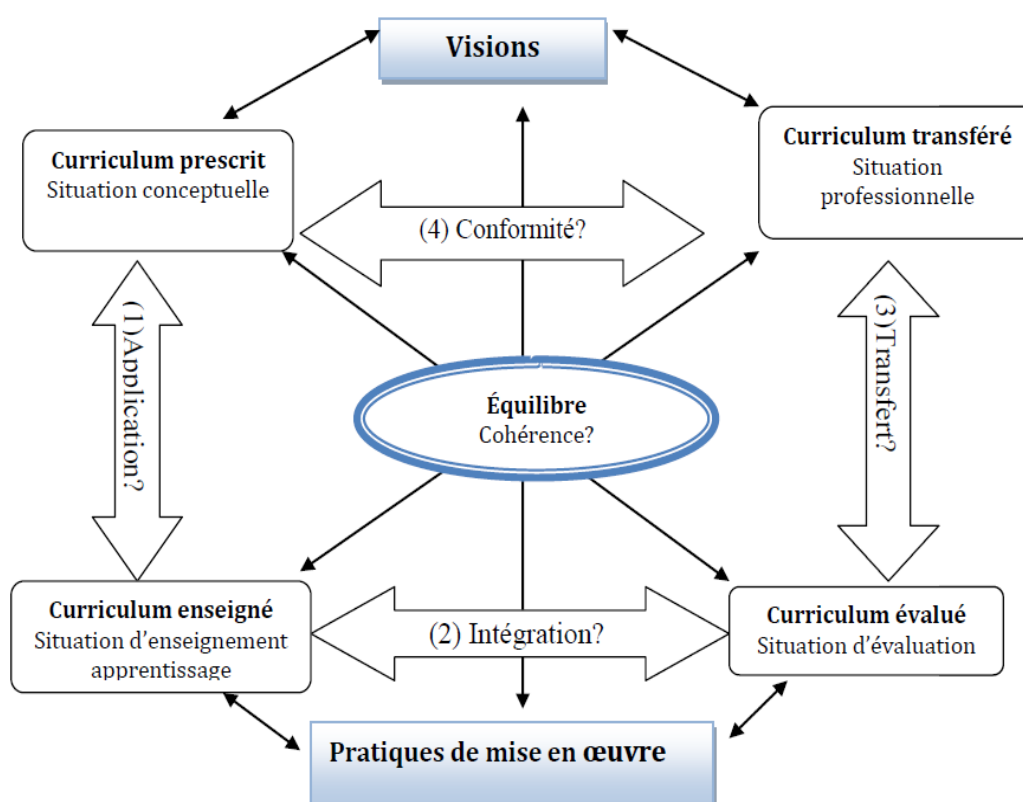


Figure 1. Structure de la situation problématique complexe de l'enseignement au Sud-Kivu

Cette figure illustre notre constat de la situation problématique. Ceci est à l'effet que l'application (1) du curriculum prescrit en situation d'enseignement-apprentissage pose un problème de traduction des finalités curriculaires en objectifs pédagogiques mesurables en raison du manque des ressources pédagogiques nécessaires devant permettre aux enseignants de performer dans leurs fonctions de travail. Ce problème influe sur la qualité de l'enseignement. Son amélioration nécessite le développement de nouvelles

connaissances et l'intégration (2) de l'évaluation au service de l'enseignement-apprentissage. Un autre problème, c'est celui du transfert (3) des compétences évaluées en situation professionnelle. Les conditions de transfert des compétences en milieu professionnel et les modalités de suivi de transfert de ces compétences ne sont pas définies ou n'existent même pas dans le curriculum d'enseignement secondaire en RDC. L'inquiétude se transmet alors au niveau de la conformité (4) entre le curriculum en situation d'enseignement-apprentissage et celui exigé en situation professionnelle.

Cette étape exploratoire de la complexité de la situation problématique du développement du curriculum d'enseignement en RDC nous a amené à évoquer des études sur le développement pédagogique, l'implantation des réformes et les diversifications de la livraison des programmes éducatifs, l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines en tant que langues d'instruction dans divers contextes.

Que pouvait-on apprendre des expériences des acteurs identifiées au niveau des différents pays pour comprendre comment il est possible de développer le curriculum d'enseignement à partir de leur expérience? Telle est la question qui sera examinée dans la section qui suit.

1.2 L'état de la question sur le curriculum d'enseignement

Dans cette section, nous rapportons la recension des écrits scientifiques, professionnels, gouvernementaux et officiels sur le curriculum d'enseignement dans divers pays. Nous portons une attention particulière sur les recherches menées dans les pays en voie de développement en contexte d'après-guerre. Ceci a servi à mieux situer notre questionnement par rapport aux recherches antérieures et à bien le situer dans son contexte précis. Les résultats de ces recherches ont guidé le cadre paradigmatique de notre étude. Cet exercice a été d'une importance capitale. Il a situé notre recherche dans un contexte global en faisant ressortir les éléments d'originalité et de pertinence par rapport aux recherches précédentes sur le développement du curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre.

Nous avons regroupé nos observations autour de trois catégories de recherche : recherches menées dans les pays de l'OCDE, dans les pays en voie de développement de l'Afrique subsaharienne, et dans les pays en contexte d'après-guerre ou postconflits.

1.2.1 Les recherches menées dans les pays de l'OCDE

Les pays de l'OCDE ont, dans leur histoire, connu de grandes guerres, soit la première et la Deuxième Guerre mondiale, au même titre que la RDC qui pendant deux décennies a connu et continue à subir des guerres. Cependant, les pays se doivent de développer un système d'enseignement scolaire susceptible de faire face à toutes les séquelles post-guerres. Dans ce sens, les études menées dans les pays de l'OCDE nous inspirent.

Leurs résultats montrent comment le curriculum d'enseignement apporte des réponses aux problèmes réels de la société. Ces réponses permettent d'examiner les questions de recherche sur l'enseignement-apprentissage dans la mise en œuvre du curriculum de l'éducation et la manière dont les acteurs d'enseignement participent dans ce processus du développement du curriculum.

Plusieurs études menées dans les pays de l'OCDE apportent des éléments de réponses aux questions de la présente recherche. D'où pour nous l'importance de faire ressortir la pertinence et l'originalité de notre étude (voir section 1.5 plus loin).

Les recherches en matière de curriculum d'enseignement s'intéressent principalement au rôle de l'enseignement dans le processus de socialisation des individus dans différents contextes culturels, économiques et politiques (OCDE, 1995 : 34). Dans cette section, nous avons choisi un échantillon d'études menées aux États-Unis, au Canada, en Angleterre, en Suisse et en Autriche en vue d'apprécier le rôle de l'éducation dans la reconstruction et le développement d'une société.

Aux **États-Unis**, la fonction enseignante est centrée sur la mise en œuvre des pratiques enseignantes, sur les questions pédagogiques, « le comment-faire », et moins sur la didactique des disciplines scolaires contrairement à la conception francophone qui considère bien davantage le cursus de formation comme un ensemble disciplinaire, c'est-à-dire une structure constituée de « programmes » ou d'un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en « cursus » (Forquin, 1995, cité par Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 : 11).

Dans l'acception américaine, le concept de curriculum comporte une prémisse d'intégration sociale du sujet, d'autant plus que son rapport à ses expériences de vie est très présent dans les conceptions curriculaires. Le curriculum a comme fonction de guider de manière relativement détaillée l'enseignement dispensé dans les classes comme un aménagement orienté des contenus découlant d'une détermination sociopolitique, des finalités, des buts et des objectifs éducationnels (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006). Le curriculum oriente la manière dont on organise les apprentissages pour forger l'être humain. Le curriculum s'appuie sur une vision qui se préoccupe de l'insertion sociale de l'individu dans la société par l'inculcation de valeurs et de symboles socialement privilégiés. Il s'établit aussi sur des dimensions pragmatiques pouvant assurer l'acquisition du savoir-faire requis. Dans cette optique, « le curriculum scolaire est conçu non seulement pour inculquer à chaque membre de la génération montante les meilleurs éléments du savoir, systématiquement organisés ou codifiés depuis l'aube de la civilisation, mais aussi pour rendre capable chaque membre de la génération montante d'utiliser le savoir afin d'améliorer la vie de l'individu et celle de la société » (Tanner et Tanner, 1995, cités par Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 : 10).

Pour les chercheurs américains, il se tisse progressivement un lien étroit, sur le plan des finalités du système scolaire, entre une vision pragmatique, instrumentale (le savoir-faire), et une préoccupation pour l'insertion sociale, l'adhésion à des normes et à des valeurs qui caractérisent le peuple américain (savoir-être). Donc, « il est plutôt question de penser le curriculum d'un point de vue pragmatique, comme un processus évolutif, c'est-à-dire comme un outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter aux contextes, aux exigences et aux contraintes » (Pinard, 1998, Pinard, Reynolds, Slattery et Taubam, 1995, Tanner et Tanner, 1995, cités par Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 : 10).

Au **Canada**, chaque province développe son curriculum d'enseignement selon ses propres besoins et ses diversités culturelles et communautaires. Le curriculum résulte donc de la délibération, de la discussion, de la décision et de la négociation avec les communautés locales. C'est ce que révèlent Auger et Rich (2007) en soulignant que :

In Canada, the shape of the curriculum produced in each province reflects the influence and the desires of various groups within the province. Provinces have to balance the demands of various groups in creating the curriculum. Like classroom teachers who must be aware of the various influences in the local community as they make choices of what aspects of the curriculum to enhance and deliver in what ways within the classroom, the policy document that forms the provincial curriculum is the result of deliberation, discussion, and decision making. (Auger et Rich, 2007 : 245)

Dans le contexte canadien, le curriculum d'enseignement est élaboré pour répondre aux besoins exprimés par la diversité de sa société. Ainsi, Bourdieu (cité par Crahay, Audigier, et Dolz, 2006) observe, en 1967, que l'école québécoise était tiraillée entre sa fonction externe d'adaptation (aux besoins de l'économie) et interne de conservation culturelle (transmission de la culture et des valeurs du passé). C'est donc en toute logique, affirme Bourdieu, qu'une réforme scolaire globale se profile. Les nouvelles exigences sociales, économiques et morales ont fait appel à un compromis idéologique, le rapport de la Commission Parent (1960-1965) recommandant le modèle de « l'humanisme renouvelé », jugeant l'humanisme classique obsolète. En jetant le pont entre le nouveau modèle et l'ancien, cet humanisme renouvelé devait permettre de légitimer (d'un point de vue idéologique et sociologique) la modernisation du système d'enseignement québécois et, plus précisément, son adaptation aux exigences économiques. Ce modèle prônait « un pluralisme culturel » (par exemple : humanités, sciences modernes, techniques, arts) pour des citoyens polyvalents. Retraduit en « pluralisme humaniste », ce pluralisme culturel devient à la fois argument et pivot idéologique de la réforme pédagogique : « Ce qui rend libre n'est pas directement lié aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde. Éduquer revient alors à instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales » (Crahay, Audigier, et Dolz, 2006 : 69).

Les recherches de Crahay et Audigier (2006) montrent également qu'au Québec le curriculum des années 1980-2000 a été structuré en termes d'objectifs comportementaux de formation et de contenus d'apprentissage hiérarchisés. Puis, en 2001, un nouveau curriculum a été conçu pour répondre à deux enjeux socioéducatifs majeurs : résoudre le problème de la persévérance et de la réussite scolaires, réduire le taux d'abandon des études secondaires et accroître l'efficacité de l'enseignement par les orientations et les dispositions qu'il introduisait. Ce nouveau curriculum retient comme fondements épistémologiques, selon les mêmes auteurs, le constructivisme et le béhaviorisme.

Par ailleurs, Laporte (2002) examine les changements survenus dans le développement de programmes d'études dans le cadre de la réforme de 1993 de l'enseignement collégial au Québec. Ces changements ont porté notamment sur l'introduction d'un nouveau cadre de référence, en l'occurrence le concept de compétence, et sur la nouvelle responsabilité des acteurs d'élaborer les activités d'apprentissage et d'enseignement.

Étant donné que certains programmes d'études étaient reconnus comme étant exemplaires au sein du réseau de l'enseignement collégial, Laporte (2002) s'est fixé deux objectifs. Le premier a été de déterminer les scénarios de développement qui ont permis l'élaboration de deux programmes d'études collégiales définis par compétences et jugés exemplaires. Le second a été d'analyser les conceptions théoriques à partir desquelles les acteurs ont développé les composantes de ces nouveaux programmes d'études.

Royer (2006) aborde le processus du développement du curriculum dans le même sens que Laporte dans son descriptif sur le développement de deux programmes. En effet, Royer (2006) fait une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec avec l'objectif d'analyser le processus d'élaboration de la politique éducative, *L'école tout un programme*, politique qui constitue le curriculum du primaire et du secondaire pour les écoles du Québec. En se concentrant sur la période de 1990 à 1997, Royer (2006) trace la contribution des différents acteurs de la communauté politique afin de circonscrire les origines de la réforme du curriculum qui a fait l'objet de son analyse. Il a démontré que le Conseil Supérieur de l'éducation avait exercé une influence déterminante sur le contenu de la politique éducative. La question que pose l'élaboration du curriculum dans plusieurs autres pays réside dans l'équilibre à accorder en matière de participation et de prise de décision à d'autres groupes de la société dans la définition des curriculums :

[L]e curriculum est un construit social qui, dans son élaboration, doit nécessairement mobiliser un certain nombre d'instances, qu'elles soient politiques ou consultatives. Toutefois, si l'identification de ces instances semble relativement aisée, il paraît moins facile de savoir dans quelle mesure chacune a ou doit avoir influencé sur les détails de ce qui s'enseignera ou s'apprendra dans les établissements scolaires. [...] bien qu'une politique soit soumise à l'autorité politique dans son élaboration et qu'elle puisse être légitimée par la société civile à travers un processus de consultation, des éléments de ce même processus peuvent mettre en péril cette politique. (Royer, 2006 : 37- 38)

Selon Royer (2006), un défi reste à relever, celui de « l'engagement et de la volonté exprimée par le gouvernement [...] de mobiliser toutes les ressources de la société qui s'intéressent à l'éducation et à son contenu exprimé dans le curriculum » (Royer, 2006 : 37). En d'autres termes, argumente-t-il, pour que les choix curriculaires soient reconnus comme pertinents, ils doivent non seulement posséder un caractère de faisabilité, mais ils doivent aussi être acceptés par ceux à qui s'adresse la politique éducative.

En **Angleterre**, les recherches sur le curriculum d'enseignement montrent comment l'introduction des ordinateurs dans des écoles britanniques a contribué au changement curriculaire dans le sens d'un développement de compétences pour les élèves et pour les enseignants. Pelgrum (1992) a fourni une description et une analyse transnationale et longitudinale de la façon dont les ordinateurs ont été introduits dans les écoles britanniques et comment ils ont été utilisés par les maîtres et les élèves. Il a constaté que leur utilisation a accru l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le rôle stimulant qu'ils peuvent jouer « est de favoriser les économies d'échelle dans des domaines comme l'amélioration de la gestion et de l'administration de l'éducation » (Pelgrum, 1992 : 386).

Dans sa recherche, Pelgrum (1992) a analysé des variables comme les matériels à la disposition des enseignants et des élèves, la productivité d'un didacticiel de qualité, la formation des maîtres qualifiés pour enseigner le maniement des ordinateurs et le temps des études nécessaire à l'apprentissage de ces nouvelles technologies. Toutes ces variables ont été au fondement du développement du curriculum d'enseignement, a-t-il observé.

Parallèlement à Pelgrum (1992), Watson (2001) montre l'impact de la révolution technologique en Grande-Bretagne dans le développement du curriculum d'enseignement et dans le rapport étudiants-professeurs. Selon Watson (2001), les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont généré un conflit rationnel dans la distinction entre « enseigner aux gens avec l'ordinateur » et « enseigner aux gens à propos de l'ordinateur », dans ce qu'il a appelé *Information Technologies Skills and Competencies*. Watson a trouvé que l'usage de l'ordinateur dans des écoles secondaires britanniques n'est pas seulement un outil pédagogique, mais il est aussi un moyen d'aider les élèves à se familiariser avec la nouvelle technologie. Le recours à ce système procure un avantage aux écoles :

Through the use of the IT in the curriculum, schools will also be helping pupils knowledgeable about the nature of information, comfortable with the new technology and able to exploit its potential. (Watson, 2001: 254)

Il ressort de cette étude que la mise en place du curriculum national a soulevé des questions aux chercheurs anglais en matière de développement du curriculum, notamment sur la manière dont la réforme du curriculum peut s'interpréter en termes d'élaboration structurelle. La réforme du curriculum est l'aboutissement d'un

processus graduel d'intégration des activités éducatives dans d'autres sphères de la société, en particulier la politique et l'économique. Cette intégration se fait essentiellement par les biais de transactions sociales multipolaires et de stratégies substitutives visant à affaiblir la présence du modèle éducatif dominant (Grahay, Audigier, et Dolz, 2006 : 96).

En **Suisse**, Dolz, Mariam et Schneuwly (2006) proposent une analyse du curriculum enseigné du point de vue didactique. Plus particulièrement, ils ont étudié à travers le travail d'enseignants du secondaire comment se construisent deux objets d'enseignement, la subordonnée relative et le texte d'opinion. Ces deux objets, prévus dans les plans d'études du secondaire, font partie de deux domaines traditionnels bien distincts de la discipline scolaire de français : la grammaire et la production écrite.

La contribution de cette recherche vise à illustrer que l'analyse des objets enseignés en classe constitue une dimension indispensable du travail sur le curriculum enseigné et démontre ainsi l'intérêt de l'approche didactique pour la régulation du curriculum formel. Trois questions ont orienté leur étude : Quelles sont les dimensions de l'objet qui deviennent objet d'étude dans les classes observées? Quelles sont les dispositifs et les organisations pratiques qui permettent de les instaurer comme objets d'étude? Comment sont-ils organisés dans le temps?

Dans la première partie de leur travail, Dolz, Mariam et Schneuwly (2006) ont différencié et articulé les travaux en didactiques du français et les recherches sur le curriculum. Ils ont montré en quoi l'approche didactique, qui aborde la question des contenus, leur organisation et leur progression permettent de renouveler des problématiques abordées traditionnellement dans le cadre d'études du curriculum. Ils ont concrétisé cette approche par la présentation de nouveaux outils méthodologiques élaborés pour analyser les objets enseignés : les synopsis de la macrostructure de la séquence d'enseignement (Dolz, Mariam et Schneuwly, 2006 : 143).

L'analyse des données empiriques a soulevé la question de la cohérence des contenus enseignés : « Quelles sont les logiques qui se dégagent du curriculum effectivement enseigné? » Ces analyses ont débouché sur une discussion à propos des éléments à prendre en considération dans la description du curriculum enseigné ainsi que des articulations possibles entre celui-ci et la construction des curriculums formels (Dolz, Joaquim et Schneuwly, 2006 :149).

En **Allemagne** et en **Autriche**, le développement du curriculum d'enseignement réfère au développement de l'enseignement/apprentissage comme vecteur de socialisation. Ainsi, Cruber (1995) a réalisé une comparaison succincte de la recherche-développement en matière d'enseignement entre ces deux pays. Dans

son étude, il montre que par voie de conséquence, la recherche sur le développement de l'enseignement doit : (1) être axée sur les situations pédagogiques « réelles », c'est-à-dire sur les structures et le processus éducatifs et leur contexte social; (2) privilégier la production de données empiriques et l'élaboration des théories fondées dans la mesure du possible sur les faits; (3) être interdisciplinaire et se jouer délibérément des frontières traditionnelles des sciences pédagogiques (Gruber, 1995 : 24).

Steinert (1995), de l'Institut allemand pour la recherche dans l'enseignement à Francfort-sur-Main, porte une attention particulière à l'investigation et à l'élaboration des produits qui ont une grande importance sur le plan pédagogique, notamment les tests, les programmes d'études et les modèles d'enseignement. Son étude concrétise les résultats de recherches dans la réalité pédagogique eu égard à l'efficacité des stratégies mises en œuvre : diagnostics pédagogiques, didactique, recherche sur l'évaluation et la recherche à l'appui des tests. Selon cette étude, les jardins d'enfants, les établissements scolaires, les établissements d'enseignement professionnel, les universités constituent tous des objets de recherche en enseignement. Mais comme le processus éducatif est influencé par divers facteurs individuels et sociaux, cette recherche englobe, outre la pédagogie et les sciences de l'éducation, d'autres disciplines telles que la psychologie, la sociologie, les sciences économiques, le droit et l'histoire.

Pour Steineirt (1995), la recherche sur le développement de l'enseignement scolaire et ses méthodes porteraient sur les processus éducatifs et sur leurs déterminants cognitifs et affectifs. Comme déterminants du processus éducatif, cette auteure identifie :

Les caractéristiques cognitives telles que l'intelligence, les connaissances préalables de certains sujets; les caractéristiques affectives sont : l'anxiété face aux examens, l'image que l'on a de ses propres compétences, les sentiments d'allégeance envers l'école, les motivations (désir de réussir, capacité d'attention), les caractéristiques du milieu et les modalités d'organisation de l'établissement scolaire (compétences de l'enseignant, type d'école), le contexte de la salle de classe (composition, climat), les interactions entre les influences externes exercées par l'école et la famille d'une part et, d'autre part, les incitations individuelles et la structure de la personnalité de l'élève. (Steneirt, 1995 : 47)

Nous venons de présenter de façon très fragmentaire quelques résultats de recherches menées dans les pays de l'OCDE sur le développement du curriculum. Il ressort de ces études que le curriculum apporte des réponses de socialisation des individus dans la société. Dans ce processus de socialisation, l'enseignement est principalement centré sur le comment faire, mais moins sur la didactique des disciplines. Les acteurs d'enseignement jouent un rôle de guide. Ils orientent la manière dont on organise les apprentissages pour former l'être humain capable de subvenir à ses besoins et aux besoins de la société. Le curriculum d'enseignement a pour vision l'insertion sociale des individus dans la société. Dans les pays de l'OCDE, le curriculum est pensé du point de vue pragmatique, comme processus évolutif, comme outil en développement constant qui doit répondre aux besoins du moment et s'adapter au contexte, aux exigences et aux contraintes.

Mais qu'en est-il des recherches sur le développement du curriculum dans les pays en voie de développement en général, et en particulier ceux de l'Afrique subsaharienne en contexte de conflits? Les deux sections suivantes répondent à cette question.

1.2.2 Les recherches menées en Afrique subsaharienne

Dans les pays en voie du développement, notamment ceux de l'Afrique Subsaharienne, les recherches sur le développement du curriculum d'enseignement soulèvent des questions variées sur les finalités de l'éducation en général et, en particulier, sur la planification et l'organisation de l'enseignement. Que devrait apprendre l'individu dans son milieu? Que doit pouvoir apprendre l'individu s'il est soumis à un enseignement ou à une formation? Pourquoi enseigne-t-on telle ou telle matière aux élèves? Comment canaliser les activités d'apprentissage dans le but ultime de l'éducation, celui de former la femme africaine et l'homme africain utile à eux-mêmes et à leur société?

Yoloye (1986) s'est centrée sur la pertinence du contenu des matières de programmes scolaires en lien avec les besoins des pays africains. Son étude révèle que beaucoup des pays africains ont déployé des efforts substantiels pour élaborer un contenu approprié des programmes d'études. Ceci inclut l'énonciation d'une politique globale de l'éducation, la préparation des plans de développement périodiques, le montage de projets d'enseignement spéciaux innovateurs, la création de centres de développement des programmes scolaires et la mise en œuvre d'organisations régionales de développement des programmes scolaires telles que l'Organisation des programmes scolaires africains.

Plusieurs stratégies spécifiques se sont focalisées sur quatre éléments auxquels les pays concernés ont appliqué divers degrés d'importance, à savoir : 1. l'environnement africain; 2. le développement de l'enfant africain; 3. l'héritage culturel africain; et 4. les exigences du progrès technologique et du développement économique. Dans ces conditions, les méthodologies et les manuels scolaires ont été pris en considération dans l'élaboration des programmes d'enseignement. Ce fut le but de la convocation, en 1961, de la conférence d'Addis-Abeba qui a révélé que :

The content of education in Africa is not in line with either existing African conditions, the postulates of political independence, the dominate features of an essentially technological age, or the imperatives of balanced economic development involving rapid industrialization, but it is based on a non-African background, allowing a room for the African child's intelligence, power of observation and creative imagination to develop freely and help him find bearing in the word. (Yoloye, 1986: 150)

À partir de ce constat, l'UNESCO a émis des recommandations concernant la révision des programmes scolaires en Afrique subsaharienne en ces termes :

African educational authorities should revise and reform the content of the education in the area of curricula and reform the content [...] of curricula, text-books and methods, so as to take account of the African environment, child development, cultural heritage and the demands of technological progress and economic development. (Yoloye, 1986 : 150)

Dès lors, pour que cette réforme soit pertinente, l'UNESCO suggère de définir les besoins de l'enfant africain et ses caractéristiques. Cependant, comme les besoins varient d'un pays à l'autre et selon un sous-groupe à un autre dans un même pays, il a été recommandé impérativement d'identifier les besoins communs, partagés par toutes les nations africaines : l'unité et l'identité nationale sont des préalables dont il faut tenir compte pour développer un curriculum d'enseignement en Afrique fragmentée. Dans ce même ordre d'idées, Husén (1995) analyse la relation entre la recherche sur l'enseignement et l'élaboration de la politique d'enseignement dans le but de savoir dans quelle mesure on peut orienter la recherche pour qu'elle réponde à des questions spécifiques du genre : À quel âge conviendrait-il de commencer l'apprentissage de la première langue étrangère à l'école? Husén soulève un problème important en éducation dans les pays du tiers-monde, celui de l'apprentissage par les biais des langues étrangères. Celles-ci, dit-il, rendent infirme le développement du curriculum. Alors qu'aux États-Unis et en Europe, on apprend dans la langue maternelle, pourquoi dans les pays du tiers-monde doit-on apprendre dans les langues étrangères? Cette étude a influencé la prise de décision sur l'enseignement dans les langues nationales dans certains pays africains comme le Togo (ewe), la Somalie (somalie) et la Tanzanie (kiswahili), (Yoloye, 1986 : 161).

Pour corriger la situation, Yoloye (1986) propose, comme stratégie, le développement de dictionnaires et de livres en langue maternelle. Chinapah (1991) s'oppose à cette stratégie, car elle susciterait des interrogations sur la planification de l'éducation : celle-ci, doit-elle encore s'inspirer des expériences passées ou doit-elle élargir le champ de sa réflexion concernant le type d'informations nécessaire? Selon quels critères ces informations devraient-elles être identifiées, recueillies, classées et diffusées? À l'avenir, la planification de l'éducation devra s'attarder à résoudre aussi bien certains problèmes en grande partie négligés dans le passé que d'autres qui ont surgi récemment. Parmi ces problèmes, il convient de relever plus particulièrement ceux qui touchent à l'organisation et aux structures, à la formation du personnel et à la quantité d'information sur laquelle s'appuie la planification (Chinapah, 1991).

En **Côte d'Ivoire**, Djambou (2005) a mené une recherche concernant les perceptions d'étudiants de collège sur le français comme langue nationale et sur le fait de communiquer leurs pensées à travers les langues qui ne leur appartiennent pas ou les « langues empruntées ». Son étude a révélé que le fait d'inciter les étudiants à l'usage du français dans le milieu scolaire ne relève pas seulement des aspirations au changement social, mais aussi aux facteurs politiques. L'usage du français, comme seule langue de communication, est une forme d'assimilation pour faire oublier la langue maternelle. Cette situation résulte de conflits qui amènent les

étudiants à parler la langue française avec des mots ivoiriens. Ce mixage de langues est un phénomène qui peut être perçu comme un malaise dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, mais aussi comme une résistance à l'assimilation et à l'aliénation. C'est aussi un moyen d'affirmation de l'identité culturelle afin de repousser l'idéologie de l'assimilation.

La question de langues d'enseignement dans le développement du curriculum interpelle également Roegiers (2004) lorsqu'il fait une réflexion pour comprendre les enjeux concernant l'approche par compétences, les curriculums, l'équité et la réduction de la pauvreté en Afrique subsaharienne. Pour ce faire, il a considéré différents facteurs, dont en particulier l'enseignement dans des écoles. Il constate que malgré des progrès enregistrés dans des domaines tels que la scolarisation des enfants et la réduction de la discrimination entre garçons et filles, plusieurs facteurs handicapent fortement les systèmes éducatifs des pays en développement dans leur effort pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Ainsi, mentionne-t-il : « Non seulement le programme est centré sur le contenu, mais aussi la langue d'enseignement est souvent différente de la langue maternelle. Les répercussions sont ainsi nombreuses sur les plans cognitif ou psychologique » (Roegiers, 2004 : 1-2).

Bien que la langue d'enseignement soit considérée comme un handicap au développement du curriculum, d'autres recherches montrent que c'est la définition de l'approche de l'enseignement qui pose problème et suggèrent l'application de l'approche par compétences comme voie de sortie.

Ainsi, à **Djibouti**, Aden et Roegiers (2004) ont mené une étude pour savoir à quels élèves profite l'approche par compétences de base, relativement à l'impact sur les résultats d'élèves d'une réforme des curriculums. Les performances de deux groupes d'élèves, un groupe expérimental et un groupe témoin, ont été testées en français oral, en français écrit et en mathématique. Sur le plan de l'efficacité, les résultats ont montré que l'approche par compétences conduit à un gain qui se situe autour de 3 points sur 20 en faveur des élèves des classes expérimentales, ceci pour chacune de trois épreuves disciplinaires. Sur le plan de l'équité, les résultats ont montré que, pour trois catégories d'élèves, les forts, les moyens, les faibles, l'approche par les compétences est avantageuse pour tous les élèves, mais que cet avantage varie selon le niveau des élèves.

La **Mauritanie**, dans le cadre de son système éducatif, s'est lancée dans la réécriture de ses programmes suivant l'approche par compétences à l'instar d'autres pays comme la Tunisie, le Gabon, Djibouti et Madagascar. Une étude réalisée par Didiye, Amar, Gérard et Roegiers (2005) avait comme principal objectif de mettre en évidence les écarts qui apparaissent au niveau des résultats des élèves qui ont pratiqué l'approche par compétences de base et ceux des élèves qui ont suivi les cours selon l'ancien curriculum. Six épreuves, en arabe, en français et en mathématique ont été administrées à des élèves de 6^e année de deux

écoles expérimentales et de deux écoles témoins. Les constats de cette étude comparative montrent que l'approche par compétences de base telle qu'elle est appliquée en Mauritanie n'entraîne pas de pertes en ce qui concerne la reproduction et l'application des savoirs et des savoir-faire, mais qu'elle porte des gains significatifs au niveau de la mobilisation des ressources et de la résolution des problèmes.

À **Madagascar**, Rajonhson *et al.* (2005) ont réalisé une étude sur le développement du curriculum selon l'approche par compétences. Les objectifs de cette étude étaient « de réduire le taux de redoublement et d'abandon, de donner un sens à l'apprentissage en montrant à l'élève l'utilité dans la vie pratique de tout ce qu'il a appris à l'école, de permettre à l'élève d'intégrer les acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin, de pouvoir évaluer l'élève sur sa capacité à s'améliorer à partir de ce qu'il sait » (Rajonhson *et al.*, 2005 : 1). Cette étude a permis de confirmer que l'approche par compétences permet d'accroître significativement le niveau des élèves dans la maîtrise des compétences et de montrer que le niveau de maîtrise des ressources, c'est-à-dire des apprentissages « traditionnels », est largement supérieur pour les élèves ayant bénéficié de l'approche par les compétences. Cette recherche apporte une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité du système éducatif, et surtout au problème d'analphabétisme fonctionnel qui touche une grande majorité des enfants au Madagascar (Rajonhson *et al.* 2005).

1.2.3 Les recherches menées dans des pays de post-conflits et d'après-guerre

Étant donné que notre recherche s'inscrit dans le contexte d'après-guerre, nous nous sommes attardé aux études menées dans ce contexte particulier. Notre but n'est pas de décrire la nature des conflits ou des guerres qui ont opposé des États, mais d'explorer les questions, les méthodologies et les résultats de ces études dans le but de positionner notre questionnement par rapport à ces études. Sans toutefois faire preuve d'exhaustivité, nous présentons les résultats de recherche menée en Afrique du Sud, au Kosovo, en Lituanie, au Liban, en Tunisie, au Mozambique, au Rwanda et en République démocratique du Congo.

En **Afrique du Sud** de l'après-apartheid, les recherches d'Ankietwicz (2006) sur la planification de l'enseignement de la technologie montrent que le modèle sud-africain du développement du curriculum a consisté à introduire l'enseignement de l'ordinateur dans les écoles primaires et secondaires, à la suite de la transformation de l'industrie. Ce modèle s'apparente à celui des pays de l'OCDE, présenté dans les points précédents. Il s'est avéré que l'enseignement de l'informatique soit obligatoire à partir de la neuvième année, soit le début du secondaire, pour que les acquis des élèves contribuent au développement économique sud-africain.

The increasingly complex nature of technology in modern society and the resultant needs for learners to become capable of responding meaningfully to the demands it makes up on them is a further reason for the inclusion of the

technology education in the curriculum. [...] Technology is general formative subject which should be compulsory for the first nine years, grade one to nine. Technology should be optional subject in the senior secondary phase, and should be a vocational oriented subject in the phase. (Ankiewicz, 2006 : 247)

Cette recherche révèle encore que le caractère multiculturel de la société sud-africaine a amené chaque école à identifier et à déterminer les contenus des matières pour l'usage de la technologie. Les experts du développement du curriculum devraient prêter attention aux plans des cours afin d'accorder une place prépondérante à la technologie et à l'éducation à la technologie pour que l'école sud-africaine s'adapte aux nouvelles valeurs sud-africaines et au contexte multiculturel.

The South Africa society is very complex. It is multicultural, multi-ethnic and has elements of both first and third world characteristics. [...] Failure to introduce technology education in the curriculum would mean that the disadvantaged group will become even more disadvantaged. Buying into both design and information technology in early education could have an impact on the pace and quality of education for the disadvantaged. (Ankiewicz, 1995: 247)

Ankiewicz a mené ses recherches dans le Kwazulu-Natal dans l'ouest de CapeTown. Il a remarqué que, pour développer le curriculum dans les écoles, il a fallu que les professeurs soient préparés, formés et informés des enjeux liés aux nouvelles technologies et que les élèves soient également outillés pour mieux assimiler la matière. Bien que l'introduction de nouveau cours et de nouveaux contenus des cours ait été au début frustrante pour la majorité des professeurs, ce projet pilote mené à Edgewood Collège in Kwazulu-Natal a marqué le début du changement de paradigme dans l'enseignement en Afrique du Sud. Ainsi, Ankiewicz conclut que l'implantation des nouveaux cours a été une réussite dans le développement du curriculum en Afrique du Sud. Ainsi, la technologie du curriculum a été adaptée à la nature particulière du contexte sud-africain :

The particular nature of the South African situation demands that whatever the nature of technology education is finally decided upon, it must reflect the South African context. (Dugger, 1990, cité par Ankiewicz, 2006 : 252)

À l'instar d'Ankiewicz, Fourie (1999) montre comment les transformations du système scolaire sud-africain ont influencé le curriculum du secondaire et même celui des universités de ce pays. Elle se demande comment, à la suite du changement démocratique, notamment la fin de l'apartheid, les écoles secondaires et les universités ont restructuré les curriculums en focalisant les recherches sur les besoins émergents de cette transition politique. Il fallait, selon cette auteure, « redéfinir les valeurs de base pour donner sens à l'identité sud-africaine » (Fourie, 1999 : 277). Ce sont les besoins économiques, technologiques, socioculturels et politiques émergents qui ont été au fondement du développement du curriculum d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires sud-africaines. Pour réussir cette mission, les experts en curriculum ont africanisé le curriculum d'enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'ils l'ont conçu en l'adaptant aux valeurs

sud-africaines et au contexte multiculturel et multiracial. Dans ce même ordre d'idée, Carpentier (2005) avance que :

La mise en avant des valeurs est importante non seulement dans l'intérêt du développement personnel, mais aussi pour garantir l'édification de l'identité sud-africaine sur les valeurs vraiment différentes de celles qui avaient servi de socle à l'éducation sous l'apartheid. Le type d'élève à former est celui qui sera inspiré par ces valeurs et qui agira dans l'intérêt d'une société reposant sur le respect de la démocratie, de l'égalité, de la dignité humaine de la vie et de la justice sociale. Le curriculum vise à créer un type d'individu étudiant tout au long de la vie, confiant, indépendant, cultivé, pluri-compétent, compatissant, ayant le respect de l'environnement et la capacité de participer à la vie sociale en qualité de citoyen critique et actif. (Carpentier, 2005 : 154)

Au **Kosovo**, Goddard (2007) rapporte qu'il n'a pas été facile de briser les barrières du système éducatif traditionnel pour implanter de nouveaux programmes en période d'après-guerre. Ses recherches démontrent que les conflits ont toutefois créé des opportunités pour introduire un nouveau curriculum. Ceci a apporté des changements sociopolitiques au système éducatif du Kosovo. En étudiant ces changements, Goddard (2007) a souligné la nécessité de mettre sur pied un programme de développement professionnel des administrateurs des écoles pour former aussi bien les directeurs des écoles que les gestionnaires en situation de post-conflit.

En **Lituanie**, Gudynas (2003) mentionne que la transition du modèle socialiste vers l'État providence s'est opérée à un rythme rapide dans ce pays à cause de l'aggravation observée des fractures sociales d'origine économique liées à la dissolution du modèle socialiste. Ses recherches ont questionné les aptitudes individuelles, le sens des relations humaines, les compétences professionnelles, les capacités d'apprentissage, l'aptitude à communiquer et à résoudre des problèmes et le développement de l'esprit critique en contexte d'après-guerre. Les résultats de ses recherches montrent que la politique éducative a consisté à attirer les jeunes qui ont abandonné leurs études et à les retenir dans des écoles plus séduisantes créées à leur intention. Ces écoles offraient un apprentissage plus personnalisé qui avait pour effet de réduire l'augmentation du nombre des enfants confiés aux établissements de l'assistance sociale. Les objectifs de la refonte des programmes de l'enseignement secondaire dans ce pays ont été de développer les compétences dont les élèves ont besoin dans la vie courante.

Au **Liban**, Frayha (2003) questionne le rôle de l'école dans la construction de la cohésion sociale et de l'identité nationale dans l'édification de la nation au cours des diverses périodes de l'histoire de ce pays et, plus particulièrement, aux XIX^e et XX^e siècles. Ce chercheur relève que des réformes du curriculum ont été entreprises au moment où la société libanaise était profondément divisée sur des questions liées aux séquelles des guerres : l'exacerbation de la crise des réfugiés palestiniens et le transfert de la structure militaire de l'Organisation de libération de la Palestine. Dans ce contexte, il constate que :

Le caractère pluraliste a été grandement négligé par les concepteurs du curriculum qui sont partis du principe que, avec un minimum de volonté et d'effort, la société pouvait s'homogénéiser. La conception du curriculum ne favorisait

pas l'intégration de la participation communautaire. Elle mettait l'accent sur une grande masse d'information en négligeant les questions sociales civiques et politiques du moment tout en ne faisant rien pour développer l'esprit critique, analytique, la faculté d'évaluation et les autres compétences et savoir-faire nécessaires. (Frayha, 2003 : 111)

Dans cette optique, ce chercheur poursuit en faisant savoir que les inquiétudes étaient de comprendre comment les élèves allaient surmonter leurs divergences sociales et religieuses si les questions importantes, auxquelles leurs communautés locales et la société nationale devaient faire face, n'étaient pas diagnostiquées, discutées, évaluées et résolues, ou si les élèves ne participaient pas aux activités de leurs communautés afin de développer un sentiment de partage et d'appartenance à la société (Frayha, 2003). Se référant aux archives du ministère de l'Éducation libanaise (1994), Frayha présente la situation enseignante libanaise en ces termes :

La réforme de l'éducation dans ce pays a exigé l'élaboration de nouveaux curricula et l'unification des manuels d'histoire et d'instruction civique. Les objectifs ont consisté à renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves et à doter la nouvelle génération des compétences et des expertises fondamentales en mettant l'accent sur l'évaluation de la conscience nationale et les valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence. Ceci a permis à l'élève citoyen d'acquérir la maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales en vue d'une fécondation réciproque. (Frayha, 2003 : 111)

En **Tunisie**, Trabelsi et Dubois (2006) soulèvent des questions sur le type d'éducation qui suit les orientations de l'UNESCO qui visent à prévenir et à gérer certaines des causes de conflits, à savoir : comment apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble en situation de post-conflit? À travers ce questionnement, ces chercheurs montrent comment l'éducation s'avère un besoin majeur pour la majorité des individus dans un pays qui a subi un conflit armé.

En considérant le cas de la Tunisie, où les systèmes éducatifs formels favorisent davantage l'accès à la connaissance qu'aux autres formes d'enseignement qui permettent de mieux vivre ensemble, Trabelsi et Dubois (2006) suggèrent que dans les situations de post-conflit, il convient d'élaborer des programmes spécifiques et de définir de nouvelles politiques pédagogiques qui tiennent compte des populations souvent traumatisées par des séquelles physiques et psychiques. Dans ce sens, ils indiquent que la Tunisie a initié plusieurs projets mettant l'accent sur l'enseignement de base avec pour objectif de doter l'enfant, dès ses premières années de scolarité, d'acquisition de comportements concernant la gestion des conflits, la lutte contre la violence, la construction d'une vie en paix. Ainsi, ces auteurs affirment un aspect crucial de l'éducation.

En effet, renforcer les capacités d'agir et d'être des personnes est un aspect crucial de l'éducation en situation d'urgence ou de reconstruction. Cela demande de faire assimiler aux enseignants et aux responsables d'écoles, les nouvelles techniques qui permettent de faire face aux situations stressantes et inhabituelles. Ce qui sera d'autant plus facile qu'il faut souvent aussi former, au même moment, un certain nombre d'enseignants expérimentés aux principes de base de l'enseignement. (Trabelsi et Dubois, 2006 : 7)

Au **Mozambique**, la pauvreté à grande échelle de toute la population constitue le problème principal de l'après-guerre. Dans ce contexte, le rôle de l'école s'est avéré important comme moyen de lutte contre ce fléau. C'est ce que révèlent les études de Benavente et Panchaud (2008). Ces auteurs expliquent comment le Gouvernement mozambicain s'est penché sur les questions centrales de réformes curriculaires dans le but de lutter contre la pauvreté. Dans ce cadre, le projet « *L'école dans la lutte contre la pauvreté* » a été mis en place grâce à un forum qui a requis la participation des représentants de toutes les provinces du pays (autorités locales, leaders religieux, association des parents, enseignants, etc.). Ce projet a défini des priorités présentées comme des conditions pour relever les défis de l'école secondaire mozambicaine au niveau politique, de l'administration centrale, régionale et locale, de l'école, de la formation des enseignants dans leurs pratiques de citoyens de professionnels et des gestionnaires. Au plan politique, l'étude montre que :

La condition pour le changement vers la qualité de l'école est la volonté politique et sociale qui considère, de fait, que l'éducation est une priorité et un bien public. La deuxième condition est la construction d'une vision de l'école partagée par tous les acteurs de l'éducation. Cette vision doit prévoir et préparer les changements à long terme et les stratégies pour y arriver. [...] la participation sociale doit être continue et structurée (pas occasionnelle). Les politiques doivent assurer une certaine continuité, tenant compte du temps du changement. La troisième condition consiste dans l'articulation de l'administration et de la pédagogie à tous les niveaux du social (institutions, groupes et personnes) aussi bien pour ce qui est de la vision et de l'éducation que pour ce qui est de l'action concrète dans les écoles. (Benavente, 2006 : 1)

Cette auteure envisage des priorités au niveau de l'administration centrale, régionale et locale : des curricula flexibles qui doivent articuler la formation continue à l'action professionnelle. En ce sens elle conseille « (1) d'identifier de bonnes pratiques en travaillant de façon proche de l'école, les divulguer, organiser des rencontres, des séances de communication, des journées de portes ouvertes [...] pour qu'il y ait inter-apprentissage entre les écoles et les enseignants; (2) d'élaborer des curricula flexibles [...]; (3) d'agir avec et pour les écoles » (Bonavente, 2006 : 2).

Cette auteure a également identifié des priorités dans la formation des enseignants. Cette formation concerne les pratiques professionnelles reliées aux citoyennetés. Les enseignants doivent travailler la transposition entre ce que l'on apprend et les compétences acquises dans les situations réelles. Dans cette situation d'apprentissage, ils doivent favoriser le travail en équipe. Dans leur étude, Benavente et Panchaud (2008) font remarquer que « le manque d'attention accordé à la nécessité de changer également les contenus, ainsi que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage est patent. Ils soulignent l'importance de l'éducation comme contribution essentielle au développement du capital humain d'un pays ou d'une communauté » (Benavente et Panchaud, 2008 : 204).

Benavente et Panchaud (2008) se questionnent sur les bonnes pratiques pour transformer l'éducation dans les pays du Sud, principalement au Mozambique. Pour ces auteurs, ces pratiques sont celles qui apportent des changements curriculaires et articulent divers partenaires en les insérant dans la communauté (Benavente et Panchaud, 2008). En parlant de bonnes pratiques, ils considèrent que :

L'articulation entre les langues locales ou « maîtrisées » et les langues officielles; l'intégration d'un curriculum local dans le curriculum national; l'inscription de l'école dans les communautés, comme bien individuel et collectif; [...] un besoin urgent de formation d'enseignants; la mise en adéquation des calendriers scolaires, voire des horaires, avec les modes de vie et de production économique des populations; la lutte contre l'abandon et l'échec scolaires, avec la création, par exemple, de zones d'éducation prioritaires. (Benavente et Panchaud, 2008 : 216)

Au **Rwanda**, la politique éducative d'après-guerre a consisté à promouvoir l'unité nationale et la réconciliation interethnique. C'est ce que révèlent les conclusions de recherche d'Obura (2003) qui a étudié les moyens pour atteindre les objectifs de l'*Éducation Pour Tous* dans ce pays. Cette recherche, qui a analysé l'ancien système éducatif, suggère que :

Les objectifs de l'éducation en situation d'après-guerre soient d'enseigner l'équité dans les écoles comme l'une des caractéristiques d'une bonne école. Ainsi les écoles rwandaises, doivent appliquer des politiques d'admission scolaires transparentes, abolir le châtime corporel et adopter des relations fondées sur le respect au sein de l'école, de former des professeurs à intervenir auprès des adolescents traumatisés, d'entamer la discussion sur la manière d'enseigner l'histoire. Cette perception de l'école rwandaise par des élèves a grandement influencé l'élaboration du curriculum de l'école rwandaise actuelle. (Obura 2003 : 178)

En **République Démocratique du Congo**, peu de recherches ont été menées sur le développement du curriculum d'enseignement au secondaire dans le contexte d'après-guerre. Les études qui traitent de ce sujet ont mis l'accent sur la condition enseignante, la misère des enseignants et leur pauvreté ainsi que sur la vision de l'école congolaise. Si, dans d'autres pays africains et du monde, l'élève est au centre de toute préoccupation pédagogique, en République démocratique du Congo, il est loin d'être placé au centre de sa formation. Le curriculum de l'enseignement congolais ignore encore que « l'élève est une personne unique et digne, un être en soi ayant une valeur dont l'existence a du sens » (Albert, 2005 : 170).

Kabongo Lukunda (2003) présente les raisons historiques et actuelles du dysfonctionnement du système scolaire congolais en général, et de l'enseignement catholique en particulier. Il montre comment l'Église catholique, en raison de ses règles et de sa politique de bonne gouvernance, fixe son champ de compétence et définit sa nature juridique en milieu scolaire. À ce titre, il rend compte que « les institutions scolaires catholiques sont non seulement soumises aux exigences canoniques qui leur assurent leur catholicité, mais aussi aux lois civiles qui déterminent leur nature » (Kabongo Lukunda, 2003 : 1). Kabongo Lukunda (2003) avance que les lois civiles peuvent être interprétées comme des pressions sociales qui dictent la manière de fonctionner des écoles catholiques. Il trouve que ces lois sont contraignantes et ne laissent pas l'instituteur libre de jouer son rôle. Or pour l'église, les enfants catholiques, comme tous les autres enfants, ont droit à une éducation saine et intégrale, celle-ci devient comme « mère et éducatrice » ayant un devoir de fonder et de gérer ses propres écoles en offrant les éléments formels et substantiels qui déterminent l'identité d'une école qui se veut catholique, donc « un curriculum catholique ». Ce curriculum catholique fixe les quatre champs de compétence des écoles de ce type : qualité de l'enseignement général, qualité de l'enseignement religieux,

qualité de l'éducation catholique, implication de l'école catholique dans la mission de l'Église (Kabongo Lukunda, 2003).

En s'inscrivant dans la foulée des études portant sur l'inadaptation du système d'enseignement en RD Congo, Kumpel (2002) apporte un éclairage nouveau en étudiant de plus près les ententes des parents d'une école conventionnée catholique à Idiofa. En fait, il voulait savoir ce que les parents pensent de l'école (vision), ce qu'ils voudraient que leurs enfants apprennent et développent comme compétences dans leurs profils scolaires. Cet auteur constate une forte demande de scolarisation au Bandundu. Dans cette province de la RDC, les écoles enregistrent beaucoup d'échecs scolaires. Ceux-ci résultent de la persistance du sous-développement et de l'aggravation des conditions de vie. Ces facteurs témoignent de la flagrante contradiction entre la vision de l'école et les aspirations de la société. On reproche à l'école congolaise, l'inadaptation entre son développement ou son expansion et l'aggravation de la situation économique du milieu :

En RD Congo, l'école est complice du sous-développement [...]. Elle gaspille temps et énergies, finances et accentue la fracture sociale entre citadin et paysan, lettré et manuel (illettré, évolué et broussard, salarié et non instruit). Malgré sa rupture avec la philosophie coloniale, son engagement à la « démocratie », sa généralisation et sa gratuité, la situation présente de l'école en RD Congo est celle d'une véritable misère scolaire. [...]. Elle ouvre de moins à moins de portes à l'avenir. (Kumpel, 2002 : 4)

Une autre étude de Mokonzi (2006) vient corroborer celle de Kumpel (2002). En effet, dans sa recherche sur l'efficacité de la qualité de l'enseignement en RDC, Mokonzi révèle ce qui suit :

Si elle n'est pas déjà morte, l'école congolaise est, au pire, dans le coma ou, au mieux, très malade. [...] Fusant de toutes les couches de la population, ces critiques n'épargnent malheureusement aucune facette de l'édifice scolaire : l'infrastructure, l'équipement, les acquis des élèves, les finalités, les compétences didactiques, la gestion, l'évaluation. Ceux qui ont fréquenté cette école, il y a quelques décennies, se souviennent et parlent très souvent du système éducatif de leur époque : un système qui formait et éduquait, disent-ils. Tout fonctionnait avec harmonie : sans raté ! Les entreprises se disputaient les finalistes nantis de diplômes fiables. Il en va autrement aujourd'hui pour l'école de leurs enfants et petits-enfants. L'école n'assume plus sa fonction. Elle n'est plus le lieu de formation et d'éducation. [...] Le pays en pâtit et court un danger. (Mokonzi, 2006 : 1)

Enfin, Alokpo (2005) constate en effet que, dans un temps assez réduit, « les apprenants dans l'éducation non formelle deviennent capables de manifester des aptitudes diverses et profitables. Les personnes soumises à ce type de formation parviennent à exercer un métier, et à gagner leur vie. Alors que, dans le secteur formel de l'éducation, les mêmes aptitudes ne sont pas effectivement acquises et ne se manifestent pas qu'après plusieurs années de formation et d'exercice » (Alokpo, 2005 : 3). Toutefois, pour cet auteur, l'enseignement non formel n'est pas une panacée aux multiples problèmes de la jeunesse. Cette formation est critiquée à cause de ses limites, du fait qu'elle n'est pas le seul système pouvant satisfaire tous les besoins d'éducation et d'apprentissage des citoyens congolais. Elle ne constitue pas non plus une solution miracle aux problèmes de

développement, vu son incapacité d'aider les pays à se développer rapidement : elle engendre le désenchantement.

En dépit de cela, la capacité de cette formation à absorber les désœuvrés peut constituer un apport déterminant dans la solution des problèmes sociaux liés par exemple au chômage, à la déscolarisation et aux autres besoins immédiats des apprenants et de leur milieu de vie (Alopkpo, 2005). C'est ce qui fait qu'en RDC, certaines associations et organisations non gouvernementales ainsi que les églises élaborent et appliquent en milieu parascolaire des programmes d'encadrement des jeunes et même des adultes allant de l'alphabétisation initiale à la formation aux métiers. Ceci conduit les communautés à se tourner vers les formes alternatives de l'enseignement.

Néanmoins, « l'organisation de ces programmes ne constitue pas une véritable action d'éducation ou une assistance sociale aux nécessiteux » (Alopkpo, 2005 : 4). Selon lui, l'éducation non formelle a beaucoup d'avantages à cause de la flexibilité qu'elle procure aux systèmes éducatifs de s'adapter aux circonstances et aux impératifs du développement. Elle permet de combler le vide accumulé en matière d'éducation et de développement des ressources humaines. Elle est plus apte à répondre aux besoins exprimés par les groupes défavorisés et elle offre l'avantage de toucher au vécu quotidien de ses bénéficiaires. Cette situation qui incite les jeunes à s'orienter vers les ateliers de formation non formelle implique le développement de programmes scolaires axés sur les besoins émergents de la société congolaise. Ceux-ci devraient être identifiés et continuellement évalués pour en déterminer les priorités.

En résumé, à travers les recherches menées dans le contexte des pays de l'OCDE, nous avons retenu que le curriculum d'enseignement comporte une prémisse d'intégration sociale. Il guide l'action éducative et les activités d'apprentissage. Il est porteur de la vision de la société, de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage. Plus large que le programme, le curriculum d'enseignement est pensé comme un outil en développement permanent pour répondre aux besoins du moment. Il doit être adapté aux contextes, aux exigences et aux contraintes du temps et de l'espace. Le développement du curriculum n'est pas seulement l'apanage de l'homme au pouvoir, mais aussi des acteurs d'enseignement qui s'engagent et participent à l'action éducative.

Dans les pays africains, le curriculum soulève des questions sur les finalités éducatives au chapitre de la planification de l'enseignement. Il se crée un hiatus entre les visions d'enseignement et les actions éducatives mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage. Un travail de longue haleine reste à faire au niveau de la planification du système d'enseignement. Ce travail consiste à réconcilier les visions de l'éducation et les activités d'enseignement-apprentissage qui les accompagnent. Dans ces conditions, les acteurs

d'enseignement deviennent aussi importants que les personnes en autorité dans le développement du curriculum.

Dans les pays en situation de guerre et de post-conflits, il existe une fracture entre la vision et les actions éducatives. Des questions se posent sur la priorité des besoins auxquels le curriculum d'enseignement doit répondre compte tenu des besoins émergents. Considérant les besoins émergents en contexte d'après-guerre et les rôles que les acteurs peuvent jouer dans l'éducation pour répondre à ces besoins, cette recension des écrits nous a amené à positionner notre question de recherche.

1.3 Question et objectifs de recherche

Étant donné que nous voulons comprendre le processus par lequel on peut développer et ajuster le curriculum d'enseignement technique et professionnel en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu à partir des visions et des expériences des acteurs et des bénéficiaires du curriculum, nous posons la question suivante :

Comment, à partir des expériences des acteurs d'enseignement et de leurs visions, peut-on réussir à ajuster et développer un curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel et élaborer des principes directeurs d'un plan d'action de sa mise en œuvre afin de répondre aux besoins émergents dans le contexte d'après-guerre de la province du Sud-Kivu?

En posant la question du « comment », nous ne cherchons pas à démontrer les causes de la situation problématique de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, mais plutôt à comprendre le processus par lequel on peut développer une vision du curriculum à partir des expériences des acteurs. Cette question nous permet alors de saisir les visions et les rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le processus du développement du curriculum d'enseignement; ensuite, d'examiner sous quelles conditions l'expérience des acteurs d'enseignement pourrait apporter un éclairage sur la vision de l'enseignement.

Nous soutenons que la vision du curriculum d'enseignement n'est pas seulement l'apanage de la pensée du gouvernement national ou provincial, mais elle peut aussi être fondée sur les visions des acteurs et des bénéficiaires du curriculum à partir d'un consensus sur leurs expériences partagées. Ainsi la vision de l'enseignement pourrait être comprise comme une dérivée des expériences des acteurs et des bénéficiaires à travers des situations d'enseignement-apprentissage. En ce sens, nous rejoignons Fullan (2001) qui a effectué une synthèse des études sur les principaux facteurs influençant l'implantation d'une réforme. Cette synthèse fait ressortir que les acteurs d'enseignement et les chefs des établissements jouent un rôle primordial dans

l'implantation des programmes en exposant l'importance des perceptions que les enseignants ont du changement planifié dans la réforme curriculaire.

Les acteurs d'éducation, particulièrement les enseignants, s'investissent davantage lorsqu'ils perçoivent non seulement que les besoins visés sont significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme vont concourir à répondre à ces besoins. Les perceptions des acteurs de terrain sont centrales. C'est pourquoi les sociologues soutiennent qu'un curriculum est une construction sociale (Musgrove, 1996; Chevallard, 1985, 1991; Audigier, Grahay et Dolz, 2006) ou un produit culturel (Kanu, 2009; Dei et Doyle-Wood, 2009). Dans sa posture interactionniste, Becker (cité par Pessin, 2004) soutient que :

La question du comment se révèle toujours une tournure plus rentable, permettant d'apprendre davantage de choses, de susciter des réponses plus amples et plus complètes, l'interrogé se sentant invité à raconter une histoire, alors que le « pourquoi? » le fige en lui donnant l'impression de pouvoir se justifier. Le « comment » ouvre la voie à la compréhension des processus concrets et offre de meilleures qualités heuristiques. Cette approche nous fait comprendre l'origine d'un phénomène en montrant les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire. (Pessin, 2004 : 105)

Pour Becker la posture interactionniste permet de faire comprendre les conditions qui ont rendu nécessaire l'apparition d'un phénomène. Dans l'optique où nous voulons concrètement comprendre comment, à partir des expériences des bénéficiaires et des acteurs du curriculum d'enseignement, on peut ajuster et/ou développer une vision du curriculum d'enseignement technique et professionnel en situation d'après-guerre, notre recherche s'appuie sur l'interactionnisme symbolique pour atteindre ses objectifs.

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les visions et les rôles des acteurs et des bénéficiaires de l'éducation par rapport aux politiques de développement et de mise en œuvre du curriculum d'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Plus précisément, les objectifs spécifiques consistent à :

- 1) Identifier les besoins émergents en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu en vue d'actualiser et adapter les cours et les contenus des cours pour développer, dans l'enseignement secondaire, les compétences techniques et professionnelles nécessaires pour y répondre.
- 2) À partir des besoins identifiés, saisir les perceptions des acteurs principaux d'enseignement, y compris les élèves et les préfets des études et les inspecteurs pour comprendre la situation problématique de l'enseignement.
- 3) Déterminer les grandes orientations des finalités éducatives et, les cas échéants, les domaines pertinents de formation technique et professionnelle qui pourraient être intégrées dans le curriculum en vigueur de l'enseignement secondaire en vue de répondre aux besoins émergents.

- 4) Élaborer des principes directeurs de développement du curriculum d'enseignement et dégager des stratégies d'élaboration d'un plan d'action et de sa mise en œuvre.

Nous visons ces objectifs parce que le développement du curriculum d'enseignement crée un puissant stimulant pour les élèves du secondaire du Sud-Kivu. Dans cette province, l'enseignement général ne suffit plus pour développer des compétences devant permettre aux jeunes de réaliser leurs projets de vie. Alors que l'enseignement secondaire devait conférer un ensemble précis de compétences et d'aptitudes qui permettraient aux élèves de prendre part à la société active, force est de constater que le curriculum d'enseignement ne répond pas à leurs attentes comme bénéficiaires et acteurs sociaux.

1.4 Nature de la recherche

Gay, Mills et Airasian (2006) font une classification des recherches en éducation qui aide à identifier leur nature. Cette classification se base sur deux critères : les méthodes et les buts poursuivis par la recherche. Selon les méthodes, ces auteurs différencient les recherches qualitatives et les recherches quantitatives. Selon les buts poursuivis par la recherche, ils distinguent la recherche fondamentale, *Basic Research*, la recherche appliquée, *Applied Research*, la recherche évaluative, *Evaluation Research*, la recherche-développement, *Development Research (R & D)* et la recherche-action, *Action Research*. En nous basant sur cette dernière classification, la nature de la présente étude est une recherche-action à saisir selon ses buts poursuivis.

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problème, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée.

La recherche-action doit avoir pour origine les besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre en contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systémique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus de recherche. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur ou l'acteur est aussi chercheur. (Savoie-Zajc, 2001 : 17-18)

En citant Eliot (1991), Savoie-Zajc (2001) insiste sur le lien entre la réflexion et l'amélioration de la pratique dans la démarche d'une recherche-action. Cet auteur considère la réflexion comme élément central dans la recherche-action.

Action research improves practice by developing the practitioner capacity for discrimination and judgement in particular, complex, human situations. It unifies inquiry, the improvement of performance and the development of performance and development of persons in their professional roles. It develops practical wisdom. (Eliot, cité par Savoie-Zajc, 2001 : 18)

Selon Marquis et Laurin (1996) :

La recherche-action a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et l'acteur est aussi chercheur. Elle s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable. Elle ajoute à ce processus l'application des stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement de connaissances et aux savoirs dans le champ de l'éducation ainsi que d'accroître la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans leur milieu particulier » (Marquis et Laurin, 1996, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 186-187).

Le caractère novateur de cette recherche s'explique par le fait qu'elle prend en compte les projets de vie de bénéficiaires, les visions des acteurs et des responsables de la gestion du curriculum pour tenter d'ajuster et/ou de développer le curriculum d'enseignement secondaire technique professionnel en contexte d'après-guerre. Cette recherche considère toute la démarche engagée par les acteurs à participer au dialogue constructif du changement souhaité en éducation à travers la Table-Ronde de l'éducation, et ses finalités qui visent, moins la compréhension de la situation problématique de l'enseignement, mais plutôt le changement systémique dans l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. En ce sens, la présente étude est une recherche-action intégrale et systémique au sens où l'entend Morin :

La recherche-action intégrale se définit comme celle qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion.

La recherche-action intégrale est participative et implique les acteurs dans une entente en vue d'un changement profond autant dans la réflexion que dans l'action [...] la participation des acteurs, en tant qu'auteurs de recherche et d'action, se trouve dans l'explication, l'application que l'implication. (Morin, 2010 : 78)

Les changements systémiques envisagés dans cette recherche prennent naissance dans un espace que Morin (2010) désigne comme « zone de turbulence » : le contexte d'après-guerre du Sud-Kivu en transition vers la reconstruction du système éducatif. Dans cette zone où se manifeste cette turbulence politique, économique, éducative sont nés des acteurs présents ayant participé collectivement à la Table-Ronde de l'éducation : les États généraux. C'est dans ce processus méthodologique que cette recherche prend toute son identité de recherche-action intégrale et systémique. Elle permet l'implication de tous les acteurs de l'éducation, élèves, enseignants, inspecteurs, responsables des Églises, le gouvernement et les partenaires en éducation, les ONG nationales et internationales dans le forum de la Table-Ronde tenu du 18 au 20 août 2009 pour repenser le système éducatif au Sud-Kivu en contexte d'après-guerre. Cette participation collective, Morin (2010 : 73) l'appelle « l'arbre de couche essentiel : les acteurs détiennent la responsabilité de réaliser les changements nécessaires à leur bien-être et à un nouvel équilibre du système. »

Puisque la recherche-action systémique encourage la réflexion, la consultation des acteurs, le soutien et le mentorat, cette méthodologie adhère bien à nos positions épistémologiques en vertu desquelles la recherche-

action systémique est vue comme un levier de changement et de développement du curriculum d'enseignement favorisant l'expérience des acteurs d'enseignement par une réflexion sur leurs perceptions. En ce sens, il est fait appel, pour cette étude, à la modélisation systémique et à la recherche-action, méthodologie de recherche qu'André Morin (2010) appelle la recherche-action intégrale et systémique (RAIS).

Ainsi définie du point de vue de sa méthodologie et selon les objectifs poursuivis, la nature de notre recherche s'avère un processus de réponses où actions et discours sont jumelés, d'où sa pertinence sociale et scientifique.

1.5 Pertinence de la recherche

La pertinence de cette recherche est à double volet : la pertinence sociale et la pertinence scientifique. Le premier réfère à sa contribution aux questions sociales et aux solutions des problèmes de l'éducation dans la province du Sud-Kivu. Le second volet réside dans l'enrichissement des connaissances scientifiques, par exemple un savoir pédagogique qu'elle apporte dans la compréhension et l'usage du concept du curriculum et son développement dans des contextes particuliers de l'éducation. Cette pertinence se distingue également dans l'actualisation de développements nouveaux dans des approches théoriques et méthodologiques qui orientent la démarche et l'analyse de la recherche.

1.5.1 La pertinence sociale

Sur le plan social, la démarche de cette recherche a permis de mobiliser les consciences collectives à l'action éducative. Elle a sensibilisé les acteurs de l'éducation de la province du Sud-Kivu de même que leurs partenaires, les organisations nationales et internationales, à repenser le système d'enseignement en contexte d'après-guerre autour de la Table-Ronde de l'éducation. Les résolutions de ce forum, organisé et animé par l'auteur de cette recherche, ont débouché sur plusieurs projets de société devant accompagner la province du Sud-Kivu, et la RDC en général, dans le processus de la reconstruction de l'éducation.

En effet, à travers cette recherche, des élèves du Sud-Kivu bénéficient de bourses d'exemptions de frais de scolarité et de bourses d'excellence d'une valeur approximative d'un demi-million de dollars du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour étudier dans les cégeps du Québec. Ce projet est porteur de beaucoup d'espoirs et de succès pour les jeunes du Sud-Kivu.

Au niveau du Sud-Kivu, repenser le système éducatif et implanter les réformes nécessaires permettraient à plusieurs milliers de jeunes d'améliorer leur qualité de vie. Pour les jeunes qui terminent les études secondaires sans espoir du lendemain, l'enseignement technique et professionnel répondrait bien à leurs intérêts d'apprentissage. Les résultats de ce travail orientent la société en traçant la trajectoire du processus

du développement du curriculum d'enseignement en contexte post-guerre. Telle est la modeste contribution que ce travail de recherche entend apporter à la reconstruction de l'éducation au Sud-Kivu.

1.5.2 La pertinence scientifique

Notre étude ouvre plusieurs perspectives pour l'avancement de la connaissance dans différents champs de recherches en éducation. Les questions que soulèvent les différentes thématiques à traiter sur la formation des enseignants, le leadership pédagogique, l'éthique et l'évaluation de l'enseignement, l'élaboration des programmes et le développement du curriculum d'enseignement paraissent intéressantes dans le sens où elles peuvent servir à plusieurs fins de recherche en Sciences de l'éducation tant sous l'angle sociologique, psychologique ou pédagogique.

Les sociologues de l'éducation, par exemple, plus précisément les spécialistes de la question curriculaire de l'enseignement, pourront utiliser les résultats de cette recherche pour interroger les transformations de systèmes scolaires dans des pays en voie de développement en contexte d'après-guerre. Les psychologues y découvriront des éléments qui pourront servir de diagnostic et d'étude des comportements des enseignants et des élèves dans un pays en guerre : comment apprendre ou faire apprendre dans un climat de terreur ou dans une situation de frustration? Les pédagogues y trouveront aussi leur compte en explorant les pratiques d'enseignement dans le contexte postconflits et le processus d'organisation et de planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage spécifiques aux apprenants qui vivent des traumatismes, des guerres ou des situations traumatisantes.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre, il a été question de présenter la problématique de notre recherche. Nous avons exposé les fondements historiques du curriculum d'enseignement en RDC à travers différentes réformes de l'enseignement avant, pendant et après l'indépendance. Nous avons fait une brève description du système d'enseignement secondaire, son fonctionnement, ses programmes ainsi que ses finalités.

Nous avons identifié les défis auxquels l'enseignement secondaire est confronté en lien avec les besoins émergents. Rappelons-les : 1. le défi de réformer des programmes d'enseignement en tenant compte de nouveaux savoirs, de l'environnement d'après-guerre et de la mondialisation; 2. celui de tenir compte du nombre croissant d'enfants adolescents en difficulté, marginalisés et réduits au chômage; 3. le défi de briser les barrières culturelles pour faire participer le plus grand nombre des filles à l'école; 4. le défi d'améliorer les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants et des administrateurs de l'éducation; et enfin, 5. la décongestion de la saturation des structures d'accueil à tous les niveaux en réhabilitant les infrastructures existantes en construisant de nouvelles écoles. Ces défis nous ont amené à poser la question

de recherche. Celle-ci consiste à décrire les visions et les rôles des acteurs dans le développement du curriculum d'enseignement. Ainsi nous avons procédé à une recension des écrits scientifiques et professionnels de même que des publications officielles, des études sur le curriculum d'enseignement menées dans divers contextes en l'occurrence : dans les pays de l'OCDE, les pays en voie de développement en contexte de paix et des pays en contexte de guerre et de post-guerres.

Les résultats de ces études nous ont permis de comprendre comment les acteurs d'enseignement participent au développement du curriculum. À la lumière des éléments de la problématique, nous avons également constaté que dans la reconstruction de l'éducation en RDC, la prise en compte du rôle des acteurs et des bénéficiaires est de mise dans le processus du développement du curriculum d'enseignement. Étant donné que l'enseignement secondaire constitue une phase de vie où les jeunes Congolais doivent développer des compétences techniques pour bénéficier d'une vie adulte couronnée de succès aux termes de leurs études, le curriculum d'enseignement devrait assurer une jonction efficace, non seulement avec l'enseignement primaire, mais aussi avec l'enseignement supérieur et le marché du travail. Ces constats orientent le contenu de notre deuxième chapitre qui porte sur le cadre théorique.

Chapitre 2. Cadre théorique

Introduction

Le chapitre précédent a présenté la problématique de cette recherche. Le présent chapitre traite du cadre théorique. Il permet d'appréhender le concept du curriculum par sa définition, son aperçu historique, son caractère polysémique et multidimensionnel de même qu'à travers les grands courants théoriques philosophiques, sociologiques et pédagogiques. Ceci nous aide à mieux comprendre la quintessence de l'objet d'étude : le curriculum d'enseignement comme produit des expériences partagées des acteurs et de réflexions des auteurs sur ces expériences. Pour ce faire, ce chapitre comporte quatre sections.

La première section définit le concept du curriculum partant de ses racines étymologiques et des considérations épistémologiques. Ces dernières permettent d'interroger la différence entre curriculum et programme. La réponse à cette interrogation permet de lever la confusion entre différentes perceptions du curriculum et de le saisir comme l'objet de cette recherche, dans ses modes de développement et dans la démarche de son élaboration. La deuxième section présente les courants théoriques sur le développement du curriculum, notamment les courants philosophiques, pédagogiques et sociologiques. Nous convoquons ces courants pour les explorer afin de mieux opérer un choix du courant explicatif qui servira à analyser les résultats de cette recherche. La troisième section porte sur les paradigmes en recherche-action. La quatrième présente la vision systémique, ses analyses critiques, ses progrès récents et ses principes de base.

2.1 Le concept du curriculum : définitions et considérations épistémologiques

Cette section définit le concept du curriculum partant de ses racines étymologiques et historiques. Elle porte un regard particulier sur le lien d'adéquation qui existe entre curriculum et besoin. Elle tente de définir la vision en éducation en montrant la relation entre vision et curriculum. Elle éclaircit la différence entre curriculum et programme afin de lever la confusion entre ces deux concepts. Elle procède à une discussion épistémologique de l'objet d'étude. Elle décrit les modes de développement et la démarche d'élaboration du curriculum.

2.1.1 Définitions du curriculum

D'après Goelzer (1928), « le curriculum vient du latin *currere* qui signifie courir, aller rapidement. Quant au mot curriculum, il renvoie à l'action de courir, à la course de vitesse à pied, à cheval ou en char (*currus* signifie char de course, de guerre ou de triomphe). L'idée de l'existence d'un trajet donné à parcourir rapidement par

un être humain est sous-jacente. Ce parcours est certes parsemé de difficultés, d'obstacles, de composantes distinctes » (Goelzer 1928, cité par Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 : 4).

Ces auteurs relèvent plusieurs dénominations du curriculum dans la documentation scientifique nord-américaine : *explicit curriculum, formal curriculum, overt curriculum, needed curriculum, desired curriculum* ou encore *delivered and received curricula*; ainsi que d'autres formes distinctives : *hidden*, (Jackson, 1968) *implicit or null* (Eister, 1985), *unwritten, unstudied* (Overly, 1970). Ces dénominations constituent une richesse conceptuelle (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006).

Harold (1968) situe le concept de curriculum à 4200 avant Jésus-Christ, à partir du moment où l'homme se distingue des autres créatures, des autres animaux en articulant le langage, en développant la technique de traitement des métaux, les armes, en inventant le feu, l'habillement et l'habitat. Dans ce contexte historique, cet auteur relève que le curriculum consistait au passage d'un mode de résolution de problèmes des adultes aux jeunes.

The curriculum consisted of informal passing of folkways, problems, and potential solutions from the old to the young. (Harold, 1968: 8)

Au IV^e millénaire av. J.C., la civilisation égyptienne avait développé le curriculum à l'aide de trois éléments essentiels : le métal, l'écriture et le gouvernement.

They [Egyptians] used metals, had a form of writing, and had an organized government. They went through a series of development in writing which began with the drawing pictures to represent object. Then, they *combined* two objects so that sounds would represent words which could not be drawn. (Harold, 1968: 9)

Harold (1968) confirme que c'est à partir de cette époque qu'a commencé la phonétique à travers laquelle vont se développer les lettres alphabétiques qui demeurent en usage aujourd'hui. C'est plus tard vers 400 av. J.-C., avec la contribution de Socrate, Platon et Aristote que le concept de « curriculum » va se répandre en Grèce dans le domaine de l'éducation, puis plus tard à Rome.

Subjects such as reading, writing, arithmetic, and chanting were further developed during this period and taught to children from 7 to 13 years of age. The sophists invented the former subjects of grammar, rhetoric, and logic. The curriculum for the 13 to 16 age group was broadening to include geometry, drawing, music, and rhetoric. [...] Higher education which was primary rhetoric and philosophy was begun after age of 16. At Alexandria, mathematics and sciences were added to the university curriculum. (Harold, 1968: 10)

Plusieurs autres auteurs contemporains (Cremin, 1955, 1964, 1970, 1971; Franklin, 1986; Glanz, 1990; Hamilton, 1990; Klierbard, 1986, 1988, 1992; Kridels, 1989; Schubert, 1986; Tanner et Tanner, 1990; Pinard, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995; Rudolph, 1977; Willis, Schubert, Bullough, Kridel et Holton, 1993)

mentionnés par Lenoir et Bouillier-Oudot (2006) ont retracé le parcours sociohistorique du concept de curriculum depuis l'époque coloniale britannique. Lenoir et Bouillier-Oudot (2006) se réfèrent à Forquin (1989); Jackson (1992), Kliebard (1986), Pinard, Reynolds, Slattery et Taubman (1995), Trottier (1997) pour préciser que la notion de curriculum se manifeste explicitement dans l'univers anglo-saxon depuis la fin du 19^e siècle aux États-Unis et qu'elle occupe une place prépondérante dans la sociologie de l'éducation tant dans ce pays qu'en Grande-Bretagne. Dans ce contexte, l'école devait répondre adéquatement aux nouveaux besoins et aux attentes sociales découlant d'une industrialisation aussi massive que rapide :

Si les historiens ne s'entendent pas sur la date de la naissance du curriculum en tant que champ d'études, on peut toutefois reconnaître qu'il se constitue comme tel et devient un objet de débat au tournant du XX^e siècle, sous l'impulsion des courants progressifs qui cherchaient à concevoir une école qui puisse répondre adéquatement aux nouveaux besoins et attentes sociaux découlant d'une industrialisation aussi massive que rapide. (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 : 6)

Pour leur part, Grahay, Audigier et Dolz (2006), se référant à Schmidt et al. (2001), définissent le curriculum en termes de séquences d'opportunités d'apprentissage qui renvoie à un enchaînement d'étapes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un contenu spécifique. En s'appuyant sur De Landsheere (1991), Grahay, Audigier et Dolz (2006), soulignent :

[U]n curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui s'opèrent en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. Cette notion s'oppose à celle, plus traditionnelle de programme scolaire, qui est centrée sur une matière à enseigner, découpée selon sa logique interne. (Grahay, Audigier et Dolz, 2006 :9)

Le curriculum ainsi défini soulève un obstacle conceptuel de taille puisqu'il laisserait croire que l'enseignant a les pouvoirs de contrôler et d'agir sur l'apprenant devenant à la limite le producteur de l'expérience de l'apprenant. Or, ce qu'il faut faire, et qu'il est possible de faire, c'est d'offrir des opportunités susceptibles de permettre à l'apprenant d'apprendre.

Par conséquent, le curriculum peut être défini comme une séquence d'opportunités offertes aux étudiants afin de promouvoir l'apprentissage d'un contenu spécifique. En ce sens, Clandinin (1988) et Grumet (1988), cités par Auger et Rich (2007), conçoivent ce concept comme l'ensemble d'expériences de vie que la génération adulte transmet aux jeunes générations.

Curriculum is often taken to mean a course of study. When we set our imagination free from the narrow notion that a course of study is a series of text books or specific outline of topics to be covered and objectives to be attained, broader more meaningful notions emerge. A curriculum can be the paths we have followed and the paths we intend to follow. In this broad sense, curriculum can be viewed as a person's life experience. [...] Curriculum is what the older generation chooses to tell the younger generations. (Auger et Rich, 2007: 238)

Se référant à De Landsheere (1979) qui met l'accent sur la planification des opérations d'élaboration et sur l'évaluation des résultats pour définir un curriculum, Demeuse et Strauven (2006) retiennent que :

[U]n curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction; il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, l'évaluation, les matériels didactiques et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. (Demeuse et Strauven, 2006 : 10)

Comme le souligne D'Hainault (2006), un curriculum comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières, mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'impliquent le programme de contenus et, enfin, des indications sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué.

Selon Legendre, un curriculum est un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation. Dans la troisième édition de son *Dictionnaire de l'éducation*, Legendre (2005) insiste sur le caractère structuré des composantes du curriculum. Il considère le curriculum comme :

Ensemble structuré des opérations permettant l'élaboration, l'implantation, l'évaluation et la régulation de cursus, de programmes et de plans d'étude en vue d'une formation globale pour particulier, offerte dans une école ou d'autres entités éducationnelles. (Legendre, 2005 : 321)

Demeuse et Strauven (2006) insistent, comme Allal (1996), sur la cohérence qui doit exister entre différentes composantes du curriculum. Rejoignant Roegiers (2006) dans l'attention particulière que l'on doit porter aux variables de processus à mettre en œuvre et aux besoins auxquels le curriculum doit répondre, ces auteurs définissent le concept de curriculum de la façon suivante :

Le curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles l'organisation et la gestion des apprentissages se font en fonction des résultats attendus. (Demeuse et Strauven, 2006 : 11)

Au-delà de la maîtrise de valeurs d'une société s'exprimant à l'intérieur des finalités du système éducatif, les mêmes auteurs précisent et spécifient :

Un curriculum original est un dispositif d'apprentissage développé dans le but de répondre à des besoins nouveaux. Ces besoins surviennent suite à l'apparition des disciplines ou des formations nouvelles, à l'évolution des connaissances scientifiques ou au développement des nouvelles applications techniques, à l'émergence des situations pour lesquelles on ne dispose pas d'outils adéquats : événements menaçant la vie sociale tels que les conflits interethniques, l'augmentation de la violence. (Demeuse et Strauven, 2006 : 13)

Nous sommes ainsi justifié de jeter notre dévolu sur cette définition du curriculum qui cadre bien dans la présente recherche. Dans l'opérationnalisation de cette définition, Demeuse et Strauven (2006) recommandent de « s'informer de ce qui existe sur le marché et dont il serait possible de s'inspirer ou de tirer parti. Ceci étant, il est exceptionnel de pouvoir utiliser un produit finalisé par d'autres, dans un contexte, tel quel, car dans une problématique se pose rarement en termes identiques à des endroits ou à des moments différents; en outre, des facteurs culturels entrent en jeu et ils peuvent être ignorés » (Demeuse et Strauven, 2006 : 13). Toutefois, la détermination des grandes orientations curriculaires implique une concertation entre représentants des communautés scolaires et de la société. Le résultat attendu ici, c'est l'intégration de l'élève à la société. Ceci nous permet d'adopter l'acception nord-américaine du curriculum qui soutient une orientation professionnalisante :

Le concept du curriculum porte en son sein une prémisse d'intégration sociale du sujet [...] d'autant plus que son rapport à ses expériences de vie est très présent dans les conceptions curriculaires [contrairement à la conception francophone] qui considèrent bien davantage un cursus de formation comme un ensemble disciplinaire constituée de programmes ou des plans des cours établis sur une base disciplinaire largement autonome. (Lenoir, Bouillier-Oudot, 2006 : 11)

Ces éléments de la définition nous amènent à saisir cette composante essentielle du curriculum d'enseignement, qu'est la vision en éducation. Ainsi nous avons adopté, dans le cadre de notre recherche, l'acception nord-américaine. Celle-ci permet au curriculum de guider les activités d'apprentissage en répondant aux questions :

« Que devons-nous enseigner? » « Que doit-on enseigner? »; « À qui s'adresse l'enseignement? » « À qui enseigne-t-on quoi? »; « Comment enseigner ce quoi à qui? » Pourquoi enseigner quoi à qui? ». (Lenoir, 2006, dans Grahay, Audigier et Dolz, 2006 : 22)

Pour Grahay, Audigier et Dolz (2006), le curriculum renvoie traditionnellement aux savoirs d'enseignement. Ceux-ci sont définis dans le curriculum en termes de compétences disciplinaires à développer. Plus précisément, il s'agit de composantes de savoirs essentiels associés aux compétences ciblées pour répondre aux besoins de la société. Ces compétences sont en relation étroite avec des compétences transversales, le tout étant ancré dans un ou plusieurs domaines généraux de formation. Cet argument nous paraît important pour chercher à comprendre ce que recouvre le besoin en éducation.

2.1.2 Le besoin en éducation

L'idée de porter un regard particulier aux besoins correspond à ce souci de maintenir et de démontrer le lien d'adéquation qui doit exister entre le curriculum et les besoins. Ce lien incarne aussi les valeurs que le curriculum doit développer et promouvoir dans la société. À ce sujet, Demeuse et Strauven (2006 : 45) écrivent que : « c'est l'émergence de besoins en matière d'enseignement ou de formation qui motive

l'élaboration d'un nouveau curriculum ou le réaménagement d'un curriculum en place. » Dans cette même optique, Depover et Noël (2006) rappellent que :

Il est habituel de situer l'origine du curriculum dans les besoins et les demandes auxquels un système éducatif doit répondre à un moment donné de son existence, mais en réalité, si on pousse plus loin la réflexion, on est rapidement amené à constater que les besoins et les demandes sont eux-mêmes directement liés aux valeurs. En effet, les besoins et plus encore les demandes qui apparaîtront en matière d'éducation sont conditionnés par l'existence de certaines valeurs. (Depover et Noël, 2006 : 13)

Selon ces auteurs, l'origine du curriculum se situe dans les besoins et les demandes auxquelles un système éducatif doit répondre à un moment donné de son existence. Depover et Noël (2006 : 15) poursuivent en montrant que « les besoins et demandes peuvent se traduire directement en objectifs de formation ou en compétences ». Pour qu'une demande en matière d'éducation soit exprimée, il faut que le développement de connaissances soit considéré comme une valeur. Le contenu du curriculum est tributaire des besoins particuliers identifiés de façon continue auxquels le curriculum s'efforce de répondre efficacement. C'est en fonction de la reconnaissance de certaines valeurs qu'une situation sera jugée beaucoup plus désirable qu'une autre, car les valeurs interviennent à différents niveaux au sein d'un curriculum. Les valeurs influencent les finalités de l'enseignement et permettent que certains besoins émergents soient pris en compte. Cette influence est d'une importance capitale dans les politiques éducatives en ce sens que les valeurs contribuent à privilégier certaines options plutôt que d'autres. Les valeurs sur lesquelles repose un système éducatif se traduisent au niveau de référentiels de compétences, sous forme d'une liste d'attitudes à promouvoir dans un certain nombre de situations particulières (Depover et Noël, 2005).

Pour définir le besoin, Depover et Noël (2005) s'appuient sur les travaux de Kaufman (1972) en référence à la notion d'écart. Ils avancent qu'un besoin correspond à l'écart mesurable qui existe entre « ce qui est », la situation actuelle, et « ce qui devrait être », la situation désirée. Ils vont encore plus loin en montrant que, « pour mettre en évidence l'écart, donc l'étendue du besoin, il faudra établir un constat par rapport à la situation actuelle, mais aussi être capable d'imaginer ce que pourrait être la situation désirée » (Depover et Noël, 2005 : 38).

Pour leur part, Demeuse et Strauven (2006) soutiennent que, pour appréhender ce que recouvre la situation désirée, il sera souvent utile de faire référence à la notion de valeurs. Afin d'éviter toute confusion lorsqu'on parle de besoins en éducation et en formation, ces auteurs distinguent les besoins des acteurs et les besoins liés au fonctionnement de l'institution.

Les besoins des acteurs sont des besoins liés à leurs stratégies, à leurs personnalités et à leur histoire, au fonctionnement quotidien, aux interactions de natures diverses, aux enjeux et projets tandis que les besoins de l'institution concernent les écarts liés aux missions de l'institution, à son organisation, aux dysfonctionnements et de

rentabilité, à l'évolution des métiers. Ils reflètent les enjeux de l'institution. Ils sont souvent exprimés en termes de « il faut répondre à ... » (Roegiers, 1993, cité par Demeuse et Strauven, 2006 : 45)

Il y aurait donc besoin lorsque les acteurs signalent ou, au moins perçoivent, un écart entre la situation attendue et la situation vécue (Demeuse et Strauven, 2006). Cette insatisfaction peut concerner les acteurs personnellement ou l'institution d'enseignement ou de formation. Par exemple, les enseignants du primaire peuvent se plaindre du manque de directives du curriculum concernant les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre ou du volume des apprentissages à installer compte tenu du nombre de jours que compte l'année scolaire. Dans un tel cas, ces auteurs conseillent de faire émerger des représentations mentales ou des référents sous-jacents des acteurs, de les confronter afin de dégager, à travers des formulations différentes, convergentes ou non. Ils suggèrent diverses procédures pour réaliser le recueil de besoins. Ils conseillent d'organiser et de procéder par les techniques suivantes :

Groupe de travail, enquêtes, interrogations de personnes-ressources, travail de commissions, consultations de rapports ou d'études, mais il est toujours utile de varier les moyens et les sources d'informations, de donner à chacune des parties concernées l'occasion de s'exprimer en toute liberté, d'obtenir une image la plus représentante possible de la situation ou des représentations que s'en font les personnes interrogées et d'effectuer des regroupements entre les points de vue récoltés. (Demeuse et Strauven, 2006 : 47)

Cette logique a inspiré la démarche de cette recherche dans le processus de recueillir les perceptions des acteurs, des bénéficiaires et des responsables du curriculum d'enseignement. C'est dans cette veine que Lenoir (2006) souligne qu'une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur les questions concernant le quoi et le comment de l'enseignement. Lenoir (2006) explicite sa pensée en montrant que :

Le « quoi » inclut la socialisation des élèves. Quant au « comment », il se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement. Il établit une distinction entre « pratique enseignante » et « pratique d'enseignement ». La première, la pratique enseignante, inclut l'ensemble des gestes et des discours de l'enseignant en classe, mais aussi toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle. La seconde, la pratique d'enseignement, se définit comme un ensemble d'activités gestuelles et des discours opératoires singuliers et complexes. (Lenoir, 2006 :112)

Grosso modo, nous venons de voir à travers ces définitions que le curriculum est une réponse aux besoins de la société et, pour être plus exact, aux besoins d'une société. Il offre sa vision d'ensemble. Étant donnée la place de la vision au cœur même du curriculum, il est pertinent d'examiner ce que recouvre la vision en éducation.

2.1.3 La vision en éducation

Il n'est pas aisé de donner une définition exhaustive et unanime du concept de vision qui, d'après nous, relève de pensées prophétiques. Cet exercice est un défi. Il vise à construire des scénarios du futur que l'on ne

connaît ou ne maîtrise pas le présent et le passé généralement très complexes. Que ce soit des activités impliquant une planification annuelle dans laquelle le présent façonne le futur, les activités qui concourent à la construction de la vision sont toujours guidées par le futur pour bien façonner le présent, un présent transformé en idéal typique.

Le développement de la vision a été amorcé de différentes manières afin de comprendre la société qui porte, partage et utilise les connaissances comme facteurs de promotion des valeurs et de prospérité, d'où les sociétés du savoir (*Knowledge society*), les sociétés de l'information (*Informational Society*) et les sociétés d'apprentissages (*Learning Society*) (Rajput, 2010). Ces expressions sont devenues courantes dans le langage contemporain de communication scientifique. La vision en éducation peut être comprise en ces termes :

Education of children will have to be examined in their specific context. The learning needs of the children in [...] rural areas and in urban areas would have to be met with strategies that would be appropriate to the situation and as such would differ vastly and widely.

Issues of equity, equality would become very prominent. In a learning society none will tolerate being ignored or deprived of their right to a fair chance and equality of opportunities. The competition shall have to be transparent and honest.

Favoritism, nepotism, corruption and other such practices, having reached their nadir, shall be resisted vehemently and violently. The content of education shall no longer be determined centrally. There would be greater pressures from various sectors to develop content, learning and materials that would meet their requirements and needs.

Issues which are emerging facts as areas of concern like energy, environment, pollution, land degradation, drinking water, health and sanitation, malnutrition, mental and physical stresses emerging out of life styles and other would be had to find appropriate response in the process of learning and skill development. (Rajput, 2010 : 11)

Delors (1996) voit beaucoup d'espoir dans l'enseignement secondaire, même si celui-ci peut susciter quelques critiques sur la généralisation des contenus de matières enseignées. Pour les familles et les élèves, « l'enseignement secondaire est la voie d'accès à la promotion sociale et économique. Il est un processus qui doit se poursuivre tout au long de la vie [...]. Sous la pression des exigences du marché du travail, la durée de la scolarité tend à s'allonger » (Delors, 1996 : 138). Dans cette optique, Delors actualise les quatre piliers de l'éducation, soit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Delors, 1996 : 92). Cette vision de l'éducation aide à orienter notre réflexion sur la vision du curriculum d'enseignement au Sud-Kivu.

Dans le souci de développer un modèle du processus du développement du curriculum d'enseignement secondaire adapté au contexte d'après-guerre Sud-Kivu, référons-nous au modèle déjà développé par Lang, Day, Bänder, Hensen, Kysilka, Tilema et Smith (1999) pour construire le cadre conceptuel du développement du curriculum professionnel des enseignants. Ce modèle, décrit par Berhens (2007), présente deux contextes

permettant d'orienter le choix du modèle conceptuel du processus de développement du curriculum à développer dans le cadre de cette étude :

[1] dans un contexte d'imposition d'une réforme, le développement professionnel est conçu comme se réalisant d'abord à travers les formations organisées. La plupart du temps, les contenus et les méthodes de formation sont définis par rapport aux objectifs (souvent contradictoires) des réformes, sans tenir compte des besoins réels, des habitudes et de la culture enseignante.

[2] Dans un contexte valorisant les innovations locales allant dans le sens d'une réforme curriculaire, les enseignants se développent professionnellement à travers des projets qu'ils construisent individuellement et collectivement; les collaborations sur des innovations pédagogiques suscitent une pratique réflexive. (Lang *et al.* 1999, cités par Behrens, 2007 : 85-86)

Le modèle de Lang *et al.* a été appliqué dans des pays anglo-saxons en établissant un lien entre le type d'imposition d'une réforme et les modalités privilégiées de développement professionnel des enseignants. Il semble que dans les pays francophones, les pouvoirs publics privilégient massivement l'organisation de formation à la carte alors qu'une dynamique de développement professionnel repose sur un développement individuel de projets et d'exploitations de ressources (Behrens, 2007). Dans ce contexte, les enseignants se développent professionnellement à travers des projets qu'ils construisent individuellement et collectivement (Behrens, 2007).

Nous allons tenter d'appliquer, dans le contexte du Sud-Kivu, les principes de ce modèle pour valoriser des acteurs d'enseignement et des bénéficiaires dont leurs projets constituent « des innovations locales allant dans le sens d'une réforme curriculaire », comme le précise (Behrens, 2007 : 85). Le schéma suivant s'en inspire et illustre le processus du développement du curriculum de formation.

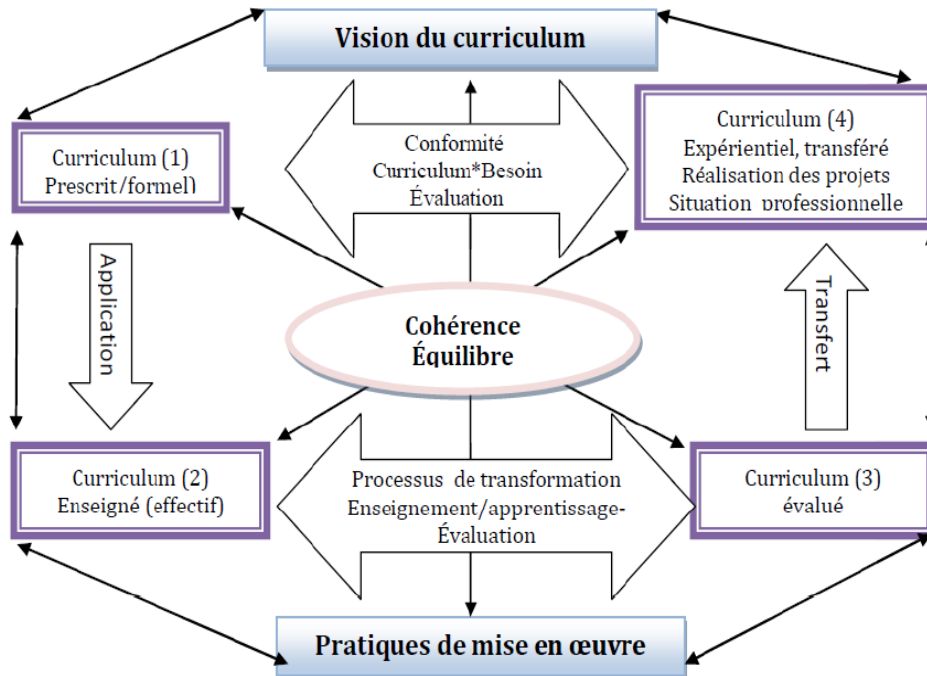


Figure 2. Design du cadre conceptuel du développement du curriculum d'enseignement

La figure 2 cartographie le cadre conceptuel du processus de développement du curriculum d'enseignement. En haut se situent la vision, le lieu de conception et en bas, le champ des pratiques de la mise en œuvre de la vision. À gauche réside la zone des situations d'application du curriculum prescrit dans la situation d'enseignement-apprentissage. À droite, on retrouve la zone de transfert des compétences développées en situation d'enseignement-apprentissage.

Les flèches à double sens indiquent la réciprocité qui doit exister entre les composantes du curriculum. Cette réciprocité implique une bijection entre les éléments qui relient les visions et les pratiques de mise en œuvre pour maintenir la cohérence curriculaire. Dans un contexte valorisant les compétences évaluées, celles-ci doivent être transférées en situation professionnelle, le lieu des innovations locales allant dans le sens des axes de développement curriculaire.

Les compétences évaluées en situation d'enseignement-apprentissage sont donc des compétences mobilisables pour répondre aux besoins en situations professionnelles. Les élèves développent leur curriculum en situation professionnelle à travers des projets qu'ils construisent individuellement et collectivement. Ici, ce sont les collaborations entre milieu de pratique professionnelle ou de stages et milieu d'enseignement qui créent les conditions flexibles de transfert des compétences dans la vie pratique. On notera que les flèches

vont dans les deux sens. Ils indiquent la réciprocité entre le curriculum évalué et le curriculum transféré en situation professionnelle, le lieu de réalisation des projets de vie.

Bref, le processus du développement du curriculum s'opère à travers des projets de développement des compétences réalisés en situation d'enseignement-apprentissage. Les compétences, une fois évaluées en rapport avec le curriculum prescrit, rendent compte du fait que les projets réalisés par les élèves reflètent les finalités éducatives ou qu'ils sont conformes à ce qui a été pensé par le concepteur du curriculum. La conformité permet de déduire que le curriculum répond au besoin pour lequel il a été conçu et élaboré. Si la vision a été réaliste, il importe qu'un suivi ou un regard en arrière dans le processus du développement soit nécessaire pour identifier le problème, d'où l'importance des flèches à double sens indiquant la réciprocité. Ce regard en arrière permet de rendre compte des obstacles à balayer dans la démarche curriculaire.

Par rapport à la préoccupation de l'étude, nous soutenons que le curriculum d'enseignement se développe dans une cohérence interne qui devrait toujours exister entre ses différentes composantes à ses divers niveaux. Quant à ses composantes, Grahay, Audigier et Dolz, (2006) citent Glatthorn (1987) pour distinguer le curriculum prescrit ou *Recommended Curriculum*, le curriculum officiel ou *Written or mandatory curriculum*, le curriculum matérialisé (dans le manuel ou dans le matériel didactique) ou *Supported Curriculum*, le curriculum enseigné ou *Taught Curriculum*, le curriculum évalué ou *Tested Curriculum*, et le curriculum appris ou *Learned Curriculum or Attained curriculum* (Grahay, Audigier et Dolz, 2006 : 16).

À travers cette section, nous pouvons retenir que le concept du curriculum est porteur de la vision qu'une société souhaite promouvoir. Les activités qui concourent à la construction de cette vision sont guidées par le futur pour bien façonner le présent, un présent transformé en idéal typique. Cela nous amène à saisir le curriculum comme une somme d'expériences à développer dans un cheminement scolaire pour offrir une vision d'ensemble au programme et à la société. Ces aspects du curriculum amènent à clarifier la différence entre programme et curriculum.

2.1.4 Curriculum et programme : quelle différence?

La différence entre curriculum et programme est importante et il est nécessaire de clarifier cette différence dans cette recherche afin de bien éclairer le débat sur la confusion régnant entre ces deux concepts. En effet, la notion de programme varie selon les systèmes et aussi selon l'usage que l'on en fait. Pour des fins administratives, un programme peut être considéré comme un agencement d'objectifs qu'un étudiant doit réussir pour obtenir une certification. D'autre part, on peut définir un programme en se référant à l'aspect structural de celui-ci : « un programme est alors vu comme un ensemble d'instruments et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs » (Nadeau, 1988 : 210). Poursuivant ces réflexions, ce

chercheur signale que toutes les définitions de la notion de programme se limitent aux seules notions d'objectifs et de contenu. De façon opérationnelle, il définit le programme comme « un ensemble organisé des buts, d'objectifs spécifiques, de contenu présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et des procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs » (Nadeau, 1988 : 210).

Cette définition détermine les étapes à suivre lors du développement d'un programme de même qu'elle souligne les éléments à considérer dans l'évaluation. Dans cette définition, Nadeau dégage un certain nombre de décisions que doit prendre la personne responsable de développement d'un programme. Nous les mentionnons ici, car ces décisions sont aussi valables pour les acteurs responsables de développement du curriculum.

Les décisions concernant les orientations majeures du programme; c'est-à-dire celles qui concernent le choix des buts et des objectifs;

Les décisions concernant la sélection du contenu, des activités d'apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel, etc.

Les décisions concernant l'organisation du contenu, des activités d'apprentissage, des moyens pédagogiques, du matériel, etc.

Les décisions concernant l'enseignement, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement, les moyens didactiques et les moyens d'évaluation. On peut également inclure les décisions concernant le personnel appelé à œuvrer dans le programme, à savoir les professeurs, le personnel non enseignant, les étudiants et les administrateurs (Nadeau, 1988 : 210-211)

Demeuse et Strauven (2006) se réfèrent à Roegiers (1997) et distinguent le programme du curriculum de la façon suivante :

Longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme *curriculum* s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle du programme scolaire vers les années 60 pour mettre davantage l'accent sur les processus et les besoins, plutôt que sur les contenus. Le curriculum enrichit la notion de programme d'enseignement, en précisant au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages. (Roegiers, cité par Demeuse et Strauven, 2006 : 11)

Bref, nous retenons que le curriculum se distingue du programme en ce sens que ce dernier met l'accent sur le contenu et les objectifs alors que le curriculum met l'accent sur les processus et les besoins. Cette distinction permet d'alimenter la discussion de l'objet d'étude.

2.1.5 Discussions épistémologiques de l'objet d'étude

Au cœur de la discussion du curriculum comme objet scientifique, il y a une équation épistémologique, celle de la distance entre le curriculum-sujet et le curriculum-objet.

Le curriculum, comme objet ou sujet de recherche scientifique, suscite des débats épistémologiques. En effet, depuis la seconde moitié du 20^e siècle, le curriculum constitue et définit un champ d'études dont les contours restent encore flous malgré une littérature scientifique abondante. Selon Jackson (1992), la recherche sur le curriculum divise la communauté scientifique. Elle soulève des questions sur des thématiques qui, aujourd'hui, animent les débats épistémologiques, les controverses et les investigations des chercheurs sur sa validité comme objet scientifique.

Les débats épistémologiques les plus soutenus résident dans la distanciation entre le curriculum-sujet et le curriculum-objet. Le curriculum-sujet réfère « aux activités académiques qui consistent à examiner les programmes d'apprentissage dans le dialogue espace-temps. Ces activités sont menées par les chercheurs universitaires qui fonctionnent dans le cadre d'une discipline académique, dénommée *Curriculum* » (Edmund, 1991, cité par Yamutuale, 2005 : 10). Ainsi, le Curriculum constitue un champ de recherche ayant un objet et des méthodes de recherche scientifique.

Like scholarly inquiry in general, curriculum inquiry is a specialized field of research requiring trained experts who understand the nature and purpose of inquiry generally and are competent to conduct specialized research in curriculum by means of appropriate forms of inquiry. (Edmund, 1991, cité par Yamutuale, 2005: 10)

Dans l'acception d'Edmund (1991), le curriculum devient sujet et objet de lui-même. Il est sujet en tant que discipline scientifique, dont l'objet est le curriculum : « *the study of any and all educational phenomenon* » (Edmund, 1991, cité par Yamutuale, 2005 : 10). D'après Edmund, cette tautologie est intelligible et pertinente pour signifier que le curriculum n'est rien d'autre que l'étude du curriculum conçu comme ensemble des phénomènes éducationnels. Le débat sur la validité du curriculum comme objet d'investigation scientifique interpelle également Grahay, Audigier et Dolz (2006). Ces auteurs identifient trois axes thématiques essentiels créant une tension entre des acteurs aux positionnements institutionnels et/ou théoriques différents :

Le premier de ces axes thématiques concerne la construction du curriculum comme objet de tension entre les positions technologiques et une approche qui souligne les négociations et enjeux sociaux que représentent les changements curriculaires. Le second axe thématique reflète la tension entre, d'une part, le monde de la *noosphère* et des décideurs politiques qui portent les prescriptions curriculaires et, d'autre part, le monde de la pratique, supposé se former aux recommandations officielles. Le troisième axe thématique est relatif à la fonction principale même du curriculum, celle de guider l'enseignement dispensé en classe. (Grahay, Audigier, Dolz, 2006 : 6-7)

Outre les tensions relevées par Grahay, Audigier et Dolz (2006), une question demeure pour les sociologues du curriculum : en quoi les curriculums peuvent-ils être objet d'investigation scientifique? Pour répondre à cette question, ces auteurs rapportent que la sociologie du curriculum éclaircit bien cette question lorsqu'elle considère que la façon de prendre en considération l'influence des particularités sociétales sur le processus d'élaboration du curriculum repose sur une sorte de postulat.

Les concepteurs du curriculum sont des membres de la communauté pour lesquelles ils élaborent le curriculum. Ils sont dans la société et dans la culture; ils en sont des agents actifs tout en étant l'émanation. (Grahay, Audigier et Dolz, 2006 : 14)

Comprenons que pour la sociologie du curriculum, les curriculums peuvent être objet d'investigation scientifique, car les concepteurs sont des membres de la communauté pour laquelle ils s'élaborent. Les sociologues du curriculum considèrent donc le curriculum, non pas comme un objet affecté par des facteurs externes, culturels ou autres, mais comme l'expression même de cette culture. Cette discussion guide alors le choix de l'acception curriculaire à adopter dans cette étude. Ainsi considéré, le curriculum se situe et se développe dans l'univers socioculturel qu'il soit d'enseignement général, technique ou professionnel : le « comment » réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement. Ainsi Grahay et Dolz (2006), s'appuyant sur Schurt (1987), avancent que :

[D]u point de vue opérationnel, le concept pratique d'enseignement renvoie à deux sens de l'action : l'action en tant que processus, qu'effectuation, au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire la conduite basée sur son propre projet préconçu et le résultat de l'action en tant que le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire de l'action accomplie. (Lenoir, 2006, dans Audigier Grahay et Dolz, 2006 : 122)

C'est en ce sens que nous étudions le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu comme objet d'investigation scientifique parce qu'il présente un enjeu social. Le curriculum a pour fonction importante, sinon principale, de guider l'apprentissage dispensé dans les classes. Il est porteur de la vision lucide de l'éducation et des finalités d'enseignement-apprentissage pour développer culturellement et socialement des personnes utiles à elles-mêmes et à leur société.

Vu ce rôle d'incubateur de la vision de la société, le curriculum participe à l'émancipation de la société dans le cadre d'un développement durable. Ainsi, il est pertinent de connaître ses modes de développement en situation d'enseignement-apprentissage.

2.1.6 Les modes de développement du curriculum

Demeuse et Strauven (2006) dégagent trois modes d'entrée dans le curriculum : l'entrée par les contenus-matières, l'entrée par les objectifs pédagogiques et l'entrée par les compétences. La lecture de ces modes permet de jauger lequel pourrait être proposé et mieux adapté dans le contexte actuel de l'enseignement du Sud-Kivu étant donné les transformations et les différentes dynamiques sociales de la société congolaise contemporaine.

2.1.6.1 Le mode d'entrée par les contenus-matières

Pour Demeuse et Strauven (2006), le mode d'entrée par les contenus-matières, qualifié de traditionnel, consiste en la présentation codifiée ou formalisée, des différents savoirs— règles, principes, faits, méthodes,

démarche— devant être enseignés. Ce mode d'entrée s'appuie sur les postulats selon lesquels « les connaissances se transmettent de celui qui "sait" à celui qui est supposé ignorant. L'enseignement se déroule selon une progression linéaire, calqué sur la logique interne de la matière, et la planification des contenus doit être graduée du simple au complexe et respecter la succession des prérequis » (Demeuse et Strauven, 2006 : 63). Ces auteurs poursuivent en montrant que les contenus-matières peuvent être également rassemblés autour des thèmes, tels que les « centres d'intérêt », favorisant l'interdisciplinarité. Ce découpage en disciplines répond à des conventions scientifiques et culturelles, si bien que les limites assignées à un domaine de savoir présentent un caractère peu arbitraire. L'entrée par les contenus-matières focalise l'attention sur l'enseignement et sur ses activités. La transmission orale (exposé *ex cathedra*), écrite ou audiovisuelle, les méthodes inductives et déductives sont les procédés didactiques essentiellement utilisés. Les reproches formulés à l'égard de ce mode de développement du curriculum sont multiples à savoir :

- La tendance dominante d'enseigner des contenus en dehors de contextes significatifs pour l'apprenant;
- L'apprentissage ne se déroule pas nécessairement selon un processus linéaire; la présentation cloisonnée des disciplines et des contenus-matières qui leur sont propres entrave la perception des relations entre les faits;
- Les principes méthodologiques appliqués favorisent la passivité des apprenants dans la mesure où l'enseignant reste l'acteur principal;
- Les situations d'évaluation font essentiellement appel à la mémoire, à la restitution ou à la reproduction des savoirs enseignés et leur rétention tend à être considérée comme une fin en soi. (Demeuse et Strauven, 2006 : 64)

Malgré les reproches formulés à l'égard de ce mode, la transmission des savoirs, habilement utilisée peut cependant stimuler l'activité intellectuelle de l'apprenant et elle ne peut être complètement évacuée d'un curriculum dont les modes d'entrée sont différents. Ce mode d'enseignement prévaut encore en RDC.

2.1.6.2 Le mode d'entrée par les objectifs

Selon Demeuse et Strauven (2006), le mode d'entrée par les objectifs consiste à opérationnaliser un objectif pédagogique, c'est-à-dire, définir le public cible auquel on s'adresse, le comportement attendu des apprenants (ou le produit de l'apprentissage), les conditions dans lesquelles l'activité est exécutée et les critères selon lesquels la performance est évaluée (Demeuse et Strauven, 2006 : 69). Dans ce sens, ils soulignent que : « un objectif pédagogique est une intention d'apprentissage formulée en termes de comportement observable et mesurable de l'apprenant » (Demeuse et Strauven, 2006 : 65).

Les problèmes soulevés par les objectifs pédagogiques ont ouvert la voie à des recherches sur leur opérationnalisation. Ces auteurs confirment que l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques et leur formulation univoque, en activités concrètes, offrent un instrument de communication entre les concepteurs de

curriculum, les utilisateurs et les apprenants. Elle limite les dérives possibles en annonçant ce à quoi il convient d'arriver. Dans ce cadre, les apprenants peuvent être associés à la gestion de leurs apprentissages et les enseignants se trouvent mieux à même d'organiser et de planifier leur action (Demeuse et Strauven, 2006).

Demeuse et Strauven font également remarquer que la mise en œuvre des curriculums par les objectifs a suscité certaines dérives et montré les faiblesses suivantes :

- La démarche analytique qu'implique l'identification des objectifs pédagogiques et leur opérationnalisation s'avère lourde et complexe;
- L'opérationnalisation des objectifs ne résout pas les problèmes liés à leur planification;
- La poursuite des objectifs pédagogiques cognitifs appartenant aux niveaux inférieurs des taxonomies (connaissances, compréhension, application) tend à être privilégiée au détriment des niveaux supérieurs (analyse, synthèse, expression ou créativité, évaluation). (Demeuse et Strauven, 2006 : 70)

Demeuse et Strauven (2006) considèrent qu'un curriculum élaboré par objectifs pédagogiques constitue un progrès notable par rapport à l'approche par les contenus-matières puisque les objectifs clarifient les activités attendues à propos de ces contenus. Les curriculums par objectifs ne garantissent toutefois pas *de facto* le caractère fonctionnel des apprentissages. La formulation réductrice de « pédagogie par objectifs » tend à attirer l'attention sur l'aspect technique, au détriment du sens. Les objectifs d'intégration s'efforcent de remédier à cette situation et annoncent une autre génération de curriculums : l'approche par les compétences.

2.1.6.3 Le mode d'entrée par les compétences

Ce mode se situe dans la continuité des objectifs d'intégration. Il permet de mieux comprendre le fonctionnement des processus mentaux et les modalités par lesquelles se construisent les connaissances. L'approche par compétence est vivement conseillée, voire recommandée de manière plus ou moins impérative dans les pays industrialisés par les institutions internationales préoccupées par l'éducation (Demeuse et Strauven, 2006). La compétence est « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006 : 22).

Dans les points précédents, nous avons présenté les modes de développement du curriculum d'enseignement. Ces modes permettent de comprendre comment développer les compétences dans un curriculum. Voyons dans le point suivant les démarches à suivre pour élaborer le curriculum d'enseignement.

2.1.7 La démarche d'élaboration du curriculum

Dans les lignes qui précèdent, nous avons présenté les modes de développement du curriculum, à savoir le mode d'entrée par contenus-matières, le mode d'entrée par objectifs et le mode d'entrée par les compétences, en nous inspirant de Demeuse et Strauven (2006). Dans ce point, nous présentons les étapes essentielles d'élaboration du curriculum en nous inspirant des recherches de Roegiers (2006) et de Paquay (2007). Ces auteurs portent leur regard sur la façon dont s'élabore un curriculum de formation en fonction des caractéristiques du système d'enseignement. Ces recherches pourraient nous aider à concevoir une démarche d'élaboration du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnelle adaptable au système d'enseignement et au contexte de la province du Sud-Kivu.

Selon Roegiers (2006), la diversification des modes de prise de décision implique également la diversification de logiques qui prévalent à l'élaboration des curriculums. Il propose ainsi trois logiques : une logique de l'expertise, une logique stratégique et une logique de projet.

La première logique, dite de l'expertise, fait référence à l'élaboration du curriculum par un groupe d'experts qui assume leur rôle décisionnel. Ces experts parviennent généralement à faire valoir leurs conceptions en raison du statut que leur confèrent leurs compétences scientifiques et de l'appui dont ils bénéficient de la part des décideurs politiques. Leur expertise constitue un garant de la qualité du produit. Les autres personnes qui seront associées au développement du curriculum – les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les enseignants – jouent un rôle d'appui.

La deuxième logique, appelée stratégique, correspond à une logique politique ou de pouvoir. Elle cherche à concilier les intérêts, les enjeux divergents entre différentes parties concernées, souvent sources de conflits, et à déboucher sur un compromis acceptable entre celles-ci.

La troisième logique, celle de projet, s'inspire des processus d'une recherche-action : elle s'efforce de faire émerger les représentations mentales et les attentes des membres du groupe à l'égard du curriculum, de susciter leur questionnement afin d'arriver à un consensus sur la conception du curriculum et la manière de le développer. La démarche mise en œuvre consiste en une démarche participative. (Roegiers, 2006b : 175-178)

Ces trois logiques, tout étant en tension continue, orientent, selon Roegiers (2006), les choix des personnes impliquées dans l'élaboration des curriculums, les procédures et les modalités d'organisation. Dans cette optique, il importe d'examiner les approches d'implantation d'un curriculum pour identifier laquelle s'appliquerait le mieux à l'enseignement secondaire en RDC.

En s'inspirant de Snyder, Bolin et Zumwalt (1996) qui dégagent trois approches d'implantation du curriculum, Paquay (2007) propose trois idéaux types qui servent à analyser des démarches concrètes d'élaboration des curriculums : l'approche technocratique, l'approche sociopolitique et l'approche anthroposituacionniste.

L'approche technocratique se caractérise par la priorité donnée aux initiateurs d'un nouveau curriculum qui est imposé par le pouvoir central ou régional. L'avantage de cette réforme curriculaire réside dans la possibilité

d'évaluer les contenus enseignés dans les écoles suivant l'évolution des connaissances scientifiques ou encore d'insuffler des buts éducatifs communs importants pour une société donnée. Toutefois, les démarches inspirées de ce modèle ont montré leurs limites. Ce modèle rend le système éducatif complexe en raison du poids des acteurs de terrain, des intérêts multiples et contradictoires de chacune des catégories d'acteurs concernés par la réforme (Paquay, 2007).

L'approche sociopolitique s'inscrit dans la perspective de « l'adaptation ». Elle accorde une priorité à la négociation entre l'ensemble des catégories d'acteurs concernés par une réforme curriculaire : les ministres, l'administration, l'inspection, les conseillers pédagogiques et autres cadres intermédiaires, les fédérations des pouvoirs organisateurs, les enseignants, les parents, etc. Dans cette négociation, on n'aboutit pas toujours aux résultats escomptés. Les curriculums qui émergent de ces négociations sont parfois dits « aseptisés », en ce sens que les meilleurs projets sont rabotés et épurés (Paquay, 2007).

L'approche anthroposituationniste se caractérise par la priorité donnée aux pratiques des acteurs de terrain et de leurs points de vue. Dans les questions d'enseignement et de curriculums, les acteurs principaux sont les membres des communautés de pratiques dans les classes (enseignants et apprenants) et dans les établissements (tout le personnel, y compris la direction). Dans ces conditions, « l'acteur construit le sens du changement possible à partir d'une culture d'appartenance, en fonction de son incidence sur les rapports sociaux dans lesquels il est engagé et au gré de conversations et d'interactions qui l'aident à préciser sa pensée et à l'accorder à l'opinion ambiante » (Paquay, 2007 : 68).

Au sens où l'entendent Clandinin et Connelly (1996), « le modèle type [de communauté de pratique] est celui d'équipes d'enseignants associés à des apprenants (et/ou à leurs parents) qui définissent un projet éducatif et développent un curriculum adapté aux priorités définies. Ils adaptent au fur et à mesure les dispositifs, les démarches, les outils en fonction des situations rencontrées » (Clandinin et Connelly, 1996, cités par Paquay, 2007 : 68).

À la lumière de ces trois approches d'élaboration du curriculum, trois solutions semblent possibles dans l'implantation d'un curriculum dans le contexte d'après-guerre en RDC, au Sud-Kivu. La première consiste en l'adaptation du curriculum existant au contexte dans lequel il doit être implanté. Cette décision qui semble rationnelle *a priori* demande d'anticiper les implications résultant de cette adaptation en matière d'investissements divers : volume de travail, préservation de la cohérence interne entre les composantes du curriculum. Cette décision donne rarement satisfaction parce que l'ampleur du travail est souvent sous-estimée.

La deuxième possibilité implique le recours à la juxtaposition de curriculums ou de parties de curriculums existants. On sélectionne un ou plusieurs apprentissages en fonction de besoins des apprenants, chaque module étant un curriculum en soi. La juxtaposition poserait des problèmes de surcharge du contenu curriculaire. Le nouveau curriculum risque de générer des conflits de valeurs à promouvoir et problèmes de sélection des contenus de l'enseignement-apprentissage.

Enfin, la troisième solution concerne la substitution au développement du curriculum. Cette solution n'est pas évidente, car elle demande beaucoup de réflexion pour les usagers et beaucoup de temps d'adaptation pour les bénéficiaires.

Toutefois, étant donné l'évolution et l'émergence de nouveaux besoins et projets de société liés parfois aux impératifs politiques, économiques, technologiques, sociaux et culturels, Demeuse et Strauven (2006) soulèvent des questions pertinentes qu'il faut se poser pour élaborer un curriculum d'enseignement. Nous élucidons quelques-unes de ces questions. Elles portent sur les valeurs, les stratégies didactiques, le contenu du curriculum en lien avec les réponses aux intérêts du public cible.

[L]es valeurs que le curriculum s'efforce de promouvoir méritent d'être revues, régénérées, réintégrées, enrichies en fonction des constats réalisés, de l'évolution des besoins sociétaux et/ou de l'apparition de besoins nouveaux? Les stratégies didactiques utilisées restent-elles d'actualité, compte tenu des connaissances les plus récentes [...] ? Le contenu du curriculum continue-t-il de répondre aux intérêts ou aux préoccupations du public cible? Le curriculum reste-t-il valide, compte tenu de l'évolution de son contexte d'implantation? (Demeuse et Strauven, 2006 : 200-201)

Ces questions sont intelligibles pour notre étude. Elles orientent le choix de l'approche théorique à privilégier dans notre recherche, soit celle de l'anthropositionnisme. Cette approche prend en compte l'expérience des acteurs et des bénéficiaires dans le développement du curriculum. Elle intègre la culture dans le développement de la vision curriculaire et rejoint la logique de projet qui inspire la démarche de la recherche-action émancipatoire dans le cadre du développement durable. Par ailleurs, pour développer ce curriculum projet Demeuse et Strauven (2006) proposent une démarche en six étapes : 1. l'évaluation *a priori* des finalités du curriculum; 2. l'identification des besoins des clients concernés; 3. la détermination des principes fondamentaux d'élaboration d'un curriculum; 4. l'examen des possibilités de la mise en œuvre; 5. l'évaluation *a posteriori* du curriculum développé dans l'enseignement-apprentissage; 6. la conception d'une démarche d'élaboration d'un curriculum-projet de la société concernée. La méthodologie de notre recherche s'appuie sur cette démarche d'élaboration du curriculum.

Après avoir compris le concept de curriculum par sa définition, son aperçu historique, son caractère polysémique et multidimensionnel, voyons comment les courants théoriques permettent d'approfondir les connaissances sur la définition et la démarche d'élaboration du curriculum.

2.2 Les courants théoriques sur le développement du curriculum

Dans la première section, nous avons défini le concept de curriculum en présentant ses considérations épistémologiques, ses modes de développement et ses logiques d'élaboration. Dans cette section, nous montrons comment les courants théoriques éveillent certaines résonances par rapport à notre préoccupation de recherche sur le développement du curriculum. Ils aident à organiser notre pensée critique par rapport aux différentes visions du curriculum aux fins d'élaboration des principes directeurs de conception et de développement du curriculum compatible aux réalités contextuelles de notre recherche. Après une recension des écrits sur le concept du curriculum, nous avons identifié trois grands courants théoriques qui permettent de mieux appréhender le concept de curriculum : les courants philosophiques, les courants pédagogiques et les courants sociologiques.

2.2.1 Les courants philosophiques

Dans leur recherche sur les fondements du curriculum, Demeuse et Strauven (2006) indiquent que la philosophie, en tant que réflexion et recherche sur l'homme et les valeurs dans une société donnée au cours d'une période historiquement déterminée, permet de construire une vision du monde que les gens ont de leurs systèmes d'enseignement et de la valeur accordée à l'éducation dans son ensemble. Ces chercheurs montrent l'influence des courants philosophiques tels que le pérennialisme, l'humanisme classique, le réalisme, le positivisme, l'existentialisme et le marxisme dans le développement du curriculum d'enseignement.

Le pérennialisme s'avère le courant le plus ancien, le plus conservateur et le plus traditionnel. Il considère la nature humaine comme un archétype immuable et universel, indépendant de contingences de lieu et d'époque. Ce courant prône la confiance dans la perfectibilité de l'être humain et défend le principe d'égalité des êtres, hommes et femmes de toutes conditions, devant Dieu. Pour ce courant, l'éducation a pour mission d'enseigner les « vérités révélées » et le respect de la parole divine. Ces conceptions se trouvent à l'origine de systèmes d'enseignement africains dispensés par les églises et ses différents ordres religieux (Demeuse et Strauven, 2006 : 35).

L'humanisme classique s'insurge contre les vérités révélées, contre l'éducation dogmatique, contre l'ignorance et l'obscurantisme de l'Église catholique en tant qu'institution, il postule la confiance en l'intelligence et en la raison, qualités distinctives et essentielles de la nature humaine. Selon ce courant, l'objet de l'éducation est la formation du jugement : tête bien faite plutôt que la tête bien pleine. Les études, telles que conçues dans ce courant, jouent le rôle de sélection intellectuelle et sociale. Elles constituent la voie royale qui permet d'accéder à l'enseignement universitaire puis aux postes de responsabilités. Le courant réaliste, quant à lui,

considère que c'est le monde environnant, l'ici et le maintenant, qui constituent la réalité; c'est donc l'adaptation à cette réalité à laquelle l'éducation doit préparer l'individu (Demeuse et Strauven, 2006 : 35).

Le positivisme de Comte, c'est l'esprit et la méthode scientifique, l'observation des faits, leur analyse, l'expérimentation, la comparaison des résultats qui permettent le développement des connaissances : « N'est vrai que ce qui peut être démontré, prouvé scientifiquement et conduit à l'élaboration des lois » (Comte, cité par Demeuse et Strauven, 2006 : 36). Quant à l'éducation, ces auteurs ajoutent qu'elle a pour mission d'initier l'homme à l'esprit et à la réflexion scientifiques, sens critique de développer la réceptivité au changement, de stimuler le partage des expériences, d'explorer des domaines nouveaux et de lui fournir les moyens nécessaires pour développer et améliorer la société (Demeuse et Strauven, 2006 : 36).

Pour le courant existentialiste, selon Sartre, chaque être possède une vision du monde, une perception personnelle et subjective en fonction de la place qu'il occupe et de son histoire personnelle. L'éducation doit aider l'homme à se connaître personnellement et à analyser sa position dans la société. Elle doit fournir les outils nécessaires pour interpréter les matières enseignées tels que l'art, la philosophie, la morale, ainsi que les changements survenant dans la société (Demeuse et Strauven, 2006 : 37).

Enfin, le marxisme défend une pensée volontariste et militante. Selon ce courant, ce sont les hommes qui font l'histoire et c'est l'histoire qui fait les hommes. Pour que l'homme puisse évoluer, il doit transformer ses conditions d'existence en recourant à la lutte des classes. Dès lors, le rôle de l'éducation est, d'une part, de susciter la prise de conscience de cette situation d'oppression, car ce qui détermine la conscience des hommes, ce n'est pas leur existence, mais bien leur existence sociale et, d'autre part, de prodiguer aux apprenants les moyens intellectuels de se libérer de leur aliénation, de recouvrer leur dignité et de transformer la société en un mieux-être collectif (Demeuse et Strauven, 2006 : 36).

2.2.2 Les courants pédagogiques

Dans ce point, nous présentons les courants pédagogiques qui nous aident à nous approprier la manière dont se construit le curriculum et à comprendre comment le développer à l'aide des pratiques enseignantes, à savoir : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Les behavioristes croient qu'il existe une réalité externe objective, séparée de la conscience. Selon eux, c'est par nos sens que nous apprenons à connaître la réalité. L'apprentissage se construit par des comportements observables. Il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné. Les behavioristes ne s'intéressent pas à ce qui se passe dans la tête des individus au cours du processus d'apprentissage. L'apprenant est défini comme un organisme passif qui ne fait que réagir aux stimuli

environnementaux. La relation stimuli-réponse (S→R) signifie une réponse directe de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement (Basque, 1999 : 3). Cette perspective behavioriste est prégnante dans le système éducatif congolais où l'enfant n'est pas mis au centre des apprentissages. Nous la convoquons dans le cadre de ce travail pour montrer ses limites dans la résolution de problèmes de développement du curriculum de l'enseignement secondaire en République Démocratique du Congo.

En ce qui concerne le cognitivisme, précisons que c'est à partir des travaux de Piaget et de ses disciples que ce courant s'est développé. Ce courant stipule qu'avant d'aborder un apprentissage, il est nécessaire de connaître les représentations mentales des apprenants. Ces représentations mentales se développent spontanément au gré des circonstances et d'expériences personnelles et/ou à la suite d'apprentissages antérieurs. Elles sont organisées et structurées en réseaux.

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le nouvel apprentissage trouve dans ses réseaux, des points d'ancrage sur lesquels il pourra s'articuler. Ainsi, l'apprenant se trouve dans une situation qui lui permet d'intérioriser les connaissances nouvelles et de les intégrer. Si ce n'est pas le cas, pour que les connaissances nouvelles puissent s'installer efficacement et durablement, la stratégie consiste à amener l'apprenant à déstructurer les réseaux existant précédemment et à les restructurer autrement. Selon Piaget : « *Children had to personally construct their own understanding about how the world works.* » (Auger and Rich, 2007 : 12).

Pour ce qui est du constructivisme, ce courant découle des divers champs de la connaissance, soit la cybernétique, la linguistique et l'épistémologie contemporaine. Le constructivisme s'intéresse à l'élaboration d'un modèle « rationnel » de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions que l'on construit pour donner relief et sens à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles (Larochelle et Bednarz, 1994, dans Jonnaert et Mbatika, 2004 : 8). Duffy et Cunningham (1996) résumant le constructivisme en deux énoncés. D'abord, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances, plutôt qu'un processus d'acquisition du savoir. Ensuite, l'enseignement prend la forme d'un soutien à ce processus de transmission du savoir (Basque, 1999 : 22). La perspective constructiviste se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances à partir d'opérations mentales (Fourrez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997). Dans cette optique, le sujet construit sa compréhension de la réalité à partir des outils de sa pensée et élabore de nouveaux outils de raisonnement dans son effort pour donner un sens au monde :

Hands-on materials are used instead of text books, and students are encouraged to think and explain their reasoning instead of memorizing and reacting facts. Education is centered on themes and concepts and the connections between them, rather than isolated information. (McBrien & Brandt, 1997, dans Auger et Rich, 2007: 45)

Finalement, dans la pensée constructiviste, l'objet n'est pas un donné, mais le résultat d'une construction. De même, tout fait est indissociable d'une interprétation, l'observation étant toujours dépendante du cadre de

référence de l'observateur (Jonnaert et M'batika, 2004 : 22). Cette perspective invite à prendre en considération l'interdépendance des processus de pensée et des connaissances qu'ils s'efforcent de structurer. Les connaissances seront par conséquent d'autant mieux intégrées qu'elles solliciteront l'activité de la pensée, et cette dernière sera appelée en retour à se développer dans son effort pour intégrer de nouveaux savoirs. Bruner (1996) résume la théorie constructiviste du curriculum en trois points essentiels :

- (1) Instruction should focus primarily on the experience and contexts that prepare and motivate students for learning;
- (2) Instruction should be structured so it can be easily grasped by students;
- (3) Instruction should be challenging and facilitate going in the notion of the information that is given. (Bruner, 1996, cité par Auger et Rich, 2007: 42)

Pour Jonnaert et M'batika (2004), l'approche socioconstructiviste n'est pas fondamentalement différente de l'approche constructiviste puisqu'elle s'intéresse également aux processus par lesquels nous organisons nos représentations du monde. L'aspect « socio » marque simplement l'insistance qu'elle met sur la dimension sociale en jeu dans la construction de savoirs scientifiques standardisés et sur le processus de négociation qui président à l'élaboration des théories ou des modèles scientifiques (Jonnaert et M'batika, 2004 : 24). Pour le socioconstructiviste, le contexte physique et le contexte social sont inséparables dans le processus d'apprentissage. Chacune de ces fonctions apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord au niveau social et plus tard au niveau individuel; puis entre personnes et à l'intérieur de l'enfant lui-même. C'est dans ce même sens que Kim (2001) formule les recommandations de base de la théorie socioconstructiviste du curriculum :

- (1) Reality is constructed through human activity and therefore: It cannot be discovered; it is created out of social interaction; it implies shared understanding among individuals;
- (2) Knowledge is a product which is constructed both socially and naturally, and therefore: It is created through interactions with each other; it is created through interactions with the environment; it is influenced by cultural and historical factors within a community; it is shaped by negotiation within communicating groups;
- (3) Learning is a social process, and therefore : It does not take place only within the individual; it is not passive; it is meaningful when it occurs in the context of social activities; it shapes personal meanings through experiences with others; interaction with more knowledgeable members of the society is important. (Kim, Gredler, 1997, McMahan, 1997, Vygotsky, 1978 2001, cité par Auger et Rich, 2007 : 44-45)

Étant donné que notre étude cherche à comprendre comment les acquis des élèves sont investis dans la société congolaise et comment l'enseignement/apprentissage participe à la résolution des problèmes sociaux, le socioconstructivisme semble un paradigme adapté pour conduire notre réflexion sur l'analyse du curriculum de l'enseignement secondaire en RDC. Nous croyons qu'une composante sociale doit intervenir dans la construction du curriculum d'enseignement secondaire pour que les acquis des élèves trouvent sens dans la société. Ainsi, voyons ce que disent les sociologues au sujet du curriculum d'enseignement.

2.2.3. Les courants sociologiques

Les sociologues du curriculum (Durkheim, 1966), Musgrave (1970, 1971); Eggleston et Gleeson (1977); Forquin (1995); Auger et Rich (2006) observent les transformations qui s'opèrent dans la société et les rapports qui se construisent à travers ces transformations. Le curriculum participe à cette transformation comme produit de la construction sociale. Ces courants saisissent l'école comme un instrument du changement social. Le curriculum est une force active ayant des impacts directs sur le contexte social et humain. Il est construit et il définit à son tour les rapports sociaux entre l'enseignant et l'élève, entre le parent et l'enseignant, entre l'école et la société. C'est dans ce sens que nous examinons comment le fonctionnalisme et l'interactionnisme symbolique aident à comprendre le curriculum.

2.2.3.1 Le fonctionnalisme

Selon le courant fonctionnaliste, la fonction de l'éducation est la socialisation de l'individu, condition *sine qua non* de son intégration dans la société et dans la communauté dont il fait partie. Pour Durkheim (1966), l'éducation est une « chose éminemment sociale ». Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que lui réclame la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné :

Si l'éducation est chose éminemment sociale, les caractères innés des individus sont « très malléables », très souples puisque [...] ils peuvent recevoir des déterminations très différentes. L'éducation ne se borne pas à donner un relief qui leur manquait, elle leur ajoute quelque chose. Le passage de l'individu biologique socialement indéterminé à l'individu socialement intégré se réalise à travers le processus éducatif, car la société ne trouve pas toutes faites dans les consciences les bases sur lesquelles elle repose; elle se le fait en elle-même. L'action éducative, en effet, ne s'exerce pas sur une table rase. L'enfant a une nature propre, et, puisque c'est cette nature qu'il s'agit de former, pour agir sur elle en connaissance de cause, il nous faut avant tout chercher à la connaître. (Durkheim, 1963 : 110)

Pour Durkheim (1963), à chaque génération, la société se trouve en présence d'une table presque rase sur laquelle il faut construire à nouveau. L'essentiel de l'attention de ce sociologue se tourne vers l'action sociopédagogique qui doit imprimer aux enfants les éléments moraux et intellectuels en harmonie avec la structure sociale du moment. Selon sa définition, l'éducation est l'action des générations sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Cette action comporte deux volets distincts : l'intégration à la société politique dans son ensemble et l'intégration aux milieux spéciaux de destinations. Cette définition est reprise par d'Auger et Rich (2006) lorsqu'ils avancent : « *Curriculum is what the older generation chooses to tell the young generations* » (Auger et Rich, 2006: 239).

À l'instar de Durkheim, les sociologues britanniques du curriculum Eggleston et Gleeson (1977) stipulent qu'aucune science ne peut rester complètement indépendante des demandes et des enjeux sociaux. Ils considèrent le développement du curriculum comme une technologie de l'innovation qui a pour but d'adapter

les institutions, les programmes et les pratiques d'enseignement aux besoins d'une société en mutation. On trouve aussi cette thématique de l'adaptation chez Musgrave (1970, 1971). Ce dernier attribue les changements éducatifs en Europe aux changements scientifiques et techniques rapides. Ceux-ci ont infiltré l'industrie et débouché sur une exigence poussée de main-d'œuvre qualifiée. Ainsi, le curriculum, déterminé par l'état d'une société, contribue aux changements souhaitables par ses membres.

Les mutations technologiques appellent des changements curriculaires pour préparer les jeunes aux rôles qu'ils auront à tenir demain. Ainsi, l'éducation doit évoluer en même temps que les emplois, la vie familiale et les loisirs. Les sociologues britanniques prolongent les idées de Durkheim que l'éducation représente une chose éminemment sociale et, par conséquent, variable d'un type d'une société à un autre : « chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse » (Durkheim, 1966 : 88). Dès lors, ajoute Durkheim, il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons :

Nous devrions donc nous demander, tout d'abord, dans quelle mesure et de quelle façon l'enfant est accessible à l'état de l'esprit que nous voulons susciter en lui; quelles sont, parmi ses aptitudes naturelles, celles sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour obtenir le résultat désiré. (Durkheim, 1966)

Le curriculum de l'enseignement est généralement forcé de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où vivent les élèves. C'est pourquoi l'éducation est une socialisation méthodique de la jeune génération. Pour Durkheim (1966) :

Toute société est créatrice de sacré : l'homme est devenu un dieu pour l'homme. Dans nos sociétés modernes, chacun peut développer ses aptitudes individuelles et recevoir de la société ce qui est conforme à ses mérites. Ceci implique l'objectivité et la transparence des règles et des critères d'évaluation, mais aussi la circulation de l'information : cette organisation n'est autre que la démocratie. (Durkheim, 1966, cité par Audigier, Grahay et Dolz, 2006 : 66).

Dans leur argumentation, Audigier, Grahay et Dolz (2006) posent une condition : si l'éducation est déterminée par les changements économiques qui touchent l'organisation du travail, cette influence s'opère par la création d'un espace idéologique nouveau qui suppose de nouvelles visions du monde. Ces nouvelles visions prennent leur essor en dehors des cadres de la sociologie fonctionnaliste pour s'inscrire dans une perspective interactionniste où les expériences des acteurs sont fortement sollicitées. Nous passons maintenant à l'interactionnisme symbolique qui nous permet de bien saisir le sens que les acteurs, les bénéficiaires et les responsables du curriculum accordent au curriculum d'enseignement.

2.2.3.2 L'interactionnisme symbolique

Dans ce point, nous allons nous attarder sur le courant de l'interactionnisme symbolique, car il nous semble être compatible avec nos intentions des recherches, nos procédures méthodologiques qui valorisent l'expérience des acteurs dans le développement du curriculum. En effet, le souci de comprendre comment les acteurs de l'enseignement contribuent au développement du curriculum de par leurs expériences, leurs visions et les rôles qu'ils exercent nous incite à examiner les fondements historiques de cette théorie.

2.2.3.2.1 Les fondements historiques

L'interactionnisme symbolique s'est développé aux États-Unis, à l'École de Chicago dont les principaux représentants sont Robert Park, Ernest Burgess et William Thomas. En éducation, cette théorie trouve ses racines philosophiques dans le pragmatisme de John Dewey. Les leaders de l'École de Chicago du début du 20^e siècle ont fait du pragmatisme la philosophie sociale de la démocratie (Coulon, 1993). L'influence la plus spectaculaire de l'interactionnisme symbolique s'est manifestée dans le développement démocratique de l'éducation et, plus généralement, de la justice sociale et dans l'action municipale. Pour l'interactionnisme symbolique, les significations sociales doivent être considérées comme produites par les activités des acteurs. En ce sens, Coulon (1993) résume l'interactionnisme symbolique en ces termes :

Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui; [...] on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées qu'en les considérant du point de vue de l'acteur. (Coulon, 1993 : 60-61)

Cette théorie prend donc le contre-pied de la conception durkheimienne de l'acteur. Si Durkheim reconnaît la capacité que possède l'acteur de décrire les faits sociaux qui l'entourent, l'interactionnisme symbolique considère que ces descriptions sont très vagues pour que le chercheur puisse en faire un usage scientifique. Selon Durkheim, ces manifestations subjectives ne relèvent pas du domaine de la sociologie. À l'inverse, l'interactionnisme symbolique soutient que c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique.

Dans le cadre de notre recherche, cette théorie permet de comprendre le sens que les acteurs d'enseignement, y compris les bénéficiaires et les responsables de l'éducation, attribuent au curriculum, c'est-à-dire leurs conceptions et leurs visions développées à travers leurs expériences en contexte d'après-guerre. Les acteurs ayant participé à la recherche expliquent mieux la situation et le problème qui handicape le développement de l'enseignement en tant que pratique sociale et symbolique. Comme pratique sociale, l'enseignement consiste à poser des actions qui mettent en interaction les élèves et les enseignants, les enseignants et les parents, l'école et la famille, etc. L'enseignement est symbolique parce qu'il est porteur du

sens caché, des valeurs d'une école, d'une société ou d'une nation. Dès lors, la dimension symbolique du curriculum d'enseignement se cristallise dans la vision que les acteurs se font de l'éducation. C'est dans cette veine que l'interactionnisme symbolique soutient :

[N]ous vivons dans un environnement à la fois symbolique et physique, et c'est nous qui construisons les significations du monde et de nos actions dans le monde à l'aide de symboles. Les symboles, et donc aussi le sens et la valeur qui y sont attachés, ne sont pas isolés, mais font partie d'ensembles complexes, face auxquels l'individu définit son rôle. Nous partageons une culture, qui est un ensemble élaboré des significations et des valeurs qui guident la plupart de nos actions et nous permet de prédire, dans une certaine mesure, les comportements des autres individus. Un acte est donc une interaction entre le « je » et le « moi », c'est une succession des phases qui finissent par se cristalliser en un comportement unique, le [curriculum]. (Coulon, 1993 : 63)

Si, avec la sociologie britannique du curriculum, on est loin de l'acte de foi imposé postulant un savoir préexistant aux transactions humaines et doté d'un déterminisme propre, dans la perspective interactionniste, les savoirs scolaires sont, ainsi que toute manifestation culturelle, des constructions sociales, conventionnelles par essence (Chevallard, 1985, 1991). En étudiant la nature des transactions sociales inhérentes à l'élaboration d'un curriculum, Musgrove (1968) souligne la nature fondamentalement construite de tout curriculum. Il conçoit les matières scolaires comme des microcosmes culturels ou des communautés sociales structurées autour d'une discipline entretenant des liens de compétition et de coopération pour défendre leurs frontières. Il constate chez le diplômé que la discipline d'enseignement constitue le noyau d'une construction identitaire, tant professionnelle que culturelle. Dès lors, on comprend l'enjeu identitaire que les réformes curriculaires peuvent représenter.

Si Coulon (1993) voit dans le curriculum le symbole, et donc aussi le sens et la valeur qui y sont attachés, Forquin (1995) désigne le curriculum comme « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné. » Forquin nous fait comprendre que dans le sens plus large :

Le curriculum peut désigner « non plus ce qui est formellement prescrit officiellement (inscrit au programme), mais ce qui est réellement enseigné dans les classes. Il peut également désigner le contenu latent de l'enseignement ou de la socialisation scolaire, cet ensemble des compétences ou des dispositions que l'on acquiert à l'école par expériences, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par des biais de procédures pédagogiques explicites ou intentionnelles : curriculum caché. (Forquin, 1995 : 45)

Forquin (1995) considère un sens plus large et plus abstrait du curriculum faisant référence à tout ce que l'on pourrait appeler la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement, le fait que l'école transmette ce qu'on appelle des contenus, des savoirs, des compétences, des symboles et des valeurs. S'appuyant sur Bourdieu (1967), Audigier, Grahay et Dolz (2006) font valoir que l'école est tiraillée entre sa fonction externe d'adaptation aux besoins de l'économie et son adaptation interne de conservation culturelle, de transmission de la culture et des valeurs du passé (Audigier, Grahay et Dolz, 2006). Pour leur part, Lenoir et Bouillier-

Oudot (2006) considèrent également le curriculum, comme un parcours parsemé de difficultés, d'obstacles, de composantes distinctes. On peut citer Bourdieu dans la compréhension du système scolaire congolais par sa théorie de la violence symbolique.

Toute sélection des significations imposées implique une violence symbolique, celle-ci est constitutive de la société, elle est « objective ». La violence symbolique contribue à reproduire des rapports de domination entre groupes ou classes sociales. Elle joue ici uniquement en faveur de la reproduction d'une domination sociale. Par exemple, c'est en cachant l'origine de leur pouvoir derrière leur autonomie relative et leur légitimité que les écoles parviennent à obtenir un effet de reproduction symbolique. La séparation école-société est mise à profit par les dominants pour mieux occulter les réseaux du pouvoir. (Bourdieu et Passeron, dans Petitat, 1982 : 10)

Parlant du curriculum comme parcours, Coste (1995) rappelle qu'un curriculum scolaire est tout d'abord un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution formelle au cours d'une période donnée; par extension, « le curriculum désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissages organisé en cursus » (Coste, 1995 : 68-69). Ce parcours sociologique sur le concept du curriculum invite à examiner les axes théoriques sur lesquels s'appuient nos réflexions.

2.2.3.2.2 Quelques grands axes théoriques de l'interactionnisme symbolique

Dans cette section, nous présentons les axes de l'interactionnisme symbolique qui sous-tendent la démarche de recherche et de production de résultats suivis, en l'occurrence, le sujet comme acteur, la dimension symbolique, l'interaction, l'imposition du statut, le paradigme interprétatif et le soi.

Le sujet comme acteur. Pour l'interactionnisme symbolique, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus, de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens non à partir des attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. À l'encontre des sociologies structuralistes ou fonctionnalistes traitant l'individu comme un agent interchangeable de la reproduction sociale, l'interactionnisme valorise les ressources de sens dont il dispose, sa capacité d'interprétation qui lui permet de tirer son épingle du jeu face aux normes ou aux règles. Ces dernières constituent donc des fils conducteurs et non plus des principes rigides de conditionnement de conduites. Les comportements individuels ne sont ni tout à fait déterminés, ni tout à fait libres, ils s'inscrivent dans un débat permanent qui autorise justement l'innovation. L'acteur n'est plus la marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans influence (Breton, 2004 : 46-47). L'interactionnisme symbolique révèle que « sans être transparent dans ses actes l'individu n'est pas pour autant un aveugle à ce qu'il fait, il a la raison d'agir et

c'est cela que l'interactionnisme prend en considération, tant au niveau du sujet lui-même que des logiques sociales où il est émergé. Mais aucun point de vue supérieur ne permet d'énoncer une vérité ou une fausseté de l'action à l'égard d'une conscience de classe ou d'une position soi-disant objective » (Le Breton, 2004 : 48).

La dimension symbolique. La dimension symbolique conditionne le rapport au monde. Une multitude de signes, à commencer par le langage ou le mouvement du corps, sont familiers aux acteurs qui les échangent avec évidence sans se retourner sur eux au fil de la vie quotidienne, disposant en effet des modes d'emploi leur permettant d'interagir soupagement, sans trop de malentendus. Le monde est toujours fait d'une interprétation d'un acteur puissant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles. Les significations plus ou moins partagées au sein d'un groupe délimitent un univers de comportements connus, elles classent les objets en catégories compréhensibles et inépuisables pour ceux qui connaissent le code. En élaborant des significations de sa conduite, l'individu est aussi élaboré par elle. L'interprétation est une notion clé de l'interactionnisme. Elle fait de l'individu un acteur de son existence et non plus un agent aux comportements régis de l'extérieur. En interprétant la situation, il en pèse ses implications et agit en conséquence. Les autres à leur tour interprètent simultanément les données qu'ils perçoivent. Le lien social découle de ce processus permanent. L'interactionnisme est commandé par l'autoréflexion de l'individu et sa capacité de se mettre à la place d'autrui pour le comprendre. Ces tissus conjonctifs de sens relient les acteurs d'une même société avec les nuances propres aux classes sociales, aux groupes culturels, aux histoires personnelles, au fait d'être un homme ou une femme, jeunes ou âgés (Le Breton, 2004).

L'interaction. L'interactionnisme ne prend pas l'individu comme principe d'analyse, mais raisonne en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes et les autres. Une interaction est un champ mutuel d'influence. Le social n'y est pas une donnée préexistante aux acteurs, mais une « mise en forme » commune. L'interactionnisme considère la société comme une structure vivante en train de se faire et de se défaire. L'architecture infinie du quotidien telle que les acteurs la tissent est le terreau de l'interactionnisme. Il y a une société, au sens large du mot, partout là où il y a action réciproque des individus. La société est un réseau d'innombrables acteurs à travers un tissu de sens et de valeurs plus ou moins partagées ou conflictuelles (Le Breton, 2004).

Selon Le Breton (2004), « toute institution se réduit en sommes d'interactions. L'interaction ne s'établit pas dans les limbes. Elle implique les acteurs socialement situés et elle se déroule à l'intérieur de circonstances réelles : une rue, la salle d'un café, la cafeteria d'une entreprise. [...] Toute interaction est un processus d'interprétation et d'ajustement, et non l'actualisation mécanique d'une conformité » (Le Breton, 2004 : 51). Au sujet du problème à étudier pour un interactionniste, cet auteur suggère que :

Le problème à étudier [...] est de savoir comment les gens parviennent à s'entendre sur une définition qui leur permet de mener à bien leurs tâches pratiques, qu'il s'agisse du maintien de l'ordre social, de la création et de l'expérience artistiques ou de la reproduction de la science et de l'utilisation de ses résultats. Une interaction est simultanément structurée et imprévisible en ce qu'elle implique une relation entre deux ou plusieurs personnes dont nul ne connaît à l'avance les épisodes. Indéterminée dans son mouvement, elle s'établit néanmoins sur un canevas d'attentes mutuelles. (Le Breton, 2004 : 51-52)

Dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique, la négociation est une modalité de l'interaction dans la vie sociale. Même si pour changer les manières de faire de l'autre, la contrainte, la manipulation, la force, la séduction sont toujours possibles. À ce sujet Le Breton (2004) montre que dans toute trame sociale, même dictatoriale, une marge de négociation demeure entre les partenaires qui trouvent un compromis provisoire les autorisant à connaître mutuellement leurs positions. Se basant sur les recherches de Woods (1990), Le Breton (2004) expose que « la négociation est le principe informel, mais efficace des échanges entre les élèves et les enseignants. Une sorte de contrat est passé au-delà des mots, alimentant les manières d'être des uns et des autres. Dans une même salle de classe, certaines interactions se déroulent en parallèle ou en concurrence au discours de l'enseignant, mais elles impliquent une discussion qui ne dérange pas le cours » (Le Breton, 2004 : 53).

L'imposition de statut. Le moment d'imposition du statut traduit la perte d'autonomie d'un acteur dont l'existence est alors régie par les autres. En référence à Strauss (1992), Le Breton (2004) affirme :

Toute interaction implique pour lui le risque de se voir condamné à un rôle dont il n'est pas maître, par le bas à travers l'humiliation, l'avalissement, le dénigrement, la stigmatisation. Il provoque l'exil, la quarantaine, la déportation, l'héroïsation. L'individu perd dès lors son contrôle des significations, il entre dans la sphère de l'influence des autres. Ce n'est plus lui qui définit la situation. [...] une cérémonie efficace de la dégradation. L'individu est englué dans un statut imposé dont il peine à se découvrir. (Le Breton, 2004 : 56)

Un paradigme interprétatif. À ce sujet, l'interactionnisme symbolique soutient que les règles ne préexistent pas à l'action. Elles sont mises en œuvre par les acteurs à travers leur définition de la situation. Le contexte n'est pas l'élément contraignant et extérieur qui détermine l'action, il est interprété, tel que le contexte d'après-guerre au Sud-Kivu qui nous apporte une nouvelle donne à la réflexion sur le curriculum d'enseignement.

Dans la trame infinie des comportements de la vie quotidienne, les normes et les règles sont des indications suscitant une gamme d'attitudes différentes selon les acteurs et les circonstances. Ce ne sont plus les règles qu'il convient de décrire pour déduire le comportement, mais à l'inverse c'est l'usage que les individus font des règles qui permet de comprendre leur comportement. La socialisation amène l'acteur à acquérir un vaste vestiaire ou à endosser créativement un répertoire de rôles selon les circonstances. La réalité sociale n'est pas la répétition d'un modèle, mais une permanente construction sociale. Les règles, les normes, les structures sont des processus toujours renaissants. Ce n'est pas le modèle qui importe, mais son actualisation dans un contexte particulier. [...] Les procédés interprétatifs mis en jeu par les acteurs assignent des significations aux événements au fur et à mesure de leur déroulement. Ils contribuent à la bonne marche de l'échange et à sa normalisation en cas d'ambiguïté. Le statut et le rôle d'un acteur ne suggèrent que des indications de comportement. Ils sont des ressources pour l'action. Les procédés interprétatifs fournissent des « normes » opératoires et significatives de l'interaction. (Le Breton, 2004 : 58-61)

Le soi. Le soi fait l'objet de maintes réflexions de la sociologie américaine depuis le pragmatisme. Pour les sociologues de l'interactionnisme symbolique, le soi est une pierre angulaire de l'édifice conceptuel. Dans sa posture interactionniste, Le Breton considère le soi de la façon suivante :

Le soi est le résultat toujours provisoire de l'expérience acquise. Le langage en est la matière première, il permet la prise de conscience et l'ouverture à autrui. Il est la manière la plus commode de faire lien, même si le corps et ses mouvements fonctionnent comme un autre système symbolique. Lieu du contrôle du soi, instance de réflexion et de réflexivité, de la délibération intime et de l'intelligence pratique, le self est l'ordonnateur des situations, le foyer du sens qui régit le rapport au monde de l'individu. [...] L'existence sociale n'est en effet possible qu'à travers la capacité de l'acteur d'endosser une succession de rôles différents selon le public et le moment. Une action n'implique qu'une partie de ce que l'individu pourrait investir. La manière de tenir un rôle est susceptible d'une infinité de variations selon les interlocuteurs ou les situations. (Le Breton, 2004 : 63)

En résumé, les courants théoriques philosophiques, pédagogiques et sociologiques ont permis de mieux saisir le concept de curriculum, ses différentes conceptions et son développement théorique. Les courants philosophiques ont permis de cerner la vision du monde que les gens ont de leurs systèmes d'enseignement et la manière dont la philosophie influence le développement du curriculum d'enseignement en tant que réflexion et recherche sur l'homme et les valeurs de la société au cours d'une période historique déterminée. Les courants pédagogiques ont aidé à approprier la manière dont se construit le curriculum et à comprendre comment le développer à l'aide des pratiques enseignantes. Les courants sociologiques considèrent le curriculum comme une construction sociale qui s'effectue à travers l'expérience des acteurs et définit les rapports sociaux entre les enseignants et les élèves. C'est dans cette dernière mouvance des courants sociologiques que l'interactionnisme symbolique nous semble pertinent à plus d'un titre dans notre étude.

Pour bien appréhender la nature de cette recherche, il importe maintenant d'évoquer quelques paradigmes en recherche-action.

2.3 Les paradigmes de recherche-action

La compréhension de paradigmes de recherche-action, dans une étude comme celle-ci, permet de positionner notre recherche dans son champ de recherche-action systémique. En nous inspirant de Savoie-Zajc (2001), nous avons exploré quatre paradigmes de recherche-action : la recherche-action comme stratégie de changement, la recherche-action comme stratégie de développement professionnel, la recherche-action émancipatrice du paradigme critique et développement et la recherche-action comme processus complet de la recherche.

2.3.1 La recherche-action comme stratégie de changements

Pour faire comprendre les stratégies de changements en recherche-action, Savoie-Zajc (2001) se réfère aux études de Chin et Benne (1979) qui voient l'être humain comme une personne de nature fondamentalement

sociale étant activement engagée dans la résolution de ses problèmes et la satisfaction de ses besoins, c'est-à-dire l'individu guidé dans ses actions par un ensemble de savoirs et de normes socialement construites que Chin et Benne appellent la culture normative. Ainsi, mentionne-t-elle :

La famille de stratégies normatives-rééducatives vise alors à la fois à produire un changement de la personne et à améliorer la capacité de résolution de problème d'un système. On postule qu'il existe une relation dynamique entre individus, qui par son changement affecte en quelque sorte le système dans lequel il interagit, et la culture institutionnelle vue comme étant façonnée par l'action de ses membres, leurs conduites et les valeurs qu'ils priorisent. L'individu qui change constitue ainsi la base du changement institutionnel. (Savoie-Zajc, 2001 : 26)

Dans le cadre des stratégies normatives-rééducatives, Savoie-Zajc poursuit en disant que :

Le changement est vu comme un processus continu qui implique une reconstruction des savoirs, des attitudes et des valeurs d'une personne. La dynamique qui s'instaurera dépendra en grande partie de la perspective avec laquelle le changement sera envisagé, c'est-à-dire de la nature du paradigme sous-jacent à l'intervention ainsi que de l'épistémologie à l'intérieur de laquelle la recherche-action sera planifiée. [...] La recherche-action pratique, du paradigme interprétatif, sera davantage centrée sur les processus activés pour susciter les changements qui touchent la pratique de l'individu ainsi que la dynamique de développement professionnel. Une telle recherche-action documentera pendant son cours les traces de l'évolution des praticiens engagés dans une telle dynamique. (Savoie-Zajc, 2001 : 26)

Dans ce contexte, Savoie-Zajc (2001) montre que la réforme de programmes en formation professionnelle constitue un puissant appui à la mise en place de changements importants. L'école doit établir des liens de collaboration avec des entreprises dans le but de supporter l'augmentation des heures de stage en milieu de travail. Un pareil changement suppose une transformation des pratiques de la part des formateurs qui doivent dorénavant compter avec les entreprises pour la planification de la formation et même, dans certains cas, pour la sélection et l'évaluation des candidats. La recherche-action soutient les gens impliqués dans ces changements. Elle permet de dégager les perceptions que les formateurs avaient des formations dispensées en collaboration. Elle permet aussi de créer des ponts entre les acteurs de l'école et ceux de l'entreprise (Savoie-Zajc, 2001).

2.3.2 La recherche-action comme stratégie de développement professionnel

Le développement professionnel se définit comme un processus qui permet aux enseignants d'étendre leurs connaissances professionnelles dans le but d'accroître l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations (Guskey et Hurberman, 1995, cité par Savoie-Zajc, 2001 : 29). Dans le but de clarifier le lien entre la recherche et la pratique enseignante, cette auteure soutient que « la pratique est une sorte de recherche, car l'enseignant qui veut susciter l'apprentissage de ses élèves questionne constamment sa démarche, ses outils et ses stratégies pédagogiques. L'intervention développée en réponse aux problèmes perçus est évaluée, révisée et améliorée. Dans ce sens, la recherche-action suscite la réflexion sur la pratique

enseignante, l'intégration de la théorie dans la pratique et suppose le dialogue avec les pairs » (Savoie-Zajc, 2001 : 29).

À travers les études de Zuber-Skerrit (1996), Savoie-Zajc (2001) montre encore que la recherche-action consiste en une recherche collaborative critique menée par des enseignants réflexifs qui se voient comme étant imputables de leurs actes professionnels, capables d'autoévaluation, et qui sont engagés dans une démarche de résolution de problème et de formation continue, soutenus en cela de pairs. Cet apport de groupe est important, car des valeurs de collaboration, de coordination, d'engagement et de valorisation de la compétence teintent cette démarche. Enfin, la recherche-action prend son essor à partir des problèmes réels vécus par les enseignants. Elle procure des espaces de réflexion et de modes d'articulation susceptibles de supporter la démarche de résolution de problèmes. Elle encourage le retour critique sur la pratique.

2.3.3 La recherche-action émancipatrice du paradigme critique et développement

Selon Savoie-Zajc (2001:32), la recherche-action émancipatrice vise elle aussi un développement professionnel des participants à la recherche et un changement au sein de leurs pratiques. Ce qui la distingue de la recherche-action pratique, c'est le degré de conscience critique et d'engagement auquel les auteurs de la recherche parviennent ainsi que les répercussions sur la structure de la recherche. Dans cette forme de recherche-action, les chercheurs et les co-chercheurs sont engagés dans une réflexion collective afin de favoriser l'implantation d'une culture de formation continue dans certaines écoles. Au cours de cette démarche, les acteurs sont devenus conscients des contradictions qui les habitent dans leurs rapports avec les enseignants, dans leurs rapports entre eux, dans les rapports qu'ils entretiennent avec les commissions scolaires et dans qu'ils ont avec la communauté. La recherche-action permet aux acteurs de mettre en lumière les inconstances entre discours et pratiques.

2.3.4 La recherche-action comme processus complet de la recherche

En éducation, le processus de recherche est traditionnellement défini comme une activité scientifique qui contribue à l'avancement des connaissances grâce à la collecte systématique des données, à l'analyse de celles-ci et à l'interprétation des résultats (Savoie-Zajc, 2001). Dans le cas de la recherche-action à enjeu pragmatique, Savoie-Zajc mentionne que :

[L]e chercheur tente de reproduire un changement dans un contexte institutionnel précis grâce à l'application systématique d'un modèle de changement. Les connaissances produites sont de deux ordres : connaissances sur le changement produit et connaissances permettant une analyse critique du modèle utilisé. Cette forme de recherche rappelle la recherche-action technique du paradigme pragmatique-positivisme, une recherche à enjeu politique visant à réduire les contradictions qui animent les acteurs sociaux et à modifier les structures qui les encadrent. Les savoirs produits touchent le processus de développement professionnel mis en place et son interrelation avec le processus de changement activé par la recherche-action. (Savoie-Zajc, 2001 : 34)

Étant donné que nous cherchons à améliorer la situation problématique du développement du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel dans la province du Sud-Kivu en vue de provoquer des changements désirables dans les pratiques de mise en œuvre du curriculum, notre recherche relève du paradigme de recherche-action émancipatrice. Elle veut concrétiser des changements émergents dans le système d'enseignement au Sud-Kivu. En se basant sur les travaux Savoie-Zajc, cette recherche se comprend à travers les trois éléments requis pour définir une recherche-action :

(1) le projet vise l'amélioration d'une pratique professionnelle, celle-ci étant au cœur de la préoccupation; (2) le projet se déroule selon une spirale de cycles qui sont engagés dans la pratique visée, d'observation et de réflexion; (3) le projet implique ceux et celles qui sont engagés dans la pratique visée, et ce, à tous les moments du projet. (Savoie-Zajc, 2001 : 17)

Ces trois éléments sont essentiels dans notre recherche dans la mesure où sa nature se définit par rapport au but qu'elle poursuit, soit d'améliorer la situation problématique de l'enseignement secondaire en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu en impliquant les bénéficiaires, les acteurs et les responsables de la gestion du curriculum dans la résolution du problème. Ceci permet d'élargir leurs horizons à une vision plus large, plus complexe de la problématique.

2.4 La vision systémique

L'approche systémique est pertinente dans cette étude en ce sens qu'elle est une manière de percevoir la réalité qui nous entoure, une manière de penser qui amène une façon différente de produire, de gérer et de faire face à des situations problématiques. Pour mieux comprendre ce qu'est la vision systémique, nous définissons l'approche systémique, évoquons des analyses critiques à son égard et présentons les progrès récents qui la concernent ainsi que ses principes de base.

2.4.1 Définition

L'approche systémique est holiste par sa nature. Elle oriente l'expertise des macro-phénomènes vers les relations à la fois causales et significatives. Dans cette logique, Ouellet (1993) affirme que l'approche systémique consiste à réunir des ensembles d'informations dans un cadre de référence à la fois concret et abstrait et à préciser le but du système (Paquette, 1998 : 6).

Par ailleurs, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2004) s'inspirent de Legendre (1993) et définissent l'approche systémique comme « une méthode d'analyse et de synthèse prenant en considération l'appartenance à un ensemble et l'interdépendance d'un système avec les autres systèmes de cet ensemble. Elle englobe la totalité des éléments du système ainsi que leurs interactions et leur interdépendance. L'approche systémique se veut une approche souple, qui peut faire appel à des procédés intellectuels variés,

et qui s'applique à des niveaux diversifiés. Elle permet parfois de découvrir le fonctionnement réel d'un système, la nature de ses objectifs, sous le fonctionnement apparent et derrière les déclarations d'intention (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 264).

À la limite et malgré son apparence purement opérationnelle, l'approche systémique peut s'avérer un instrument efficace d'analyse idéologique d'un système éducatif donné. Elle permet de décomposer et d'identifier, parfois très finement, les différents éléments d'une situation complexe, de les situer dans un processus d'ensemble et, par conséquent, de préparer l'intervention modificatrice et de calculer avec une précision suffisante les conséquences envisageables (UNESCO, 1976).

Dans son article « *The Relationship of Systems Thinking to Action Research* », Flood (2010) montre le développement de la pensée systémique à travers la recherche-action. Il souligne deux courants d'idées qui ont conduit aux différentes conceptions globales de ce type de recherche. Le premier courant met l'accent sur le système social réel qui existe dans le monde. Le second suppose que la construction sociale du monde est systémique. Sa recherche montre qu'au 20^e siècle, la pensée systémique émerge avec une pensée critique du réductionnisme. Le réductionnisme de la connaissance comprend les phénomènes en les décomposant en leurs parties constituantes pour étudier le plus simple élément en termes de cause et d'effet. La pensée systémique conçoit le monde comme organisé en système : les phénomènes sont compris comme des propriétés émergentes d'un Tout interrelié, le Tout étant plus grand que la somme de ses parties.

La pensée systémique accorde de l'importance aux relations entre les composantes d'un système, au lieu de les considérer isolément. Cette pensée réfléchit à l'ensemble plutôt qu'aux parties en prenant en compte le contexte, les conditions ou l'environnement étudié pour appréhender le système global. Ainsi, Flood (2010) distingue trois générations de développement de la pensée systémique.

La première génération date du Siècle des Lumières. Elle considère que tous les systèmes sont matériels. La recherche se focalise sur les mécanismes du fonctionnement de la nature. La nature assemble ses éléments dans les systèmes complexes sans âme ni volonté propre (machines). Les lois qui régissent leur fonctionnement sont immuables. Les rouages s'imbriquent sans faille, peu importe l'architecte du système. Cette génération est centrée sur les idées de structure, d'information et d'organisation. Le concept essentiel est « la régulation » (Flood, 2010).

La deuxième génération apparaît dans les années 1920 avec Bertalanfy et la « Théorie des systèmes vivants ». Cette dernière s'intéresse aux systèmes biologiques qui, pour vivre, doivent échanger (nourriture, eau, gaz, information, etc.). Elle lance l'idée de la théorie générale des systèmes (la cybernétique). Ces

systèmes sont autonomes et monopolaires avec une organisation hiérarchique pour relayer les ordres du centre du commandement. La principale caractéristique en est l'homéostasie dont la finalité première est la survie. Les systèmes ont besoin d'un feed-back et donnent naissance à des propriétés émergentes ou réductibles à leurs composantes (chimiques ou physiques). Jusqu'aux années 70, ces deux premières générations de la systémique présupposent l'existence objective des systèmes (Flood, 2010).

La troisième génération se développe dans les années 70. Les systèmes sont ouverts et s'auto-organisent à travers les échanges. Cette génération remet en cause le postulat selon lequel le système serait en dehors de soi. Elle place le système dans la conscience (représentations) de celui qui l'observe; constituant une « carte mentale systémique » dont se sert l'observateur pour comprendre la réalité. Ce changement de perspective conduit à s'intéresser désormais aux constructions mentales dans la « boîte noire » (Flood, 2010).

La systémique de la troisième génération développée par Checkland (1981) est spécifiquement adaptée aux systèmes sociaux. Elle est à l'origine d'une nouvelle approche basée sur la multipolarité et sur de nouveaux outils conçus pour faciliter le pilotage des organisations en vue de faire émerger des visions stratégiques. Elle intègre deux concepts essentiels : la communication et le contrôle. L'élaboration des visions à travers ces deux concepts fait comprendre que le système, du moins de cette génération, a besoin d'être critiqué pour s'améliorer.

Genelot (2011 :126) résume la vision systémique dans les 5 questions à se poser pour guider la modélisation systémique (ICARÉ) qu'il traduit par :

- Intention :** Quelles sont les finalités, les raisons d'être, de ce qu'on entreprend?
- Contexte :** Qui est concerné par ces finalités? Quelles sont les parties prenantes? Quels sont les enjeux? Quel est le lien avec l'environnement? Quelle est la « clôture opérationnelle » du système?
- Action :** Quelles sont les activités à conduire et les fonctions à remplir pour aller dans le sens des finalités?
- Régulation :** Quelles régulations, quelles interactions, doit-on assurer pour que les fonctions concourent ensemble aux finalités?
- Évolution :** Que doit-on faire pour maintenir au fil du temps ces régulations présentes avec l'évolution de l'environnement?

2.4.2 Les analyses critiques de la systémique

L'approche conceptuelle de la critique systémique rend théoriquement possible la critique des visions déterministes des décisions et des mauvaises pratiques managériales en ce qui concerne la formation dans les organisations. En se référant à Cocouault et Oeuvarard (2001), Assoume Oniane (2007) mentionne que l'approche critique de la pensée systémique se déroule en quatre étapes : la délibération, le débat, la prise de

décision et la délibération à un niveau supérieur. À l'étape de la délibération, les participants sélectionnés participent à des activités de réflexion qui définissent les sujets permettant d'explorer la situation jugée critique. Le débat permet d'identifier les options possibles afin de déterminer par comparaison la meilleure d'entre elles. La décision entérine le choix d'une option. Pour des fins d'évaluation de la pertinence du choix retenu, on procède à nouveau à une délibération.

À côté de cette approche participative, Assoume Oniane (2007 : 95) relève deux autres approches : l'approche interprétative et l'approche émancipatoire. En s'appuyant sur les travaux de Checkland (1981), Assoume Oniane (2007) montre la différence entre les deux approches. L'approche interprétative insiste sur les perceptions, les valeurs, les croyances et les intérêts des groupes ciblés. On se sert des points de vue individuels afin d'obtenir une vision plus globale des valeurs et des perceptions : la subjectivité y occupe une place importante. Cette approche reconnaît l'importance de la multiplicité des perceptions de la réalité et vise à reconstruire les pensées humaines sans s'attarder aux régulations et aux relations de causalité des réalités sociales. Ainsi, à travers les situations conflictuelles, elle aide les managers à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés dans un contexte où les différentes perceptions des acteurs peuvent créer un environnement d'interactions multiples favorisant la performance ou la réforme de l'organisation (Assoume Oniane, 2007 : 96).

L'approche émancipatoire, quant à elle, encourage les suspensions pour critiquer un ordre social établi. Selon Jackson (2000), les sociétés sont considérées comme des entités de discrimination, de contrainte, de domination, d'inégalité faisant en sorte qu'on est tenté de vouloir remettre en question le fonctionnement d'un système. Dans cette vision, la critique se présente comme un atout ayant des supports bénéfiques pour le management des systèmes organisationnels, car on se défait des comportements, des pratiques, les empêchant de s'améliorer (Jackson, dans Assoume-Oniane, 2007).

Malgré leurs différences, les trois générations de la pensée systémique véhiculent un même principe de base : l'application de la théorie du système à une démarche d'organisation d'un objet, d'une réalité complexe. Ce principe permet de mettre différents éléments ensemble pour leur donner une certaine unité. Tantôt qualifiée de théorie, d'approche, de méthode ou d'intervention, selon les auteurs et les domaines, la systémique se présente comme une façon d'aborder un ensemble complexe de faits ou d'éléments, en tant que parties intégrantes d'un ensemble dont les différents éléments sont en relation de dépendance et de réciprocité (Flood, 2010).

En poursuivant dans la critique de la rationalité de la pensée des systèmes souples, Flood (2010) fait ressortir certaines difficultés pour achever un débat significatif. Même s'il reconnaît que la pensée systémique de

Checkland et la méthodologie des systèmes souples, comme pensées interprétatives, ont apporté des contributions appréciables dans la pratique, cet auteur adresse quelques reproches à Checkland. Celles-ci ont été soulevées dans le contexte des organisations sociales de la pensée des systèmes souples.

Pour Flood (2010), la pensée systémique introduit une rupture entre l'idée de systèmes et de structures dans le monde du réel. Elle intègre le changement dans les visions du monde de situations sociales de personnes. Ainsi les structures qui existent telles que les structures économiques et les structures politiques sont considérées comme responsables de la perpétuation des arrangements sociaux. Il apparaît donc nécessaire de reconnaître ces structures, et dès lors, de les transformer en amont ou, au moins, en conjonction avec les visions du monde de la population concernée par ces changements. La méthodologie des systèmes souples s'exprime peu sur ces principes à propos du pouvoir des idées (*Knowledge power*).

Toujours selon Flood (2010), la façon dont le système d'idées est employé dans la pensée systémique est multivariée. La critique de la pensée systémique concerne les acceptations majeures, comme la vigilance critique, l'avertissement social, l'émancipation humaine. La vigilance critique (*critical awareness*) provient de deux formes : la falsification et le questionnement des propos et des valeurs inhérentes à tout système de conception (*design*). L'avertissement social (*social awareness*) réfère à l'appréciation de la pratique et des normes sociales qui fondent, ou pas, l'acceptation des pratiques sociales. L'émancipation humaine s'exprime par le bien-être de personnes en tant que développement et potentiel. Ces deux qualités de l'existence humaine peuvent devenir restrictives dans les sociétés modernes où les individus se sentent instrumentalisés par les technologies et ressentent une moindre signification dans leur participation au travail pratique lorsque les forces intraphysiques et les forces culturelles invisibles façonnent le rendement (Flood, 2010).

Hormis les critiques lancées à l'endroit de l'approche systémique, des progrès récents dans l'analyse et l'intervention systémiques méritent d'être soulignés en vue de provoquer des changements désirables, des changements qui apportent des réponses aux situations sociales problématiques.

2.4.3 Les progrès récents dans l'analyse et l'intervention systémiques

Churchman, Checkland et Fruenmayer (2001) montrent des développements et des progrès importants dans l'application des théories des systèmes aux processus sociaux. Ces progrès apportent des réponses critiques, aux questions des savoirs impérativement « ce que devrait être » et « ce que ne devrait pas être » un changement souhaitable. La théorie des systèmes souples se veut une théorie qui mobilise les consciences de l'organisation de la planification (*design*) fondée sur des principes éthiques et humanistes.

Churchman (2001) a creusé les fondements philosophiques de cette démarche. Checkland et d'autres auteurs vont au-delà des systèmes durs pour faire face aux problèmes qui défient les définitions précises, donc des problèmes complexes. Ils défient ainsi les méthodologies efficaces qui cadrent les principes démocratiques. D'autres philosophes, parmi lesquels on retrouve Fuenmayer, ont développé les bases épistémologiques et méthodologiques des systèmes souples. Baush synthétise ces éléments dans les paragraphes suivants :

Churchman find out what decision-makers want; Make plans and decision that serve the future of humanity; Avoid the environmental fallacy; Take human into account; Tie all matters of human concern together in one grand imagery; Be as comprehensive as one can be; Not exclude themselves from the whole system; Ultimately, "be the enemy", and observe their rational selves with some humor.

Checkland identifies the Customers, Actors, Transformations process, Worldview, Owners, and Environment constraints of their plans; Create several root definitions in accord with divergent Worldviews; Carry on all discussions and decision-making openly and without coercion; Understand the systems process as learning process.

Fuenmayor recognizes his own partiality of viewpoint; Recognize that phenomena are interpretations because they are perceived in a context that is formed by a Worldview; Acknowledge that no truth can be completely expressed. Any claim to express truth is a lie; See that truth and life exist in an essential, dynamic tension. (Baush, 2001: 122)

D'autres progrès importants, susceptibles d'être mentionnés dans d'amélioration de l'approche systémique et prospective, réfèrent aux recherches de Bell (2006) qui a testé, expérimenté et consolidé la méthode d'analyse systémique et prospective de durabilité dans des programmes d'aménagement côtier mise en œuvre par le Plan d'action pour la Méditerranée à Malte, puis au Liban, en Algérie et en Slovénie. Selon Bell (2006), cette nouvelle méthode a pu être développée aujourd'hui grâce à la participation active et à l'enthousiasme des équipes locales qui l'ont mise en œuvre, notamment leurs animateurs et leurs experts associés.

Bell (2006) conçoit sa méthode « Imagine » comme une méthode participative fondée sur des indicateurs de développement durable. Celle-ci s'adresse à un groupe d'acteurs venant de différents horizons, mais concernés par un même territoire. Elle leur permet de mieux prendre conscience, ensemble, des changements en cours, des enjeux et des risques liés aux tendances actuelles et de fixer des objectifs mesurables de progrès à moyen et à long terme, aux plans économique, social et environnemental. Pour décrire, évaluer et explorer le niveau de durabilité des écosystèmes, dans le passé, dans le présent et dans l'avenir au moyen d'indicateurs et dans une démarche participative, la méthode de Bell (2006) considère les acteurs locaux comme des experts à leur niveau et repose sur quatre démarches fondamentales, à savoir :

(1) L'approche systémique qui permet de considérer la zone étudiée dans sa globalité, (2) la prospective et la méthode de scénarios pour éclairer les actions présentes et orienter les stratégies à la lumière d'images du futur, (3) les méthodes participatives s'appuyant sur l'expertise des acteurs locaux en fournissant les moyens de concevoir et de maîtriser leur propre projet d'aménagement et de développement, (4) Imagine est un processus dynamique et une méthode vivante, évoluant constamment en fonction des différents contextes d'utilisation. (Benoit, 2006 : 2)

Dans cette optique, l'analyse systémique et prospective de durabilité « Imagine » propose un ensemble d'outils et de méthodes (un corpus méthodologique). C'est au regard de ces progrès récents de la systémique que nous sommes restés convaincus que l'approche systémique constitue un cadre d'orientation méthodologique plus approprié pour notre recherche.

La complexité du problème auquel l'enseignement secondaire technique et professionnel est confronté au Sud-Kivu en contexte d'après-guerre nous amène à convoquer les principes de base de la systémique sur lesquels nous allons nous appuyer pour dégager et actualiser les principes directeurs devant orienter le processus du développement du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

2.4.4 Les principes de base de l'approche systémique

Trois principes de base de l'approche systémique orientent le cadre d'analyse de notre recherche : le principe de la globalité, le principe de la pertinence et le principe de la finalité.

2.4.4.1 Le principe de la globalité

La conception systémique est essentiellement une manière d'aborder les phénomènes dans leur globalité, en accordant une attention particulière aux interactions ainsi qu'à leur interdépendance avec d'autres phénomènes. Se référant à Lemoigne (1977), Tardif, Desilet et Paradis (1992) soutiennent le principe selon lequel le cadre systémique accorde la priorité aux interactions. Ce principe s'oppose à celui de la réduction, caractéristique de l'approche mécaniste. Le principe de la globalité signifie « qu'il faut considérer l'objet à connaître comme une partie immergée et active au sein d'un grand tout. Le percevoir d'abord globalement, dans sa relation fonctionnelle avec son environnement sans se soucier outre mesure d'établir une image fidèle de sa structure interne » (Lemoigne 1977, cité par Tardif, Desilet et Paradis, 1992 :17).

En parlant de la globalité de l'approche systémique, ces auteurs paraphrasent De Rosnay (1975) et insistent sur la très grande importance de considérer un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique. Selon cette conception, « un système ne peut être réduit à la somme de ses éléments, et la notion d'interaction est la pierre angulaire de la compréhension et, forcément, du contrôle de tout système. Une telle conception a des retombées sur la pédagogie » (Tardif, Desilet et Paradis, 1992 : 17). La conception systémique conduit à un enseignement pluridisciplinaire. La formation ne peut être réduite à la logique de la discipline, ni selon une séquence prédéterminée de présentation des divers contenus disciplinaires, mais plutôt selon une logique de profession. Ce sont les compétences qui guident la prestation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages de même que la certification. En s'appuyant sur Morin (1988), pour qui, dans la logique de la globalité, la compétence devient « l'opérateur » des objectifs de formation, ces auteurs (Tardif, Desilet et Paradis, 1992) soutiennent que dans le cadre systémique, la globalité recouvre le principe de la

contextualisation et de la construction guidée du cadre constructiviste. Ainsi, dans la formation professionnelle, la conception systémique conduit progressivement les étudiants à la maîtrise de la complexité et de l'interdépendance.

Dans le contexte de cette étude, le principe de globalité permet de considérer le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu comme une partie intégrante et une des composantes du Curriculum national de l'enseignement en RDC. Dans cette logique, ce principe encadre la compréhension des relations fonctionnelles du système scolaire du Sud-Kivu avec d'autres sous-systèmes sociaux : des organisations et des institutions qui composent la macrostructure éducative et sociale. Il est donc fondamental que le développement du curriculum de l'enseignement technique et professionnel soit cohérent avec cette caractéristique des systèmes pour contribuer directement au développement d'une vision systémique globale de l'enseignement en contexte d'après-guerre.

2.4.4.2 Le principe de la pertinence

Se référant travaux de Bouchard et Plante (2002), Demeuse et Strauven (2006) rappellent que :

La pertinence correspond au lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. Cette dimension impose donc une définition précise et opérationnelle des objectifs de programmes de formation et des besoins des individus du système. C'est la première qualité du curriculum et de sa concrétisation : les intentions pédagogiques doivent répondre à des besoins clairement identifiés. (Demeuse et Strauven, 2006 : 201)

Le principe de pertinence conduit à l'élagage des contenus curriculaires. Au fur et à mesure de la réalisation de la tâche ou de la résolution du problème, l'enseignement introduit les connaissances requises par l'activité en question. Les exigences de la réalisation de la tâche ou de la résolution du problème correspondent à des compétences dans le développement desquelles l'enseignant reconnaît sa responsabilité d'intervenir directement et explicitement. Toutes les interventions sur les connaissances théoriques, notamment sur les caractéristiques et les composantes, portent sur des compétences nécessaires à la bonne conduite de l'activité, à sa réussite (Demeuse et Strauven, 2006).

Dans cette optique, nous considérons l'enseignement comme un processus d'apprentissage sélectif de compétences, parce que plusieurs formations ne sont pas nécessairement requises à la formation professionnelle. Dans ce cadre, le principe de pertinence permet de rendre compte de réponses que le curriculum d'enseignement secondaire apporte aux besoins émergents et aux attentes de la société. Ceci exige des acteurs d'enseignement-apprentissage compétents, des spécialistes dans leur fonction de travail. C'est par ses connaissances des compétences requises à la profession que l'enseignant peut déterminer adéquatement la nature et l'ordre des connaissances disciplinaires à présenter aux élèves et qu'il prend la décision de laisser certaines informations qu'il juge moins nécessaires à la formation.

2.4.4.3 Le principe de la finalité

Se référant à Le Moigne (1977), Tardif, Desilet et Paradis (1992) soutiennent que le principe de finalité s'oppose à celui de la causalité dans le cadre conceptuel mécaniste sous le qualificatif de « téléologique » et déclarent qu'il faut « interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer *a priori* ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure » (Tardif, Desilet et Paradis, 1992 : 18). Ainsi, les interventions de l'enseignant devraient être d'abord axées sur la question de la fonction ou de la finalité. Les actions de l'enseignant visent à ce que les étudiants puissent répondre avec certitude aux questions : à quoi l'enseignement sert-il et pourquoi est-il nécessaire? Pourquoi apprendre telle matière plutôt que telle autre? Et, pour l'enseignant, pourquoi enseigner quoi, à qui?

Dans le cadre de notre étude, la prise en compte de ce principe permet de répondre à la question de savoir si les finalités de l'enseignement secondaire technique et professionnel sont atteintes en contexte d'après-guerre du Sud-Kivu. Dans ce contexte, la pluridisciplinarité prend toute sa signification. Le principe de finalité permet d'inscrire l'intégration de nouvelles compétences au curriculum d'enseignement technique et professionnel à la suite de l'émergence de nouveaux besoins de la société provoquant chez les bénéficiaires des nouveaux intérêts d'apprentissage, suscitant chez les acteurs d'enseignement de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage, et chez les responsables de l'éducation de nouveaux modes de gestion et de planification de l'éducation. Pour rendre opérationnels tous ces principes systémiques dans le cadre de notre étude, nous appliquons la démarche de la méthodologie des systèmes souples.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons défini le cadre théorique dans lequel notre étude trouve son intelligibilité. Pour ce faire, nous avons défini le concept du curriculum. Nous avons présenté les courants théoriques influençant son développement. Nous avons présenté les paradigmes de recherche-action systémique qui nous ont conduits à la définition de la vision systémique.

En fait, c'est le caractère polysémique et l'aspect multidimensionnel, voire dynamique du concept de curriculum, qui a couvert la première section de ce chapitre. Le curriculum s'explique par les multiples sens et significations qu'on lui attribue. Son aspect multidimensionnel réfère aux diverses formes qu'il recouvre, ce qui a permis de comprendre l'objet du débat épistémologique sur ce concept : le curriculum est à la fois sujet et objet de lui-même. Il est un ensemble du système d'éducation dont il fait partie et possède un caractère identitaire. Il est dynamique en ce sens qu'il constitue un produit évolutif soumis aux progrès des connaissances réalisées dans les disciplines ou dans les secteurs de formation. Toutes ses dimensions puisent leurs racines dans les finalités du système d'éducation, dans son histoire et dans une société donnée. Ses finalités, ses buts et son contenu sont, sans contredit, tributaires des besoins particuliers d'une société.

Les grands courants théoriques philosophiques, sociologiques et pédagogiques ont permis d'explicitier le concept de curriculum et de saisir ses considérations épistémologiques. À travers les courants philosophiques, nous avons appréhendé la vision que les gens ont de leur système d'enseignement et la manière dont la philosophie influence le développement du curriculum. En tant que réflexion et de recherche sur l'Homme et sur les valeurs de la société au cours d'une période historique déterminée, les courants philosophiques nous aident à construire l'image du type de personne à développer. Ainsi, nous sommes capables de répondre à la question curriculaire : Quel type d'élève à former au terme de ses études dans une société aux prises avec des conflits et de guerres interminables? Plus spécifiquement, à qui s'adresse le curriculum d'enseignement secondaire au Sud-Kivu?

Les courants pédagogiques nous ont aidés à nous approprier la manière dont se construit le curriculum et à comprendre comment le développer, à l'aide des pratiques enseignantes. Les courants sociologiques ont permis de comprendre que le curriculum est enjeu social et en quoi il contribue aux changements sociaux. Compris comme une construction sociale, le curriculum s'élabore à travers l'expérience des acteurs. Dans ce processus de construction, il participe à la transformation des rapports sociaux des membres d'une société. Étant porteur de la vision d'une société, le curriculum participe aux changements de mentalités, de manières de faire, d'être, d'agir et d'interagir. Dès lors, le curriculum définit les rapports sociaux entre enseignants et élèves. C'est dans cette dernière mouvance des courants sociologiques que l'interactionnisme symbolique nous a semblé pertinent à plus d'un titre dans cette étude.

Étant donné que nos objectifs de recherche consistent à comprendre les visions et les rôles des acteurs dans le développement du curriculum, la lecture de l'interactionnisme symbolique a permis une fois de plus de comprendre le sens que les acteurs accordent au curriculum d'enseignement et, comment, à partir de leur expérience partagée en contexte d'après-guerre, émerge des visions d'une démarche de construction d'un curriculum d'enseignement. Les sens que les acteurs d'enseignement accordent au curriculum émergent de leurs expériences professionnelles, comme élèves, enseignants, préfets des études, inspecteurs à travers lesquelles se construisent leurs visions globales de l'éducation. Ce qui nous amène vers une vision systémique du développement du curriculum où nous faisons une intégration de deux courants qui font appel à la systémique et à l'interactionnisme symbolique, intégration qui tient compte de méthodes de gestion de changements, de production des connaissances et de l'utilisation des nouvelles connaissances. Les praticiens qui ont pour tâche l'élaboration et l'évaluation du curriculum doivent composer avec des visions et des théories multiples. Dans la méthodologie de cette recherche, nous reconnaissons cette situation complexe où il faut concilier le discours et l'action. Le chapitre suivant présente le cadre méthodologique.

Chapitre 3. Cadre méthodologique

Introduction

Nous décrivons dans ce chapitre le cadre méthodologique de la recherche. Pour bien conduire cette démarche, nous présentons la méthodologie des systèmes souples, ses fondements heuristiques et ses étapes. Par la suite, nous présentons les stratégies de collecte des données. Dans ce point, nous décrivons les caractéristiques des participants à la recherche, les techniques de collecte des données. Nous poursuivons en expliquant le traitement et l'analyse de données. Nous terminons en exposant les critères de validation des données recueillies à chaque étape de la recherche.

3.1 La méthodologie des systèmes souples

Les systèmes d'éducation, les institutions recouvrent un enchevêtrement d'interactions complexes. Cette complexité rend en pratique la plupart des systèmes de plus en plus difficiles à appréhender (Morin, 2010). Morin (2010) montre que devant l'incapacité de l'approche analytique à expliquer les nouveaux phénomènes observés au cours des dernières décennies, les chercheurs modernes explorent de nouvelles avenues quant aux méthodologies de recherches. Plusieurs cadres de résolution de problèmes ont été investigués. De cette investigation, Morin (2010) révèle que la recherche-action et la modélisation systémique ont été appréciées. C'est à l'instar de Morin que nous appliquons la méthodologie des systèmes souples (MSS) dans la production des résultats de cette recherche. Ainsi, de la vision systémique, nous utilisons principalement la méthodologie des systèmes souples. Il convient donc de nous attarder sur quelques éléments de son fondement heuristique, de sa définition et de ses différentes étapes. Ces trois points constituent les éléments essentiels développés dans cette sous-section consacrée à la méthodologie des systèmes souples.

3.1.1 Les fondements heuristiques

Checkland et ses collègues de l'Université de Lancaster, reconnaissant les difficultés associées à l'étude et à l'amélioration de situations complexes dans le monde réel, ont développé ce qu'ils appellent la méthodologie des systèmes souples, la « *Soft System Methodology* » (Checkland, 1981; Checkland et Scholes, 1990). Cette méthodologie, sous une forme adaptée, a été introduite et utilisée dans la gestion de l'environnement et les projets de développement rural. Une des principales sources d'apprentissage dans la MSS concerne la comparaison de la situation présente – le **“quoi” actuel**– avec la vision future – le **“quoi” idéal**.

Dans la MSS le « *what* » présent est résumé sous forme visuelle appelée « *Rich Picture* », parce qu'elle intègre des éléments et des points de vue multiples ainsi que la vision future sous forme d'un modèle conceptuel. Ce

n'est qu'après avoir comparé les deux que la discussion sur comment améliorer les choses commence. L'apprentissage est possible à chaque cycle des activités de la MSS. Un des traits les plus importants de la MSS est l'accent mis sur la répétition de cycles d'apprentissage pour arriver à une meilleure compréhension des situations complexes.

Les applications de la MSS continuent d'évoluer. Cependant, l'approche générale peut se résumer en quelques étapes (Bell, 2006) :

1. Explorer le problème de façon non structurée à l'aide de diagrammes en nuages (spray diagrams) pour réunir un nombre d'idées aussi grand que possible provenant de personnes différentes qui ont un intérêt dans la situation.
2. Résumer la situation problématique sous forme visuelle à l'aide de diagrammes (résumé de situation ou « Rich Picture »), pour aider à comprendre le contexte et les relations autour de la situation problématique.
3. Identifier les systèmes pertinents et les décrire, y compris des informations sur le processus de transformation, les bénéficiaires, ou acteurs importants, les propriétaires, ou acteurs influents, les perspectives qui modèlent le système, l'environnement dans lequel le système opère.
4. Développer des modèles conceptuels de systèmes qui expriment des scénarios idéaux ou améliorés, y compris les inputs et les outputs, les composantes, les limites et les relations de feedback.
5. Comparer les modèles conceptuels de scénarios futurs avec la situation présente telle qu'exprimée dans le résumé de situation.
6. Explorer les changements faisables et souhaités par un processus de débat et négociation, comparant la situation présente et les scénarios futurs.
7. Passer à l'action pour résoudre le problème et réaliser le scénario souhaité. (Bell, 2006 : 3)

Partant de cette présentation de la MSS, le point suivant définit la méthodologie appliquée dans cette recherche.

3.1.2 La définition de la méthodologie des systèmes souples

Développée par Checkland (1981), la méthodologie des systèmes souples (MSS) est un processus d'enquête et d'action destiné à améliorer les situations problématiques non structurées pour lesquelles des malaises sont vaguement perçus et dont les frontières sont mal définies. La MSS vise à provoquer l'amélioration des secteurs d'activités sociales qui connaissent un dysfonctionnement. Elle implique les acteurs concernés dans un cycle d'apprentissage, de médiation, de dialogue et de développement. L'étude a lieu par un processus interactif. Selon Lavoie, Marquis et Laurin :

La méthodologie des systèmes souples est une méthodologie fondée sur une démarche herméneutique. La MSS met l'accent sur les perceptions des acteurs de l'organisation et sur la modélisation. Elle génère le changement par la recherche de la confrontation des diverses représentations que les membres ont de l'organisation. Ces dernières, en termes d'idéal, favorisent des discussions sur les conséquences possibles des modèles élaborés et stimulent ainsi les discussions chez les membres en vue de perspectives de changements. (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003 : 77)

Le concept de système est employé pour refléter les perceptions du débat du monde réel. Ainsi, Lavoie, Marquis et Laurin (2003) relèvent trois caractéristiques principales de la méthodologie des systèmes souples :

La première consiste à considérer le monde comme un ensemble de systèmes agissant réciproquement. La deuxième stipule que des gens peuvent toujours attacher des significations différentes aux mêmes actes sociaux. Cela signifie qu'il y a toujours des interprétations multiples pour n'importe quelle action du monde réel. La troisième est liée au fait que la méthodologie des systèmes souples apparaît comme un système d'apprentissage. Ses utilisateurs apprennent en comparant les modèles d'activités humaines avec les perceptions de ce qui se passe dans une situation du monde réel. (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003)

Ces auteurs indiquent trois raisons qui justifient l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples. D'abord, ils découvrent une connexion des problèmes qui pourraient être décrits principalement comme des problèmes touchant à la culture organisationnelle. Ensuite, à cause de leur obligation à mener une étude participative, ils ont conduit une recherche-action qui éclaire point par point ce qu'ils ont cru être compréhensibles pour leurs clients. Enfin, leurs clients se sont intéressés aux résultats auxquels aboutirait une amélioration de leur situation. Bref, la méthodologie prônée par ces auteurs convient bien aux situations complexes pour lesquelles les participants doivent débattre et développer leurs idées.

Par souci de clarification, il importe de définir les rôles des participants à l'action éducative avant de procéder à l'application des étapes de la méthodologie des systèmes souples. Dans cette étude, les participants à l'action éducative sont : les bénéficiaires (**C**, clients), les acteurs (**A**) et les propriétaires (**P**, ou Owners).

Les clients (**C**), soit les bénéficiaires, sont les élèves. Ils bénéficient des changements et des connaissances produites par le système ainsi que de la formation des enseignants. Ce sont eux qui veulent savoir ou qui doivent être formés et transformés. Les enseignants bénéficient également des résultats des élèves pour améliorer leurs pratiques enseignantes, mais ils sont considérés comme acteurs.

Les acteurs (**A**) sont les enseignants. Ils accomplissent les activités du système. Ils prennent les décisions nécessaires en mesurant leur efficacité. Ils apportent les changements voulus afin de permettre l'atteinte de la cible.

Le propriétaire (**P**), soit le gouvernement congolais avec ses directions, développe le curriculum d'enseignement. Il élabore le programme scolaire. Il détermine la mission de l'éducation.

Après avoir clarifié les rôles des participants à l'action éducative, il importe de définir ce que la méthodologie des systèmes souples entend par transformation, environnement et vision.

La transformation (**T**) correspond à l'enseignement et à toutes les activités d'apprentissage au cœur du système éducatif. C'est tout ce qui permet d'atteindre la cible (objectif), la mission ou la finalité (buts). Ce sont des activités pédagogiques qui varient selon le temps et l'environnement. C'est ce qui se passe entre l'entrée et la sortie de chaque sous-système.

L'environnement (**E**) définit le contexte de la recherche, le lieu et l'espace où le système d'activité sera implanté. Ce sont les salles de classe, les laboratoires, le terrain de sports ainsi que d'autres milieux éducatifs.

Quant à la vision (**V**), elle sert de fondement de la décision lors de la création du système et permet de comprendre le raisonnement derrière le choix de l'action éducative et de la cible du système. À ce niveau, il faut déterminer les finalités, les buts, les raisons d'être du système scolaire, la cible vers laquelle le processus de transformation du système de l'enseignement secondaire sera dirigé et les changements à y apporter.

Pour comprendre les visions des acteurs d'enseignement dans le développement et la mise en œuvre du curriculum, nous décrivons les étapes de la méthodologie des systèmes souples telles que définies par Checkland (1981).

3.1.3 Les étapes de la méthodologie des systèmes souples

Checkland (1981) distingue sept étapes de la méthodologie des systèmes souples : 1. la perception de la situation problématique; 2. l'identification et l'expression de la situation problématique; 3. l'identification des systèmes pertinents d'activités humaines et la formulation des énoncés de base; 4. la modélisation des systèmes pertinents d'activités humaines; 5. la comparaison entre les modèles conceptuels et la situation problématique; 6. l'identification des changements désirables et praticables; et, 7. la réalisation des changements désirables et souhaitables.

Cette méthodologie contient deux types d'activités. Les étapes 1, 2, 5, 6 et 7 sont des activités du monde réel impliquant nécessairement les acteurs dans la situation problématique. Les étapes 3 et 4 concernent les activités de la pensée systémique. Ce qui veut dire que cette méthodologie reconnaît une division entre le monde du réel et celui de la pensée. Le schéma ci-dessous illustre bien cette situation.

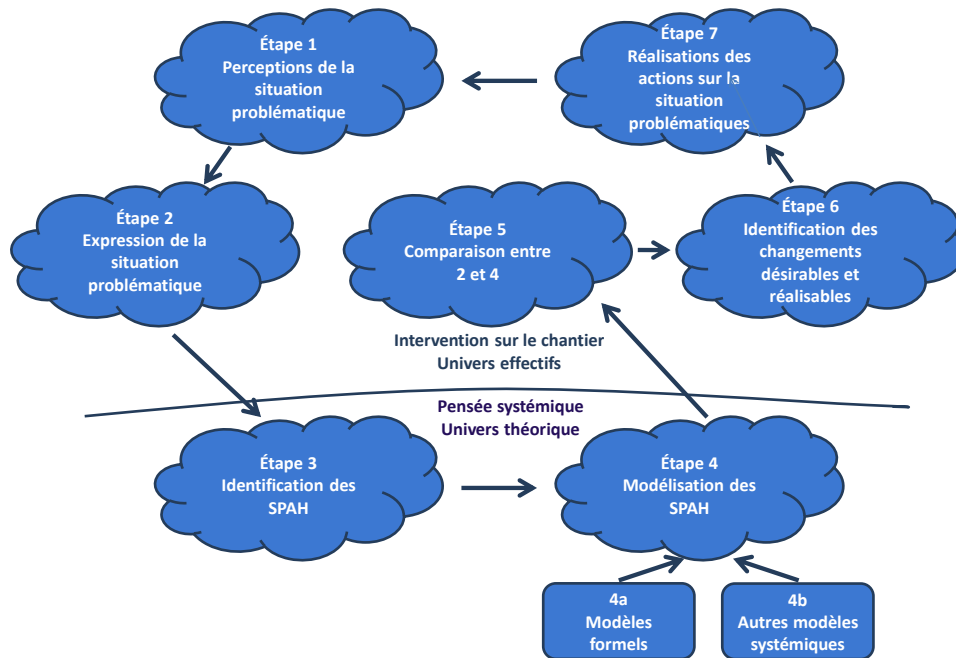


Figure 3. Les étapes de la méthodologie des systèmes souples selon Checkland (1981)

La **première étape** concerne la **perception de la situation problématique**. Elle se situe dans le monde du réel, c'est-à-dire le lieu et le contexte dans lesquels la situation problématique est ressentie. Elle se caractérise par un sentiment de malaise ou de frustration des groupes de personnes concernées et qui éprouvent la nécessité d'opérer des changements et d'apporter des améliorations. La situation est considérée comme problématique lorsqu'un intervenant ou un groupe ressent le sentiment d'un écart, d'une différence ou d'une incompatibilité, qu'on ne peut cerner avec précision, entre l'état d'une situation actuelle et celui qu'elle devrait posséder. Elle est, de plus, en constante évolution et perçue, cernée ou formulée par les intervenants de façon subjective. D'ailleurs, cette formulation pourra, tout en demeurant valide, varier d'un intervenant à l'autre. La MSS reconnaît que la situation sous investigation ne peut être décrite de façon exhaustive et qu'il faut, à un moment donné, privilégier une perspective particulière qu'on appellera énoncé de base ou définition d'ancrage du système pertinent d'activité humaine retenu (Lapointe, 1995).

La **deuxième étape**, celle de l'**expression de la situation problématique**, consiste à définir le problème, le système et le contexte dans lequel il prend place. On énonce le problème et on produit une image approximativement complète, mais ouverte de la situation problématique. La situation est considérée comme problématique lorsqu'un intervenant ou un groupe éprouve le sentiment d'un écart, d'une différence ou d'une incompatibilité, qu'on ne peut cerner avec précision, entre l'état d'une situation actuelle et celui qu'elle

devrait posséder. Cette situation se trouve, de plus, en constante évolution et perçue, cernée ou formulée par les intervenants de façon subjective. D'ailleurs, cette formulation pourra, tout en demeurant valide, varier d'un intervenant à l'autre.

Selon Lapointe (1995 : 57), l'objectif de cette deuxième étape consiste à traiter les informations recueillies lors de l'étape précédente et à les «structurer», selon un modèle préconçu ou selon un modèle qui se dégage de la banque d'informations, de façon à ce qu'un ensemble de choix pertinents puissent être faits. La restructuration des informations peut s'effectuer à partir du regroupement des données ayant des points communs. À ce stade, on peut concevoir, à partir des données de la banque, une grille ou un modèle d'analyse ou en utiliser un déjà existant. Un modèle souvent employé consiste à regrouper les éléments sur la situation problème en termes de structures, de processus, de relations entre les deux, c'est-à-dire de climats et d'incongruités qui peuvent exister. Les informations de la situation peuvent être distribuées selon un continuum allant des structures stables aux processus les plus dynamiques.

Cette description vise à faire ressortir les liens pouvant exister entre les structures et les processus impliqués dans la situation sous investigation (climat). Les descriptions doivent être les plus neutres possible. C'est à partir de cette image « structurée » de la situation que seront sélectionnés les sous-systèmes pertinents d'activité humaine ou candidat au rôle de « problème ». Cette étape permet bien souvent de dégager des caractéristiques ou des propriétés qui émergent de la situation. Ces caractéristiques, ou propriétés émergentes, pourront, dans l'étape suivante, être traduites en termes de sous-systèmes pertinents qui seront exploités afin d'améliorer la situation (Lapointe, 1995).

La MSS reconnaît que la situation sous investigation ne peut être décrite de façon exhaustive et qu'il faille, à un moment donné, privilégier une perspective particulière qu'on appellera énoncé de base ou définition d'ancrage du système pertinent d'activité humaine retenu. Lapointe (1995) qui a repris les sept étapes de Checkland (1981) ajoute que les actions susceptibles d'améliorer la situation problématique dans ce genre de système ne sont pas disponibles, ni connues. Elles sont à inventer et la méthodologie prévoit utiliser les intervenants du système pour le faire.

La **troisième étape** est celle de l'**identification des systèmes pertinents d'activités humaines** (SPAH) et de la **formulation des énoncés de base**. Il s'agit de la définition d'ancrage des éléments de solution et des sous-systèmes qui le composent à l'aide de la définition exprimée par le moyen mnémonique (CATWOE)⁴. Chacune des lettres représente un sous-système qu'il faut définir.

⁴ Le CATWOE signifie : C (client), A (acteur), T (Transformation), W (World Vision) O (Owner), E (Environnement).

Selon Lapointe (1995), la troisième étape de la MSS vise, dans un premier temps, à répondre à la question suivante : considérant les informations recueillies et structurées dans les deux phases précédentes, quels sont les sous-systèmes qui semblent les plus pertinents à la situation problématique soulevée dans l'étape précédente?

Lapointe (1995) attribue à cette notion de pertinence deux sens particuliers : un premier présupposant que le ou les sous-systèmes pertinents d'activité humaine retenus deviennent des candidats plausibles pour améliorer la situation problème; le second sens relatif aux débats, aux échanges, aux discussions, aux négociations et aux délibérations que pourront provoquer les modèles de ses sous-systèmes lors de la 5^e étape, c'est-à-dire l'étape qui consiste à comparer les modèles théoriques construits à l'étape 4 avec l'image de la situation problématique dégagée lors de la réalisation de l'étape 2.

Lapointe (1995) conseille de ne pas considérer, ici, la pertinence dans le sens où le système retenu est nécessairement désirable et, encore moins, dans celui où ce système doit être planifié et implanté dans le monde réel. Sa pertinence est fonction du potentiel de ce système à provoquer des échanges qui déboucheront sur des changements perçus comme réalisables et désirables par les intervenants et le propriétaire du problème. Il s'agira, par la suite, de construire, pour chacun des sous-systèmes retenus, une définition d'ancrage. Ces choix constituent des hypothèses et non des certitudes sur les améliorations à apporter au système et sur les fondements à partir desquels des modèles conceptuels seront construits.

Compte tenu des réactions des personnes impliquées dans la situation problématique, ces choix pourront être reconsidérés. C'est l'étape où, pour la première fois, nous passons de l'univers effectif à la théorie, du savoir « expérientiel » au savoir théorique. Ce saut de l'univers effectif au monde théorique est représenté dans la figure 3 par une ligne foncée. C'est ici qu'intervient la pensée systémique et plus particulièrement l'émergence.

La **quatrième étape**, celle de la **modélisation des systèmes pertinents d'activités humaines**, s'avère le prolongement de l'effort d'approfondissement de la compréhension de la situation problématique qui a commencé aux étapes antérieures. Selon Checkland (1981), le chercheur possède la latitude de mettre en œuvre le type de modélisation qui lui semble le plus pertinent, sans obligation de s'attacher à un modèle strictement systémique. La modélisation a pour but d'élaborer pour chaque système pertinent d'activités humaines un modèle susceptible de décrire toutes les activités requises dans le processus de transformation indiqué dans l'énoncé de base. Le langage employé doit être constitué de verbes d'action, dont chacun décrit une activité particulière du processus de transformation vers la finalité attendue. Le plus important dans la modélisation d'un système d'activité humaine n'est pas tant de décrire ce qu'il fait, mais ce qu'il devrait faire.

Étant donné que la précédente étape et celle-ci appartiennent à l'univers de la pensée systémique, il faut jeter un regard en arrière par rapport au terrain où se trouvent les trois catégories de participants à la recherche qui fourniront des informations pertinentes concernant l'objet de l'étude. Assoume Oniane (2007, citant Gélinas et Gagnon, 1983) conseille qu'à ce stade de la méthodologie des systèmes souples :

Il faut procéder à l'investigation de modèles conceptuels appropriés à la situation problématique en tenant compte des activités nécessaires à une action de changement. Le travail consiste à établir des relations entre les différents énoncés de base, ou points leviers, afin d'aboutir à un certain classement de ceux-ci compte tenu de leur importance, de leur pertinence et de leur faisabilité. (Gélinas et Gagnon, 1983, cités par Assoume Oniane, 2007 : 110)

À l'instar d'Assoume Oniane (2007), nous avons identifié pour cette étape deux modèles systémiques d'intérêt pour la présente recherche : le modèle de Kim (1995) et le modèle de Checkland (1981). Nous allons les examiner afin de déterminer lequel pourrait aider à reconstruire la réalité de la situation problématique de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu à partir des perceptions des bénéficiaires, des acteurs et des responsables du curriculum.

La modélisation selon de Daniel H. Kim. Ce modèle s'articule autour de cinq points : les événements ou les faits; les tendances comportementales; la structure systémique; les modèles mentaux; et la puissance du point levier.

Le premier point, celui des événements ou faits, représente les faits tirés du vécu quotidien d'un individu ou d'un groupe d'individus. Au sujet du mode d'action, Daniel H. Kim (1995) constate que :

Nous avons malheureusement tendance à agir au niveau des événements ou des symptômes plutôt que sur les causes véritables d'une situation problématique. En fait, c'est comme si nous cherchions à répondre à la question suivante : quelle est la façon la plus rapide pour réagir à cet événement maintenant? [Cette] action est plutôt réactive en ce sens qu'elle permet seulement d'obtenir des solutions immédiates et de souffler en attendant l'apparition d'un autre malaise. En effet, une action réactive ne permet pas d'empêcher ladite situation de se répéter à l'avenir. Pour éviter toute récurrence, il convient d'aller au-delà des événements qui, en réalité, ne sont que des symptômes d'une situation à complexité plus profonde qu'elle ne le paraît. (Kim, 1995, cité par Assoume Oniane, 2007 : 112)

Le deuxième point, les tendances comportementales, rend compte du fait qu'il existe des événements d'où se dégagent des comportements répétitifs. Pour saisir les tendances comportementales de ces événements, Kim invite le chercheur à répondre à la question à savoir quelles sont les tendances comportementales ou les séries d'événements qui semblent récurrentes. Pour répondre efficacement à cette question en termes d'action, Assoume Oniane (2007), s'appuyant sur Kim (1995), propose de retenir un mode d'action adaptatif :

[...] l'action adaptative ne peut prévenir la récurrence d'une situation problématique à long terme. Mais, à la différence de l'action réactive, elle a l'avantage de modifier positivement les comportements récurrents qui caractérisent les situations organisationnelles désagréables. Relativement plus efficace que l'action réactive, elle permet de souffler beaucoup plus longtemps. (Kim 1995, cité par Assoume Oniane, 2007 : 112)

Le troisième point a trait à la structure systémique. Ce sont des tendances comportementales qui caractérisent les événements. Elles sont occasionnées par la structure systémique d'une organisation.

Cette structure peut être comprise en répondant à la question : quelles sont les structures mentales ou organisationnelles qui créent les tendances comportementales? Par rapport à cette interrogation, il faut voir dans la notion de structure, tout ce qui peut être considéré comme des habitudes, des traditions, des infrastructures, des programmes sociaux ou même des politiques. Cette structure amène les acteurs à se comporter d'une certaine manière plutôt qu'une autre. (Kim, 1995, cité par Assoume Oniane, 2007 : 112)

Le quatrième point de modélisation concerne les modèles mentaux. Cherchant à comprendre les situations problématiques complexes, les modèles mentaux ne sont pas isolés des structures systémiques :

Ainsi, les modèles mentaux constituent pour lui des visions du monde des acteurs plus ou moins impliqués dans une situation problématique. Ces modèles mentaux sont profondément ancrés dans les esprits des individus et sont à la source de la création et du maintien de la structure systémique d'une organisation. Dans ce sens, il faut comprendre que ce sont les modèles mentaux qui déterminent par leur influence le type d'infrastructure mise en place, nos habitudes de management ou de comportement, nos façons de faire, d'agir ou de penser. Pour saisir ces modèles mentaux et agir sur eux de manière efficace, Kim (1995) suggère de poser la question suivante : quelles sont les visions implicites ou explicites qui génèrent la structure? (Kim, 1995, cité par Assoume Oniane, 2007 : 113)

Ce questionnement permet de comprendre que les modèles mentaux sont génératifs des actions qui peuvent agir directement à long terme sur les causes profondes d'une situation considérée comme désagréable et non voulue.

Le cinquième point consiste en la puissance du point de levier. Kim (1995), cité dans Oniane Assoume (2007), insiste sur le fait que « lorsque l'on parle ici de puissance du point de levier, on parle de la capacité d'un mode d'action à améliorer de façon durable une situation problématique. Ainsi, plus on se déplace vers le haut, c'est-à-dire vers les modèles mentaux, plus le mode d'action retenu est orienté vers le futur, c'est-à-dire vers le long terme et en conséquence, plus le point de levier est puissant, sinon efficace » (Oniane Assoume, 2007 : 114).

Par rapport à la mise en œuvre de la méthodologie des systèmes souples en regard à notre compréhension de la situation problématique, le modèle de Kim apparaît comme un complément conceptuel pour saisir systématiquement les problèmes du développement du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel ainsi que sa mise en œuvre dans le contexte d'après-guerre du Sud-Kivu. Ce problème se pose en termes du manque d'une vision du monde de l'éducation, de l'absence de modèles mentaux devant guider les principes directeurs d'élaboration du curriculum.

La modélisation des SPAH selon Checkland. Le modèle de Checkland consiste à construire un modèle conceptuel pour chaque système pertinent d'activités humaines (SPAH) identifié. Par conséquent, tous les modèles élaborés sont bâtis avec des verbes d'action où chacun de ceux-ci précise une activité particulière du

processus de transformation de la situation problématique en une situation améliorée. Ces verbes sont reliés entre eux selon une séquence logique de manière à indiquer les activités à entreprendre pour améliorer une situation organisationnelle désagréable des problèmes de développement du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu. Ceci fait en sorte que dans le modèle de Checkland (1981), il est nécessaire de provoquer une discussion et une négociation entre les personnes concernées par la situation problématique.

Ces deux modèles systémiques nous paraissent intéressants. Le premier, celui de Kim (1995), soulève des questions typiques pour reconstituer les niveaux de compréhension et les modes d'action : Quelles sont les visions implicites ou explicites qui génèrent les structures? Quelles sont les structures organisationnelles mentales qui créent les tendances comportementales? Quelles sont les tendances comportementales ou les séries d'événements qui semblent récurrentes? Quelle est la façon la plus rapide pour agir à cet événement? Ensuite, le deuxième, celui de Checkland (1981), nous paraît plus intéressant pour la construction de systèmes pertinents d'activité humaine (SPAH) en raison de cette possibilité de provoquer la discussion et la négociation avec les acteurs.

Au regard des perceptions de la situation problématique, ces deux modèles se croisent dans le contexte où nous voulons comprendre systématiquement les problèmes du développement du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel, et de sa mise en œuvre dans le contexte d'après-guerre du Sud-Kivu. Ce problème se pose en termes du manque de vision du monde de l'enseignement par rapport aux besoins et de l'absence de modèles mentaux devant guider les principes directeurs d'élaboration du curriculum adapté aux réalités et aux besoins émergents de la société congolaise d'après-guerre. Après ce regard sur les modèles systémiques à considérer dans la quatrième étape, continuons la description des étapes de la méthodologie des systèmes souples.

La cinquième étape réside dans la **comparaison** entre les modèles conceptuels et la situation problématique. À cette étape, on effectue un retour dans le monde du réel. Il s'agit de comparer les éléments de la situation problématique analysés à l'étape 2 par rapport au modèle conceptuel, avec l'aide des participants en fonction de leurs diverses perceptions (étape 4), en vue de provoquer des débats portant sur les changements possibles. Cette démarche consiste à produire une activité créatrice puisqu'elle permet de voir la capacité de modèles à déclencher la discussion. Selon Lapointe (1995), les objectifs de cette étape sont d'abord de comparer les résultats de l'analyse du réel effectuée à la deuxième étape avec les modèles conceptuels correspondant à chacune des définitions d'ancrage. Puis, il ajoute :

Dans un deuxième temps, d'identifier, de définir puis de distribuer par ordre de priorité le ou les changements susceptibles d'améliorer la situation. Ces changements doivent être réalisables, c'est-à-dire, souhaitables et

acceptables par les intervenants du milieu. C'est un retour à l'univers effectif, au chantier. Cette comparaison se fait avec la participation des intervenants dans le but d'échanger et de négocier sur les actions et les changements qui pourront être entrepris pour améliorer la situation problématique.

Pour être productifs, ces débats devront être initiés, déclenchés ou provoqués par l'écart perçu entre la situation problématique issue du monde réel et les modèles conceptuels des systèmes pertinents d'activité humaine. Pour que les discussions aient lieu et que les changements soient possibles, il faut que les modèles soient suffisamment différents de la situation problématique décrite à l'étape 2. (Lapointe, 1995 : 66-67)

Lapointe (1995) poursuit en montrant la différence entre les modèles identiques et les modèles éloignés de la réalité en ce sens que des modèles identiques à la réalité ne pourraient engendrer des changements alors que des modèles trop éloignés de la réalité impliqueraient des changements irréalisables. Cette étape permet de tester la pertinence des modèles par rapport à leurs possibilités de déclencher des discussions sur les changements à apporter dans le milieu. Il ne convient pas à ce moment d'implanter les activités proposées dans les modèles conceptuels, mais bien de se prononcer sur leur « faisabilité » et leur « désirabilité ». En collaboration avec les intervenants, comparer les résultats de la structuration de la situation problématique (étape 2) avec les modèles conceptuels correspondant à chacune des définitions d'ancrage.

La sixième étape, l'identification des changements désirables et réalisables, tente de répondre aux questions à savoir quels changements entreprendre pour améliorer la situation problématique :

L'objectif de cette étape est, (en collaboration avec les intervenants, sélectionner les changements souhaitables et réalisables pour améliorer la situation problématique) après débats, discussions et échanges sur l'écart entre les modèles proposés et la situation réelle, de sélectionner les changements souhaitables et réalisables pour améliorer la situation problématique. Les extrants de la 5^e étape devraient normalement susciter des débats au sujet des changements et actions à entreprendre au niveau de la situation problématique. (Lapointe, 1995 : 67)

Ces changements sont, selon Checkland (1981), des changements désirables et culturellement réalisables, praticables. Donc, la réalisation de cette étape nécessite des rencontres avec les participants de la recherche en vue de déterminer les changements souhaitables.

La septième étape concerne **la réalisation des actions sur la situation problématique**. Il s'agit de mettre en œuvre les changements retenus à l'étape 6. Les actions engagées en vue de provoquer des changements doivent être prises de façon « systématiquement désirable » et « culturellement réalisable ». Ainsi, la participation de la population et des communautés locales dans l'identification des besoins émergents et dans la prise de décision face aux changements émergents est nécessaire. L'objectif de cette étape est, en collaboration avec les intervenants, de sélectionner les changements souhaitables et réalisables pour améliorer la situation problématique, après débats, discussions et échanges sur l'écart entre les modèles proposés et la situation réelle. Lapointe (1996) et Checkland (1981) parlent de changements désirables et culturellement réalisables (praticables). C'est une notion importante qui est fonction de la dynamique qui

émerge des différentes visions du monde des intervenants (acteurs et partenaires) impliqués dans le système sous investigation.

Notons qu'à cette étape, l'organisation de la Table ronde s'est avérée un moment important pour impliquer tous les acteurs de l'éducation dans le processus de changement désirable et souhaitable. Ces derniers, connaissant mieux que tous les autres acteurs sociaux et politiques les besoins d'apprentissage; leur participation à cette consultation a permis de mieux diagnostiquer les causes de la situation problématique et d'exprimer les besoins réels en éducation. En ce sens, nous rejoignons Dewey lorsqu'il affirme :

Un projet de programme doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie communautaire existante; la sélection doit s'opérer avec l'idée d'améliorer la vie que nous menons en commun, pour que l'avenir soit meilleur que le passé. De plus, il faut planifier le programme de telle sorte que ce qui est essentiel vienne en premier lieu, tandis que les raffinements viendront ensuite. (Dewey, cité par Sikounmo, 1992 : 218)

Ainsi expliquées les étapes de la méthodologie des systèmes souples, il importe de présenter les outils dont nous nous sommes servis pour rendre opérationnelle cette démarche méthodologique dans le processus de collecte des données sur le terrain.

3.2 Les stratégies de collecte de données

La complexité de la situation problématique de l'enseignement au Sud-Kivu nous a amené à déterminer certaines stratégies flexibles et adaptées à l'environnement de notre recherche sur le terrain. Celles-ci ont facilité la tâche de recueillir des informations pertinentes à notre préoccupation de recherche. Mais, avant d'élaborer sur les stratégies de collecte de données utilisées, nous présentons les participants à la recherche. Par la suite, nous faisons état des difficultés auxquelles nous nous sommes heurtés dans cette entreprise. Enfin, nous décrivons les changements que ces difficultés ont provoqués dans le déroulement de la recherche.

3.2.1. Le choix des participants à la recherche

Ce qui caractérise la recherche-action est le rôle prépondérant des acteurs. Selon Morin (2010), le chercheur est un des participants. Pour ce faire, il importe de montrer comment furent choisies les personnes qui ont participé à la recherche.

Au début, nous avons été désigné par le ministre de l'Enseignement primaire secondaire et professionnel comme expert dans l'organisation de la Table-Ronde. Cependant, nous n'avons pas oublié que nous avons été professeur. En revenant comme chercheur, nous nous considérons comme participant.

En premier lieu, pour recruter les participants à la recherche, nous avons pris contact avec le ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, Culture et Nouvelles technologies. À partir des échanges que nous avons eus avec lui au sujet de l'enseignement, nous avons recueilli le portrait général de la situation de l'éducation dans la province du Sud-Kivu.

En deuxième lieu, nous avons rencontré des élèves et des enseignants pour nous imprégner de la réalité scolaire du Sud-Kivu d'après-guerre. Ces derniers ont suggéré des noms d'élèves et d'enseignants, des préfets des études et des inspecteurs que nous avons contactés par téléphone. Ainsi, nous avons réussi à recruter 45 personnes qui ont participé à la recherche.

Signalons que les critères de sélection pour les élèves ont été les suivants : être en 6^e année secondaire et avoir un projet de vie au terme de ses études. Pour les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs, les participants devaient posséder une expérience de travail d'au moins 5 ans, avant, pendant ou après-guerre.

Pour choisir les participants aux ateliers, nous avons saisi le moment favorable de la Table-Ronde. Comme modérateur de la plénière, nous avons lancé un communiqué auprès d'intervenants à participer à notre recherche. Nous avons fait circuler une feuille dans la salle sur laquelle plus de 50 personnes, toutes catégories confondues d'acteurs d'éducation, ont manifesté leur volonté de participer. Sur cette liste, nous leur avons demandé de mentionner leur occupation et leur nombre d'années d'expérience dans leurs fonctions de travail actuelles. À partir de cette liste, nous avons choisi des enseignants, des préfets des études et des inspecteurs qui avaient plus de 5 ans d'expériences et dont leurs interventions ou leurs prestations ont attiré notre attention lors de la présentation des travaux en plénière. Les sections suivantes décrivent les caractéristiques des participants.

3.2.1.1 Les bénéficiaires du curriculum d'enseignement

Les bénéficiaires du curriculum d'enseignement sont 20 élèves, dont 9 filles et 11 garçons, de sixième année du secondaire. Ils étaient âgés entre 19 et 40 ans. Ils fréquentaient des écoles secondaires dans des programmes de filières régulières de techniques et dans des programmes de formation générale. Tous avaient un projet curriculaire.

Le choix des élèves de sixième année secondaire se justifie par la place qu'occupe l'élève dans le curriculum d'enseignement. L'élève est le centre de gravité de toute action éducative. Toute activité d'enseignement-apprentissage concourt au développement de son potentiel humain. C'est lui l'enseigné dont l'enseignant a besoin pour organiser son enseignement. L'élève prépare son avenir dès l'école secondaire, l'école des

projets de vie curriculaire. Ce sont ces projets de vie des élèves qui doivent se trouver au fondement du développement des compétences nécessaires à rendre l'élève utile à lui-même et à sa société.

Les projets de vie élaborés par les élèves de sixième année sont des projets de société qui sont intégrables dans le curriculum d'enseignement dès sa conception afin de fournir les opportunités aux élèves de devenir des citoyens responsables et utiles à la société. C'est pourquoi d'ailleurs la CONFEMEN (2008) précise que la mission de l'enseignement secondaire est « d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute la vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans les choix de différentes possibilités d'études et d'emploi afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne » (CONFEMEN, 2008 : 17).

Le tableau suivant indique les caractéristiques des élèves ayant participé à la recherche avec leur projet curriculaire.

Tableau 1. Les caractéristiques des élèves de sixième année secondaire ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009.

| Noms | Sexe | Âge (années) | Section/option d'étude | Projets curriculaires |
|------|------|--------------|----------------------------|--|
| EL1 | F | 20 | Techniques médicales | Devenir infirmière auprès des femmes violées |
| EL2 | F | 24 | Pédagogie générale | Ouvrir et gérer une garderie pour les enfants de la rue |
| EL3 | F | 22 | Pédagogie générale | Enseigner la géographie humaine et économique |
| EL4 | F | 19 | Scientifique/Biochimie | Fabriquer des comprimés à partir des plantes médicinales |
| EL5 | F | 23 | Scientifique/Biochimie | Devenir technicienne dans le domaine de biomédicale |
| EL6 | F | 26 | Techniques sociales | Animatrice en développement communautaire |
| EL7 | F | 20 | Pédagogie générale | Enseigner à l'école primaire |
| EL8 | F | 22 | Pédagogie générale | Aider des handicapés de guerre |
| EL9 | F | 25 | Techniques commerciales | Créer des agences de transport des denrées alimentaires |
| EL10 | M | 35 | Scientifique/Math-physique | Construire des ponts et de grands édifices à Bukavu |
| EL11 | M | 26 | Scientifique/Math-physique | Ingénieur en construction des routes |
| EL12 | M | 27 | Scientifique/Biochimie | Technicien de laboratoire chimique |
| EL13 | M | 40 | Techniques sociales | Intégration des enfants soldats dans la société |
| EL14 | M | 34 | Techniques sociales | Venir en aide aux enfants malnutris |
| EL15 | M | 23 | Techniques sociales | Éducation à l'entretien de l'environnement |
| EL16 | M | 19 | Littéraire | Écrire des romans en langues nationales |

| Noms | Sexe | Âge (années) | Section/option d'étude | Projets curriculaires |
|------|------|--------------|----------------------------|--|
| EL17 | M | 25 | Techniques commerciales | Informatisation des systèmes de gestion comptables |
| EL18 | M | 19 | Scientifique/Math-physique | Conduire les hélicoptères de la MONUC |
| EL19 | M | 20 | Techniques agricoles | Reboiser la plaine de la Ruzizi et la ville de Bukavu |
| EL20 | M | 26 | Techniques agricoles | Développer l'élevage, la pêche et la culture maraîchère. |

Au tableau 1, le symbole EL suivi d'un chiffre identifie l'élève. Certains élèves ont des responsabilités familiales. Le statut marital a été gardé confidentiel pour des raisons d'éthique. Toutefois, cette variable est importante pour questionner le régime pédagogique et la pertinence du curriculum d'enseignement par rapport aux besoins et à leurs intérêts d'apprentissage. La section et l'option d'étude servent à rendre compte des profils des élèves ayant participé à la recherche.

3.2.1.2 Les acteurs principaux du curriculum d'enseignement

Cette catégorie recouvre tous les enseignants et les enseignantes des écoles secondaires. Ils exercent leur fonction de travail dans la ville de Bukavu et dans la cité d'Uvira. Nous les avons choisis parce que ce sont eux qui forment qualitativement les élèves pour les préparer à faire face à diverses situations de la vie active tant sur les plans économique, social et culturel. Ce sont eux qui mettent en œuvre le curriculum d'enseignement pour former les élèves en citoyens responsables, capables de contribuer activement au développement de leur société.

Periodically in every system, the curriculum is reviewed to determine how it is serving the need of society. All the teachers therefore have to be prepared to learn about and use different curriculum documents over the course of their career. That is why it's important for teachers to learn how to critique curricula and recognize the orientations reflected in the document. (Auger & Rich, 2007: 249)

Les enseignantes et les enseignants favorisent l'insertion professionnelle et la participation citoyenne des élèves à la société aux termes de leurs études. À ce propos, les enseignants disposent d'un capital intellectuel, social et organisationnel pour accomplir leur mission. Le capital intellectuel des enseignants se retrouve dans leurs dispositions des connaissances, des aptitudes et des compétences pour aider tous les élèves à apprendre et à accepter la responsabilité de leur apprentissage. Le capital social et organisationnel recouvre la maîtrise de la technologie du travail en équipe. Les enseignants amènent les élèves à travailler en permanence l'apprentissage coopératif. Dans cette organisation pédagogique, les enseignants socialisent les élèves aux valeurs du respect envers la diversité humaine et l'appréciation des valeurs démocratiques (Banque Mondiale, 2005 : 218). Le tableau suivant décrit les caractéristiques des enseignantes et des enseignants ayant participé à la recherche.

Tableau 2. Les caractéristiques des enseignantes et enseignants⁵ ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009

| Noms | Sexe | Âge (années) | Expérience (années) | Qualification | Cours enseignés |
|-------|-------|--------------|---------------------|-----------------------------|---|
| ES1 | Femme | 50 | 10 | Graduée en histoire | Histoire et géographie |
| ES2 | Femme | 45 | 5 | Licenciée en histoire | Histoire, français, philosophie |
| ES3 | Femme | 54 | 7 | Graduée en anglais | Anglais, français |
| ES4 | Homme | 46 | 10 | Gradué en théologie | Religion, français et soc. africaine |
| ES5 | Homme | 53 | 14 | Licencié en français | Français, philo et esthétique |
| ES6 | Homme | 40 | 6 | Maître en droit | Éducation civique, sociologie |
| ES7 | Homme | 45 | 11 | Licencié théologie | Géographie, philosophie et religion |
| ES8 | Homme | 45 | 6 | Licencié en physique | Math, phys. et chimie |
| ES9 | Homme | 39 | 5 | Diplômé en pédagogie | Dessin, musique et histoire |
| ES10 | Homme | 42 | 5 | Gradué en physique-techno. | Physique et Maths |
| ES11 | Homme | 51 | 8 | Licencié en biologie | Biologie, Anatomie |
| ES12 | Homme | 59 | 7 | Gradué en géographie | Géogr., sociologie, religion |
| ES 13 | Homme | 60 | 15 | Licencié en psychopédagogie | Psychopédagogie |
| ES14 | Homme | 58 | 12 | Licencié en psychopédagogie | Psychopédagogie, français |
| ES 15 | Homme | 59 | 8 | Gradué en sociologie | Sociologie africaine, éducation civique |
| ES16 | Homme | 43 | 5 | Gradué en français | Français, philosophie |
| ES17 | Homme | 40 | 5 | Gradué en biologie | Chimie, biologie et physique |
| ES18 | Homme | 66 | 14 | Licencié en français | Français, anglais |
| ES19 | Homme | 58 | 13 | Licencié en sociologie | Sociologie de développement |
| ES20 | Homme | 50 | 5 | Gradué en histoire | Histoire, géographie |

Au tableau 2, trois enseignantes et dix-sept enseignants ont participé à la recherche. L'âge des participants varie entre 39 et 66 ans. L'expérience au travail s'étend de 5 à 15 ans. Ils ont enseigné avant et après les guerres. Les enseignants sont des agents de transformation curriculaire. Ils appliquent le curriculum d'enseignement en situation d'apprentissage. Ils favorisent le transfert du curriculum prescrit ou formel au curriculum enseigné. Ils préparent les élèves au marché du travail ou aux études supérieures. Ils remplissent la mission de l'école par leurs pratiques pédagogiques qui amènent les élèves à s'approprier et à développer

⁵ Les symboles ES suivis d'un chiffre identifient les participants à la recherche. Les autres symboles identifient les niveaux d'études ou les grades académiques des participants : D6 (Diplômé d'État des études secondaires), G3 (graduat), L2 (Licencié), M (Maître en droit).

des compétences qui les rendent utiles dans la société. Ils accompagnent les jeunes dans la formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois.

3.2.1.3 Les responsables de la gestion du curriculum d'enseignement

Cette catégorie comprend les préfets des études (directeurs des écoles secondaires) et les inspecteurs de l'enseignement secondaire. Ils ont une expérience en enseignement variant entre 10 et 20 ans. Les préfets des études sont des administrateurs des écoles secondaires. Ils veillent à la mise en œuvre du curriculum. Ils font appliquer les règlements et les lois qui régissent l'enseignement. Ils veillent au travail des enseignants. Ils les évaluent et leur prodiguent des conseils pédagogiques pour améliorer la qualité de leur service. En plus de leur proximité avec les enseignants, les préfets des études secondaires sont, comme les enseignants, très proches des parents. Ils les consultent régulièrement et les informent des besoins éducatifs et des problèmes des élèves. Ils convoquent des réunions de parents et de professeurs pour discuter des problèmes de fonctionnement des écoles et d'y apporter des solutions adéquates. À ce titre, les préfets des études constituent un intermédiaire entre les parents d'élèves et les professeurs. Ils coordonnent les rapports entre les parents et les enseignants. Ils sont les responsables de la gestion administrative de l'école. Ils veillent au bon fonctionnement de l'école. Ils supervisent les enseignants dans leurs activités d'enseignement-apprentissage. Ils rapportent à l'inspection les problèmes sur le déroulement des activités dans les écoles (Gouvernement du Sud-Kivu, 2009).

Les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont, quant à eux, des agents de contrôle de la qualité de l'enseignement. Ils sont responsables du développement et de l'évaluation de l'enseignement. Ils veillent à la gestion et à l'application du curriculum prescrit en situation d'enseignement-apprentissage. Ils interviennent auprès des préfets des études et des professeurs. Ils se mettent à leur écoute pour vérifier et contrôler si ces derniers exécutent leurs tâches de façon satisfaisante.

Le rapport des inspecteurs permet aux enseignants de développer de nouvelles stratégies d'enseignement. Leurs rapports d'évaluation permettent aussi au Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel de prendre de bonnes décisions lors de l'application des politiques éducatives, car « l'inspecteur, dans sa mission première, est l'œil et l'oreille de l'État en matière de l'évaluation de l'éducation » (Gouvernement du Sud-Kivu, 2009 : 53).

Tableau 3. Les caractéristiques des préfets des études et des inspecteurs ayant participé à la recherche à Bukavu, en août-septembre 2009

| Nom | Âge (Années) | Sexe | Années d'expérience | Qualification | Fonction |
|------|--------------|------|---------------------|---------------------------|-------------------|
| PFT1 | 55 | M | 12 | L2 Psychopédagogie | Préfet des études |
| PFT2 | 50 | F | 10 | L2 Psychopédagogie | Préfet des études |
| PFT3 | 76 | M | 20 | L2 Psychologie | Préfet des études |
| IPR1 | 68 | M | 15 | L2 Psychologie du travail | Inspecteur |
| IPR2 | 66 | M | 15 | L2 Géographie | Inspecteur |

Dans ce tableau 3, le symbole PFT désigne Préfets des études et IPR, Inspecteurs. Le symbole est suivi d'un chiffre qui identifie le participant. Pour ce qui est des qualifications, L2 signifie deuxième licence. L'indice 2 attaché à la lettre L désigne le grade de licencié. Il est l'équivalent d'un baccalauréat plus un au Québec. Pour cette catégorie, l'expérience du travail varie entre 10 et 20 ans.

En résumé toutes les personnes composant les trois catégories des participants à la recherche ont accepté volontairement de s'impliquer dans l'étude. Ils ont été sélectionnés selon leur expérience professionnelle et leur volonté à participer. Ce nombre de 45 personnes, à savoir 20 élèves, 20 enseignants, 3 préfets des études et 2 inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire, a permis d'atteindre le degré désiré de saturation des données. Le tableau suivant montre comment furent organisées les activités de collecte. Ce tableau présente les personnes concernées, leur nombre, le lieu, la date et la durée des rencontres.

Tableau 4. Les activités de collecte de données, août 2009, à Bukavu, (RDC)

| Activités | Personnes concernées | Nombre | Lieu de rencontre | Date de la rencontre | Heures de la rencontre | Durée (heures) |
|---|---|--------|---|----------------------|------------------------|----------------|
| Activité 1 Prise de contact et présentation du projet de recherche | Ministre de l'Éducation | 1 | Bureau du ministère de l'Éducation | 12-08-09 | 10h-12h | 2 :00 |
| | Élèves | 20 | Nguba | 13-08-09 | 10h-12h | 2 :00 |
| | Enseignants | 20 | Nguba | 13-08-09 | 16h-18h | 2 :00 |
| | Préfets des études | 3 | Ibanda | 14-08-09 | 18h-20h | 2 :00 |
| | Inspecteurs | 2 | Ibanda | 14-08-09 | 18h-20h | 2 :00 |
| Total de nombre d'heures de prise de contact et présentation du projet de recherche | | | | | | 10h :00 |
| Activité2 : Les focus groups | Guest House, Église anglicane, Muhumba (Nguba), du 15 au 17-08-09 | | | | | |
| | Gp 1 : Élèves | 10 | Nguba | 15-08-09 | 9h-11h30 | 2 :30 |
| | Gp 2 : Élèves | 10 | Nguba | 15-08-09 | 14h-16h30 | 2 :30 |
| | Gp3 : Enseignants | 10 | Nguba | 16-08-09 | 10h-12h30 | 2 :30 |
| | Gp4 : Enseignants | 10 | Nguba | 16-08-09 | 15h-18h | 3 :00 |
| | Gp5 Préfets (3) et inspecteurs (2) | 5 | Bureau de l'inspection provinciale Ibanda | 17-08-09 | 9h-12h30 | 3 :00 |
| Total de participants au focus group | | 45 | Total de nombre d'heures de focus groups | | | 13h :30 |
| Activité 3 La Table-Ronde | Cette activité s'est déroulée à l'Athénée d'Ibanda, ville de Bukavu | | | | | |
| | Modération la séance d'ouverture | 215 | Ibanda | 18-08-09 | 9h-16h | 7 :00 |
| Les ateliers | Pédagogique | 20 | Ibanda | 20-08-09 | 9h-15h | 7 :00 |
| | Administration et évaluation | 20 | Ibanda | 20-08-09 | 9h-15h | 7 :00 |
| | Gestion financière | 25 | Ibanda | 20-08-09 | 9h-15h | 6 :00 |
| Total de nombre d'heures des activités de la Table-Ronde | | | | | | 26h : 00 |
| Total de nombre d'heures de collecte de données | | | | | | 49h : 30 |

La prise de contact et la présentation du projet de recherche. De prime abord, signalons que la rencontre avec les participants à la recherche est à l'origine de notre expérience de recherche. Nous avons eu des rencontres avec des personnes qui ont témoigné de leur expérience d'enseignement de cinq à quinze ans au Sud-Kivu. Voyons comment ces contacts se sont déroulés.

Pour bien commencer les activités de recherche sur le terrain, nous avons d'abord rencontré le ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Le Ministre est le grand responsable de la gestion du système éducatif. Il nous a chaleureusement accueilli à son bureau le premier jour de notre arrivée à Bukavu, le 9 août 2009, de 10h à 12h. Il a présenté les aspects généraux du système scolaire et décrit la situation globale de l'enseignement dans la province du Sud-Kivu. Par la suite, nous avons été guidé par le Directeur du cabinet du Président de l'Assemblée provinciale du Sud-Kivu qui a facilité l'organisation des rencontres avec les élèves, les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs.

La première rencontre avec des élèves a eu lieu le 13 août 2009, de 10h à 12h. La rencontre avec les enseignants a eu lieu le 13 août 2009 de 16h à 18h et celle avec les préfets des études et les inspecteurs, le 14 août 2009, de 18h à 20h.

Cette stratégie a permis de connaître les réalités éducatives du milieu et de bien comprendre les personnes à intégrer dans le processus de recherche pour éviter les pièges politiques et pour développer des outils efficaces, des techniques adaptées au contexte de la recherche, le contexte d'après-guerre étant miné par des agents de renseignements qui pouvaient interférer dans les normes éthiques. Ces acteurs de l'enseignement ont parlé de problèmes réels du milieu, extérieur, direct ou indirect. Après que nous ayons eu toutes les précisions sur la situation du milieu, nous leur avons présenté le projet de recherche, les buts poursuivis, et nous les avons invités à y participer.

Les rencontres de focus groups et la Table-Ronde ont été établies par contact direct autour d'un cocktail à la congolaise. Elles se sont avérées fécondes, car elles ont été des moments où nous nous sommes senti accueillis dans le milieu naturel de recherche. Elles ont aidé, d'une part, à nous familiariser avec les participants et, d'autre part, à adapter les participants à la culture de recherche étant donné que pour la plupart, c'était leur première participation à une activité de recherche scientifique.

Dès le premier moment de la rencontre, nous avons montré aux participants les avantages et les risques à s'impliquer dans la recherche. Ceci a provoqué chez eux un grand intérêt. Après que les participants aient compris la pertinence sociale de la recherche, nous avons négocié des rendez-vous pour des groupes de discussions focalisées. Ces premières rencontres ont duré au moins deux heures chacune. Elles ont été

suivies d'un bon moment de réseautage. Les personnes rencontrées ont manifesté leur intérêt tout au long du processus de collecte des données.

En résumé, cette démarche de collecte s'est faite par la prise de contact avec les personnes concernées par la recherche. Maintenant, voyons les techniques : l'organisation des focus groups et la participation à l'organisation de la Table-Ronde de l'enseignement.

3.3 Les techniques de collecte des données

Pour recueillir les données auprès de nos participants à la recherche, nous avons utilisé deux techniques : les focus groups et la Table-Ronde sur l'enseignement. Cette dernière activité résulte des changements intervenus sur le terrain lors de la collecte des données. Nous y reviendrons dans les pages à venir.

3.3.1 Les focus groups

Les focus groups sont une technique de collecte de données fondée sur des discussions collectives libres. Markova (2003) les considère comme des communications socialement situées, où les participants négocient les significations et produisent la diversité et la divergence des opinions ainsi que leur consensus. Comme l'indique ce chercheur, « après [la Deuxième Guerre mondiale], les focus groups devinrent une méthode de recherche en vogue dans le marketing, qui mettait l'accent sur la découverte des motivations chez les consommateurs et sur les sources inconscientes de leur choix d'un produit » (Markova, 2003 : 222). Les techniques de « focus group sont plus socia[les] que toute autre méthode en sciences sociales [...] un groupe de discussion a quelque chose d'une "société pensante" en miniature » (Markova, 2003 : 223).

Après avoir reçu le consensus des participants, nous avons distribué un document guide sur les thèmes de discussion que nous avons dégagés préalablement lors de la conception de notre protocole de recherche avant de nous rendre sur le terrain. Ces thèmes étaient définis en fonction de nos objectifs ciblant les catégories de personnes concernées.

Présentation des thèmes de discussion aux participants. Nous avons présenté les thèmes aux participants. Les thèmes, pour les élèves, portaient sur la formation de base (section, option ou domaine d'étude suivi) au secondaire, sur leurs attentes par rapport au programme poursuivi, les compétences développées dans leurs programmes d'études et les réponses à leurs besoins après les études secondaires et sur les obstacles rencontrés dans leurs profils scolaires. L'annexe 3 donne les informations relatives à ce point. Pour les enseignants, leurs thèmes ont porté sur la vision de l'enseignement en contexte d'après-guerre de la RDC, l'enseignement-apprentissage et les besoins émergents, les méthodes pédagogiques, les compétences développées et évaluées dans leur enseignement (voir l'annexe 4). Pour les préfets des études

et des inspecteurs, les thèmes de discussion ont porté sur la vision de l'enseignement et les besoins émergents, le leadership dans la gestion, le développement et l'évaluation du curriculum (voir l'annexe 5).

Déroulement des discussions. Avant d'amorcer la discussion, nous avons procédé à la présentation des participants pour que les personnes se connaissent mutuellement. Après les présentations, nous avons dévoilé les normes du déroulement de la rencontre en insistant sur la tolérance, le respect mutuel et la confidentialité de l'entretien. Par la suite, nous avons désigné une personne non participante à la discussion pour prendre note des différents points de vue. Cette personne jouait aussi le rôle d'observateur. Elle suivait le déroulement de la discussion et vérifiait, à la fin de la discussion, que les points inscrits à l'ordre du jour étaient bien respectés. Les rencontres ont été filmées et enregistrées avec le consensus des participants.

Les discussions ont été vivantes et interactives. Pour créer des interactions, nous avons d'abord explicité succinctement le projet de recherche aux participants. Nous avons expliqué ses retombées potentielles, à la fois pour leur communauté et pour eux-mêmes.

Pour lancer la discussion, nous formulons une question générale ouverte pour tous les cinq groupes. Le curriculum d'enseignement en vigueur au Sud-Kivu est-il pertinent pour répondre aux besoins de la société? Comment l'enseignement secondaire répond-il aux besoins des élèves au terme de leurs études? Comme aide-mémoire, nous avons prévu des sous-questions à poser en cas de nécessité. Ces questions étaient gardées en réserve afin d'orienter la discussion en cas de dérapage.

Toutefois, dans la pratique, l'ordre des thèmes et la façon de poser les questions ont été organisés en fonction du discours de l'interlocuteur. Nous avons effectué des ajustements au fur et à mesure des entretiens à la lumière des difficultés rencontrées et en fonction d'aspects émergents de la situation problématique. Des questions de nuances ont pu être ajoutées ou enlevées selon la situation. Notre rôle a consisté à stimuler la discussion à partir des questions posées et à relancer le débat au moment opportun en demandant aux participants d'explicitier davantage sur la thématique proposée. Les discussions ont été enregistrées sur vidéo et sur audio. Les verbatim ont par la suite été transcrits sur ordinateur.

Durée des discussions. Chaque discussion a duré environ deux heures et demie. Nous avons organisé cinq groupes homogènes et hétérogènes⁶ : trois avec les enseignantes et les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs et deux avec des élèves de sixième année secondaire.

⁶ Le caractère d'hétérogénéité et d'homogénéité des participants à la recherche est la fonction du travail : élèves, enseignants, préfets des études et des inspecteurs.

La discussion avec les enseignants et les préfets des études a eu lieu le 16 août 2009 de 10h00 à 12h30 dans le bureau du conseiller pédagogique des écoles conventionnées protestantes de la Communauté des Églises Pentecôtiste de l'Afrique Centrale (CEPAC) situé dans la commune d'Ibanda. Le groupe était composé de préfets des études, dont 4 hommes et 1 femme. Tous les participants avaient une expérience de travail d'au moins 10 ans en enseignement. La quatrième discussion avec les enseignants a eu lieu le 16 août 2009, de 15 h à 18 h, au Guest House de l'Église anglicane à Muhumba, dans la ville de Bukavu. Nous avons rencontré 10 enseignants, dont 2 femmes et 8 hommes. La cinquième discussion a eu lieu le 17 août 2009, de 9h30 à 12h30, au bureau de l'inspection provinciale dans la commune d'Ibanda. Nous avons rencontré 2 inspecteurs et 3 préfets des études. Tous avaient une expérience de 10 à 15 ans.

Les discussions avec les enseignants, les préfets et les inspecteurs ont permis de créer plus d'interactions qui ont rendu les rencontres plus conviviales. Elles se sont déroulées dans un climat social nourri de rites interactionnels⁷. Ce qui comptait dans les échanges, c'étaient les points de vue de chaque participant ou son opinion par rapport au thème de la discussion qui créait ces interactions.

Par ailleurs, les discussions avec les élèves n'ont pas revêtu la même forme que celles des enseignants, des préfets des études et des inspecteurs. La première discussion avec les élèves a eu lieu le 15 août 2009, de 9h30 à 11h30, au Guest House de l'Église anglicane, quartier Muhumba, de la ville de Bukavu. La participation était de 10 élèves, dont 4 filles et 6 garçons. La deuxième discussion s'est déroulée à la même date, de 14h00 à 16h30, au même endroit. Elle a aussi réuni 10 élèves dont 6 filles et 4 garçons.

Certains élèves qui n'avaient pas de difficulté à prendre la parole dans le groupe affichaient des attitudes tumultueuses. D'autres manifestaient beaucoup d'hésitations, surtout les filles, quelquefois timides devant les garçons.

Lorsque nous leur avons demandé, par exemple, de parler de leur formation de base et des attentes par rapport au programme d'études suivi au secondaire pour savoir si ce programme avait répondu à leurs attentes d'apprentissage, la plupart des élèves ne savaient pas quoi répondre tout simplement parce qu'ils ne savaient pas jusqu'où leur cheminement scolaire les conduirait dans la vie active. Pour pallier cette difficulté, nous leur avons présenté une vignette de réflexion pour les amener à exprimer avec aisance leurs projets curriculaires.

- Quelle est votre formation de base (section, option ou domaine d'étude que vous avez suivi) au secondaire?

⁷ Les rites interactionnels se produisaient à partir du moment où un individu perd l'autonomie de sa représentation pour entrer dans la sphère d'influence immédiate d'un public (Le Breton, 2004 : 107).

- Quels ont été vos intérêts à poursuivre ou à choisir cette option ou ce programme?
- À la fin de vos études secondaires, ce programme a-t-il répondu à vos intérêts?
- Quelles compétences avez-vous acquises tout au long de votre formation et qui vous ont le plus permis de performer dans votre vie quotidienne?
- À la suite de votre formation, avez-vous eu besoin de nouvelles compétences pour mieux performer dans vos différentes tâches au travail?

Cet exercice a procuré un triple avantage. D'abord, il a suscité beaucoup de motivations chez les élèves à participer à la discussion. Ensuite, il leur a permis d'émettre leurs points de vue sur la vision de l'enseignement secondaire en lien avec les besoins émergents et leurs intérêts d'apprentissage en contexte actuel du Sud-Kivu. Enfin, les élèves se sont exprimés librement en émettant des idées sur des projets de vie réalisables et susceptibles d'être intégrés dans les programmes scolaires afin de développer le curriculum d'enseignement secondaire technique.

En somme, la technique du focus group s'est avérée fructueuse pour deux raisons. D'abord, elle a été compatible aux formules de résolution des problèmes à travers les discussions. Ensuite, ces discussions ont abouti à un consensus sur diverses propositions de principes de développement du curriculum. Nous avons apprécié les rites interactionnels qui ont rendu vivantes ces discussions. De plus, la solidarité et la cohésion sociale entre les participants ainsi que le réseautage que cela a pu créer ont été signifiants à la recherche. Enfin, cette technique s'est bien adaptée au contexte de notre étude. Elle a permis de révéler les perceptions sur le curriculum d'enseignement et d'identifier les problèmes réels de son développement. Elle a aussi fourni des préalables notionnels sur l'enseignement en contexte d'après-guerre, ce qui nous a outillé dans la préparation de l'organisation des États généraux de l'éducation, la Table-Ronde.

3.3.2 La participation à la Table-Ronde

Dans sa méthodologie, Checkland (1981) insiste sur le fait que le chercheur doit toujours participer à l'action et qu'il ne doit pas être séparé comme un observateur externe. L'application de cette technique est tributaire d'une grande implication du chercheur qui réalise en fait une recherche-action qui se résume dans les quatre principes selon lesquels : 1. la recherche-action doit être une collaboration entre le chercheur et les personnes impliquées dans la situation; 2. elle doit être un processus d'enquête critique; 3. elle doit mettre l'accent sur la pratique sociale; et enfin, 4. elle est foncièrement un processus d'apprentissage réflexif.

Nous avons participé à l'organisation de la Table-Ronde sur l'enseignement au Sud-Kivu pour nous en servir comme espace technique de participation-observation à la recherche. En effet, la période de recherche sur le terrain a coïncidé avec la tenue de ce forum sur les revendications des salaires des enseignants sous le haut patronage du Gouverneur de la province et du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire professionnel, Culture et Nouvelles technologies. Ce forum a réuni plus de 300 acteurs de l'éducation, y

compris les organisations non gouvernementales nationales et internationales. Il a été organisé dans le but de répondre aux multiples revendications salariales des enseignants qui avaient déjà cumulé 13 mois de retard de paiement de leurs salaires.

Notre participation à ce forum a été de redéfinir les buts de la Table-Ronde dans le sens de repenser le curriculum d'enseignement au Sud-Kivu dans le contexte « d'après-guerre », plutôt que de demeurer dans le statu quo sur les questions reliées aux primes des enseignants. Le thème a débouché sur trois points principaux autour desquels les acteurs de l'éducation ont focalisé leurs réflexions : les aspects pédagogiques; les aspects administratifs et d'évaluation; et le financement.

Pour bien traiter ces principaux points, les acteurs de l'éducation et les décideurs politiques ont pris part à ces assises. Ces derniers étaient les responsables politiques de la division et de la sous-division de l'enseignement primaire secondaire et professionnel, les syndicats des enseignants, les représentants de comité des parents, les responsables de confessions religieuses catholiques, protestantes, Kimbanguistes et islamiques, les ONG partenaires de l'éducation, le PNUD, l'UNICEF, le Fond Social de la République (FSR), la Société nationale des assurances (SONAS), la Fédération des enseignants congolais (FEC) et la Banque Mondiale.

Les travaux de la Table-Ronde se sont déroulés pendant quatre journées, soit du 18 au 21 août 2009, entre 9 h et 17 h. Dans la programmation, deux journées ont été consacrées aux exposés des problèmes de l'éducation au Sud-Kivu, une journée consacrée aux travaux des commissions travaillant sur des questions spécifiques en ateliers et une journée entière a été consacrée à l'examen des rapports des travaux des ateliers repartis en trois sous-commissions :

- la **commission chargée d'examiner les problèmes pédagogiques** composée de 20 personnes, spécialement des enseignants et des parents;
- la **commission sur les problèmes liés à l'administration et à l'évaluation** réunissant 20 personnes plus des préfets des études et des inspecteurs;
- la **commission chargée des problèmes de financement de l'enseignement** constituée de 25 personnes : préfets des études, directeurs des écoles primaires, de responsables des églises et de parents.

Dans chaque sous-commission, nous avons constitué un atelier de travail mixte. Le choix des ateliers dépendait de la volonté des participants. Chaque atelier a fourni un rapport synthèse de ses activités.

Le premier atelier de la sous-commission pédagogique a fourni des propositions de solutions sur les problèmes qui se posent sur le plan pédagogique au niveau de l'élève, de l'enseignant, des parents, des chefs d'établissements scolaires, des gestionnaires des écoles conventionnées et des promoteurs des écoles privées, et au niveau du gouvernement.

Le deuxième atelier a été centré sur les problèmes financiers. Il a fait ressortir des propositions de solutions sur la rémunération des enseignants comprenant le salaire et la prime ainsi que les frais de scolarité et les frais divers tels que les frais de construction et d'assurances.

Le troisième atelier portait sur les questions administratives et évaluatives de l'enseignement. Les travaux de cet atelier se sont articulés autour de neuf points : les textes légaux ; la gestion du personnel ; les problèmes d'encadrement des élèves; le partenariat scolaire; la planification; l'évaluation; la maîtrise des statistiques scolaires; la carte scolaire; et la présentation des rapports scolaires. Les ateliers ont abouti à des recommandations et à des propositions concrètes pour améliorer la qualité de la gestion de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

3.4 Traitement et analyse des données

Lors de la collecte des données, nous avons enregistré et filmé les discussions du focus group et les présentations de la Table-Ronde. Nous avons transcrit et saisi ces données à l'aide du logiciel de traitement du texte Word 2007. Dans la transcription des données, l'optique de la possibilité de prendre en compte l'implicite du texte de manière contrôlée s'est avérée importante. Nous avons mis en évidence des blancs logiques de la structure, c'est-à-dire des éléments sur lesquels le sujet ne s'est pas explicitement exprimé, mais dont on peut déduire l'existence en vertu des différents principes de relations entre les éléments. Pour une bonne qualité de traitement et d'analyse en général, Combesie (2003) recommande ce qui suit :

[...] [L']enregistrement des données qualitatives soit retranscrit le plus complètement et avec le plus de précision possible, non seulement de façon littérale, mais avec des indications des hésitations, de silences, de rires, etc., les façons de dire peuvent être aussi importantes que le contenu de propos. Une retranscription précise, fidèle et exhaustive est particulièrement importante pour les premiers entretiens. Elle est une condition de la qualité de l'analyse qui doit être menée rapidement pour conforter ou transformer le guide d'entretien. (Combesie, 2003 : 28)

Par rapport à la codification, signalons deux principaux défis qui se sont présentés à nous au moment de l'analyse des données qualitatives. Le premier défi a été lié à la quantité des informations en lien avec les objectifs de l'étude. Les choix des unités significatives pour l'interprétation n'ont pas été faciles. Pour ce faire, nous avons procédé par codification en nous inspirant de la typologie de Miles et Huberman (2003). Ces auteurs proposent trois types de codes à savoir le code descriptif, les codes interprétatifs et les codes explicatifs.

Les premiers types de code, descriptifs, ne suggèrent aucune interprétation, mais simplement l'attribution d'une classe de phénomènes à un segment de textes. Le deuxième type, les codes interprétatifs, recherchent les motivations plus complexes, plus cachées, les liens possibles, les significations plus profondes. Les codes explicatifs consistent à indiquer que tel segment de notes illustre un leitmotiv émergent ou « pattern », que l'analyse a décelé en déchiffrant la signification des événements ou relations sociales. En général, ce genre de code arrive tardivement dans le recueil des données au fur et à mesure de l'émergence des « patterns ». (Miles et Huberman, 2003 : 113)

Ces auteurs relèvent trois éléments importants qui ont été retenus dans le processus de décodage et dont nous avons tenu compte.

Premièrement, les codes peuvent se situer à différents niveaux d'analyse allant du descriptif au hautement différentiel. Deuxièmement, ils peuvent apparaître à différents stades de l'analyse; certains sont créés et utilisés dès le début, d'autres plus tardivement. Troisièmement, les codes sont astringents : ils rassemblent une grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible. Le regroupement permet de rendre les données intelligibles, de créer des liens de causalité et d'assembler des éléments disparates en un tout plus significatif et inclusif. (Miles et Huberman, 2003 : 115)

Pour la création des codes, nous avons établi, comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), un cadre conceptuel avant la collecte de donnée. Il s'agit du cadre du développement du curriculum d'enseignement. Les dimensions de vision, de cohérence, de conformité et d'adéquation sont les premières catégories de code interprétatif que nous avons identifiées en fonction du cadre conceptuel. Ceci s'explique par la nature de cette recherche et par la complexité de la situation problématique du système d'enseignement secondaire au Sud-Kivu.

Un système complexe est, par construction, un système manifestant quelque forme d'autonomie [...]. La complexité apparaît et se développe avec l'émergence d'une capacité d'autonomie au sein d'un système : ses comportements sont élaborés par le système lui-même, de façon endogène, ouvert sur ces environnements qui le sollicitent et le contraignent (lui interdisant certaines formes d'action *a priori* possible), et en transaction avec eux il n'en est pas pour autant complètement dépendant : ayant ses projets propres, il est capable d'intelligence. (Lemoigne, 1990, cité par Lapointe, 1995 : 16)

Pour saisir les énoncés pertinents à l'analyse, nous avons utilisé les logiciels QDA Miner version 4 et Wordstat de la firme de Recherche Provalis (Provalis, 2012) dans le souci de mieux reconstruire la structure du corpus composé des discours des locuteurs. Ces logiciels ont été choisis en fonction de sa capacité à effectuer des opérations d'analyse de contenu et de discours.

À propos de l'analyse, nous avons interrogé le sens contenu dans les données et procédé à des allers-retours entre nos prises de conscience et nos vérifications sur le terrain, ce qui permet des ajustements à la classification des données (Savoie-Zajc, 2001). Nous avons tenté de découvrir ce que l'information signifie, ce que l'auteur du message a voulu exactement dire dans les productions verbales effectives, traduites en textes (L'Écuyer, 1990).

Nous avons effectué une analyse structurale et sémantique : « Elle consiste en une recherche des significations implicites et des connotations d'un mot ou d'une série de mots » (Muchielli, 2006 : 35). L'analyse structurale est « une méthode qualitative d'analyse du discours particulièrement utile pour l'analyse des représentations en sciences humaines, et en éducation en particulier. Sa fonction principale est de saisir et de représenter la structure sémantique qui sous-tend un discours. » (Bourgeois, 2010 : 183).

Contrairement à l'analyse catégorielle de contenu (Muchielli, 2006)⁸, l'analyse structurale permet un approfondissement du discours et des représentations sous-jacentes qui le structurent. Cette méthode trouve des applications, non seulement dans des recherches de type fondamental, mais également dans des recherches de type recherche-action, c'est-à-dire en tant qu'outil de diagnostic, par exemple, dans l'analyse de communications internes en science de gestion ou d'analyse de la demande (Bourgeois, 2010). C'est dans la logique de recherche-action que nous situons notre l'analyse.

Pour procéder avec l'opération d'analyse, nous avons appliqué trois principes de l'analyse structurale compatibles avec notre méthodologie de recherche. Le premier principe énonce que :

L'analyse structurale est une technique d'analyse du contenu du discours. Elle se révèle pertinente lorsque les questions de recherche nécessitent de prendre en compte le point de vue d'un sujet, ou d'un groupe de sujets, et que ce point de vue s'exprime sous une forme langagière. Il peut s'agir d'objets aussi divers que de l'analyse de représentations des élèves à propos de concepts, de l'analyse de réponses d'étudiants à une enquête sur les difficultés d'adaptation à la vie universitaire, de l'analyse de récits de vie des enseignants à propos de leurs carrières professionnelles. (Bourgeois, 2010 : 185)

Ce principe de l'analyse structurale a permis d'investiguer le contenu thématique des discours des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement sur des perceptions de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu.

⁸ L'analyse du contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles. Elle a des origines pour souci d'éviter de recourir à l'intuition, aux « impressions personnelles », et d'éliminer la subjectivité de l'opérateur. C'est peut-être par rapport aux risques de subjectivité, de filtrage et d'interprétations personnelles que les premiers théoriciens ont exigé que l'analyse du contenu soit :

- objective, c'est-à-dire considérant les données informationnelles comme des objets susceptibles d'être étudiés scientifiquement, décrits, analysés, autopsiés, décomposés ou découpés de toutes les manières utiles.
- Exhaustive, c'est-à-dire n'oubliera rien de son objet après l'avoir défini; et enfin
- méthodique, c'est-à-dire soumise à des règles strictes, que l'on peut apprendre et transmettre, Puis enfin,
- quantitative, c'est-à-dire aboutissant à des calculs et à des mesures, à des évaluations aussi précises que possibles (Muchielli, 2006 : 24).

Le deuxième principe indique que l'analyse [structurale] de contenu est sémantique. Cela signifie qu'à la différence d'autres techniques d'analyse de contenu (Muchielli, 2006), elle ne s'intéresse pas à la forme du document, ou au style de l'auteur pour mieux en connaître les caractéristiques psychosociales.

L'analyse structurale s'intéresse au sens du texte, à la signification que le locuteur donne aux mots et aux expressions qu'il utilise dans son discours. Le recours à une technique sémantique telle que l'analyse structurale repose sur un postulat que les significations véhiculées par une production langagière ne sont pas d'emblée accessibles au chercheur. Dès lors, une technique de traitement de contenu est utile au relevé systématique des éléments signifiants du texte et à leur objectivation. Dans cette optique, l'apport de l'analyse structurale consiste à garantir, par un jeu de règles précises de traitement du matériau. (Bourgeois, 2010 : 185)

Nous nous sommes intéressés au sens des expressions utilisées dans le discours des participants. Ces derniers utilisaient des expressions métaphoriques pour décrire le problème de l'enseignement secondaire. Nous avons cherché à décoder le sens de certaines expressions métaphoriques pour comprendre ce que les participants voulaient dire en réalité. Le troisième principe de l'analyse structurale postule que :

La signification d'un terme ou d'un concept n'est pas absolue, mais relative, c'est-à-dire que le sens du mot est dérivé de ses relations, de ses parentés et de ses contrastes avec les autres termes du discours. Le sens que le locuteur donne aux mots qu'il choisit est rendu par la combinaison de relations avec les autres termes de son discours. L'idée principale consiste à s'intéresser aux catégories de langage construites et surtout articulées par une personne, ou un groupe, pour exprimer son rapport au monde. (Bourgeois, 2010 : 186)

Plus fondamentalement, l'analyse structurale a permis de repérer comment les participants à la recherche organisent leurs perceptions en une entité cohérente et signifiante au travers du langage.

En résumé, les matériaux de l'analyse sont constitués de productions langagières, de réactions aux réponses à des questions aux focus groups et des rapports des ateliers de la Table-Ronde. L'analyse structurale ne suppose pas de mise en forme particulière du document source, si ce n'est la transcription écrite, le cas échéant, de discours oraux (Bourgeois, 2010). Nous avons donc analysé les discours des focus groups et des exposés à la Table-Ronde.

3.5 Les critères de validation des données de la recherche

Toute recherche-action est soumise à des exigences basées sur les critères d'efficacité, sur les principes d'éthique et sur des valeurs épistémologiques. Dans ce point, nous présentons les critères de validation des données à chaque étape de la recherche.

Bausch (2001), dans son volume *Emerging Consensus in Social Systems Theory*, analyse trente auteurs qui ont discuté la vision systémique. Dans cet ouvrage, il présente des critères provenant de la méthodologie des systèmes souples, de la pensée systémique et de la pensée critique. À la fin, il pose la question de la validité heuristique et épistémique de ces approches. Parmi les auteurs présentés, nous retenons Ulrich (2005) qui

propose des questions de jugements frontaliers considérées comme des heuristiques de systèmes critiques dans le monde actuel (ce qui est) et dans le monde souhaitable (ce qui devrait être).

Par jugements frontaliers, Ulrich (2005) entend les déterminants, dans une observation empirique, des considérations pertinentes avec lesquelles nous opérons un choix de valeurs que nous ne pouvons pas juger moins importantes que les autres. Ce sont les sources de motivation, du pouvoir, de connaissances et de légitimation. C'est ce que nous pouvons retenir de la définition qu'il accorde aux jugements frontaliers.

Boundary judgments determine which empirical observations and value considerations count as relevant and which others are left out or considered less important. Because they condition both 'facts' and 'values', boundary judgments play an essential role when it comes to assessing the meaning and merits of a claim. (Ulrich, 2005 : 2)

Dans le cadre d'une recherche classique où l'intention première est d'observer et d'expliquer, les critères de fiabilité, de validité et de généralisation s'imposent. Dans le cadre d'un cheminement dans la complexité d'une situation problématique ou de l'observation, il faut passer à l'intervention. Ceci exige de nouveaux critères pour assurer un développement rigoureux d'une nouvelle approche d'amélioration d'un programme existant. Dans cette lignée de critères pour évaluer la production de connaissances émergentes d'une situation problématique, nous nous référons principalement aux critères d'Ulrich (2005).

La pertinence des jugements frontaliers réside dans le fait qu'un système de pensée fournit un point de départ de la compréhension des exigences méthodologiques comme pour chaque approche en lien avec la pratique.

System thinking can provide us with a useful starting point for understanding the methodological requirements of such approach to reflect practice. [...] In professional practice, heuristic procedures serve to identify and explore relevant problem aspects, assumptions, questions, or solution strategies, in distinction to deductive (algorithmic) procedures, which serve to solve problems that are logically and mathematically well defined. Professional practice cannot do without heuristics, as it usually starts from 'soft' (ill-defined, qualitative) issues such as what is the problem to be solved and what kind of change would represent an improvement. (Ulrich, 2005: 1)

Le point de départ de la compréhension est la source de motivation, du pouvoir d'agir, des connaissances et de légitimation.

Sources of motivation

1. Who is (ought to be) the client or beneficiary? That is, whose interests are (should be) served?
2. What is (ought to be) the purpose? That is, what are (should be) the consequences?
3. What is (ought to be) the measure of improvement or measure of success? That is, how can (should)?

Sources of power

4. Who is (ought to be) the decision-maker? That is, who is (should be) in a position to change the measure of improvement?

5. What resources and other conditions of success are (ought to be) controlled by the decision-maker? That is, what conditions of success can (should) those involved control?
6. What conditions of success are (ought to be) part of the decision environment? That is, what conditions can (should) the decision-maker not control (e.g. from the viewpoint of those not involved)?

Sources of knowledge

7. Who is (ought to be) considered a professional or further expert? That is, who is (should be) involved as competent provider of experience and expertise?
8. What kind of expertise is (ought to be) consulted? That is, what counts (should count) as relevant knowledge?
9. What or who is (ought to be) assumed to be the guarantor of success? That is, where do (should) those involved seek some guarantee that improvement will be achieved – for example, consensus among experts, the involvement of stakeholders, the experience and intuition of those involved, political support?

Sources of legitimation

10. Who is (ought to be) witness to the interests of those affected but not involved? That is, who is (should be) treated as a legitimate stakeholder, and who argues (should argue) the case of those stakeholders who cannot speak for themselves, including future generations and non-human nature?
11. What secures (ought to secure) the emancipation of those affected from the premises and promises of those involved? That is, where does (should) legitimacy lie?
12. What worldview is (ought to be) determining? That is, what different visions of 'improvement' are (should be) considered, and how are they (should they be) reconciled? (Ulrich, 2005: 11)

Au chapitre 4 qui concerne les résultats, nous indiquerons comment nous avons tenu compte de ces douze questions en montrant le rôle des élèves, des enseignants et des responsables de la gestion du curriculum dans le développement du curriculum d'enseignement.

Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, il était question de présenter la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour atteindre les objectifs de cette recherche. Cette démarche a consisté à décrire les aspects méthodologiques relatifs à l'approche systémique. Ce chapitre s'est attardé sur la méthodologie des systèmes souples partant de ses fondements heuristiques et de ses étapes : 1. la perception de la situation problématique; 2. l'expression de la situation problématique; 3. l'identification des systèmes pertinents d'activités humaines; 4. la modélisation systémique; 5. la comparaison entre les modèles conceptuels et la situation problématique; 6. l'identification des changements désirables et praticables; et, 7. la réalisation des changements désirables et souhaitables.

Après avoir présenté les étapes de la MSS, nous avons décrit les techniques de collecte des données et présenté les caractéristiques des personnes ayant participé à la recherche soit les bénéficiaires du curriculum d'enseignement, les acteurs principaux de l'enseignement et les responsables de la gestion du curriculum

d'enseignement. Après cette description, nous avons expliqué comment nous avons procédé à la collecte des données auprès de quarante-cinq participants à l'aide de deux techniques : les focus groups et la participation à la Table-Ronde.

Pour la première technique, ce chapitre a fourni des détails sur la façon dont les cinq focus groups ont été organisés : deux avec les élèves, deux avec les enseignants et un groupe avec les préfets des études et les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire. En ce qui concerne la deuxième technique, il a été montré comment nous avons organisé les trois ateliers de la Table-Ronde. Les thèmes de ces ateliers ont été déterminés par nous à la suite des recommandations de la Table-Ronde en congruence avec les objectifs de la recherche. Le premier atelier a traité les problèmes pédagogiques. Le deuxième a abordé les problèmes de financement des écoles. Le troisième atelier s'est penché sur les problèmes d'administration et d'évaluation du système d'enseignement.

Ce chapitre a également dressé le calendrier de toute la procédure de collecte des données. Ce calendrier identifie les personnes concernées par la recherche, le nombre, le lieu, la date et la durée de rencontres.

Après avoir décrit les stratégies de collectes de données, les techniques utilisées pour recueillir les données auprès des participants, il a été question d'exposer comment nous avons traité et analysé les données; il a été question des critères de validation des données de la recherche. Le chapitre suivant procède à la présentation des résultats.

Chapitre 4. Présentation des résultats

Introduction

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche. Nous rappelons que ceux-ci ont été collectés par l'entremise de deux techniques : les focus groups et la Table-Ronde. Nous avons appliqué les sept étapes de la méthodologie des systèmes souples qui sont : 1. la perception de la situation problématique; 2. l'expression de la situation problématique; 3. l'identification des systèmes pertinents d'activités humaines et formulation des énoncés de base; 4. la modélisation systémique; 5. la comparaison entre l'expression de la situation problématique et les modèles systémique; 6. l'identification des changements désirables et la formulation des principes d'action et de modélisation; 7. les réalisations des changements désirables et réalisables.

Pour faciliter la lecture des figures de chaque étape de la MSS, le chiffre à l'intérieur de ces figures indique l'ordre de l'étape à franchir de la méthodologie de systèmes souples. Voici les résultats obtenus à chaque étape de la MSS.

4.1 Résultats de l'étape 1 : les perceptions de la situation problématique

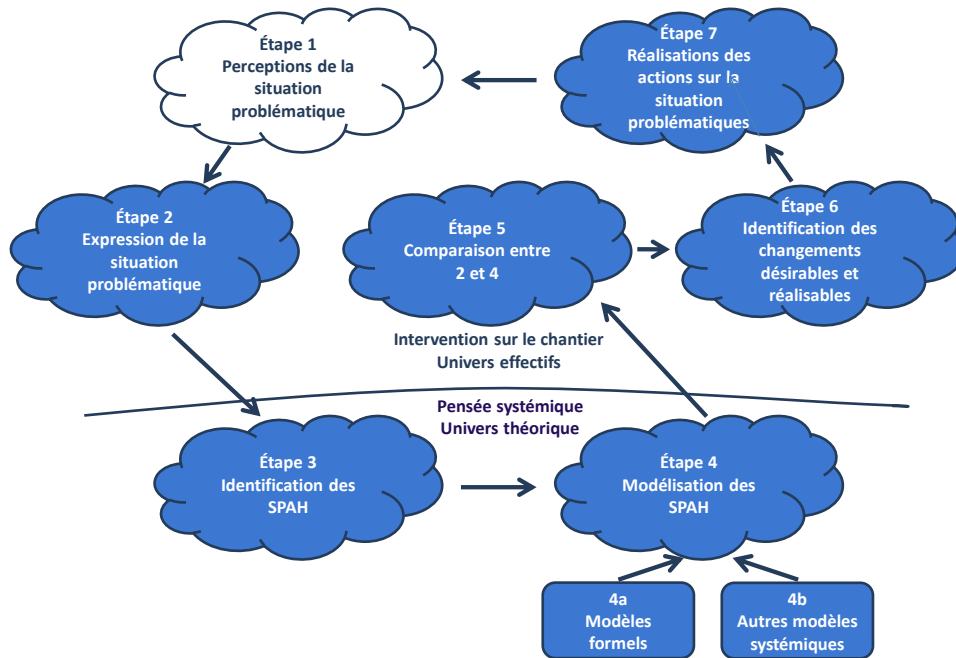


Figure 4. Perception de la situation problématique

Dans cette étape de la MSS, nous saisissons les perceptions relatives à la situation problématique du système d'enseignement secondaire au Sud-Kivu dans le but de produire une image globale de la situation réelle. Pour dresser cette image, nous avons procédé par le biais de focus groups avec les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs.

4.1.1 Les perceptions de bénéficiaires du curriculum d'enseignement

Les élèves de sixième année secondaire ont exprimé leurs intérêts d'apprentissage et les besoins éducatifs auxquels ils souhaitent avoir des réponses au terme de leurs études, en répondant aux questions suivantes : Qu'est-ce qui vous a motivés à choisir la section ou l'option dans laquelle vous êtes inscrits? Quel projet d'avenir souhaiteriez-vous réaliser en rapport avec la formation que vous avez reçue? Quels sont vos rêves en vous orientant dans votre programme d'étude? Quelles sont les contraintes qui peuvent vous empêcher de

réaliser vos rêves? Quelles sont vos perceptions de l'enseignement que vous avez reçu par rapport à vos projets de vie dans le contexte actuel de la province du Sud-Kivu?

Ce procédé a permis aux élèves participants d'élaborer des projets de vie curriculaires. Dans ces documents, les élèves ont fait ressortir leurs visions de l'enseignement secondaire, et ce, partant de leur expérience de vie scolaire. À travers leurs perceptions de l'enseignement-apprentissage, ils ont exprimé leurs intérêts propres, c'est-à-dire ce qu'ils voudraient réellement apprendre à l'école et ce qu'ils souhaitent devenir dans la vie. Le tableau suivant montre les projets de vie que les élèves souhaitent réaliser dans leur vie future. Il présente également leurs visions et leurs intérêts d'enseignement-apprentissage.

Tableau 5. Synthèse des projets de vie, des visions et des intérêts d'enseignement-apprentissage des élèves de sixième année secondaire.

| <i>Élève</i> | <i>Âge (années)</i> | <i>Sections d'étude</i> | <i>Projets de vie</i> | <i>Visions et intérêts d'enseignement-apprentissage</i> |
|--------------|---------------------|----------------------------|---|--|
| EL1 | 20 | Techniques. médicales | Devenir infirmière auprès des femmes | Soigner les femmes violées et leur apporter du soutien moral. |
| EL2 | 24 | Pédagogie générale | Ouvrir et gérer une garderie pour les enfants de la rue | Encadrer les enfants pour les rendre utiles dans la société et leur enseigner les bonnes leçons de la vie. |
| EL3 | 22 | Pédagogie générale | Enseigner la géographie humaine et économique au secondaire | Faire connaître aux élèves la diversité de richesses de notre pays. |
| EL4 | 19 | Scientifique biochimie | Fabriquer des comprimés à partir des plantes médicinales | Produire des médicaments qui ne coûtent pas cher, non périmés et compatibles à notre système de santé africain. |
| EL5 | 23 | Scientifique biochimie | Devenir technicienne dans le domaine de biomédicale | Travailler dans un laboratoire de technologie biomédicale pour faire de bonnes analyses de virus qui produisent des maladies dangereuses à notre santé. |
| EL6 | 26 | Techniques sociales | Animatrice en développement communautaire | Faire de l'animation rurale pour valoriser les bonnes habitudes de vies en vue de réduire la haine et amener les gens à travailler ensemble pour des projets communs de développement de la société. |
| EL7 | 20 | Pédagogie générale | Enseigner à l'école primaire | J'ai eu un enfant à 18 ans. J'aimerais apprendre davantage comment l'élever et l'éduquer avec les autres enfants qui ont leur père, car mon mari m'a laissée toute seule. |
| EL8 | 22 | Pédagogie générale | Aider des handicapés des guerres | Enseigner le cours de psychologie aux handicapés pour qu'ils ne soient pas traumatisés et humiliés dans la société. |
| L9 | 25 | Techniques commerciales | Créer des agences de transport des denrées alimentaires | Approvisionner la ville de Bukavu en légumes divers comme des haricots et autres produits alimentaires pour réduire la famine dans la ville. Amener la population de la ville à bien consommer les produits agricoles de chez nous au lieu de se nourrir de conserves. |
| EL10 | 35 | Scientifique Math-Physique | Construire des ponts et de grands édifices à Bukavu | Construire des ponts de qualité, car les routes du Congo nous causent honte. Je voudrais devenir ingénieur civil, car je maîtrise bien le dessin scientifique. |
| EL11 | 26 | Scientifique biochimie | Ingénieur en construction des routes | Faire de belles routes comme les Chinois pour permettre une bonne circulation des personnes partout dans la province. |
| ÉL12 | 27 | Scientifique biochimie | Technicien de laboratoire chimique | Travailler dans un laboratoire de chimie pour fabriquer les savons de lessives à l'aide de feuilles de papayers et de patate douce. |

| <i>Élève</i> | <i>Âge (années)</i> | <i>Sections d'étude</i> | <i>Projets de vie</i> | <i>Visions et intérêts d'enseignement-apprentissage</i> |
|--------------|---------------------|-------------------------|--|--|
| ÉL13 | 40 | Techniques sociales | Intégration des enfants soldats dans la société | Donner des leçons aux enfants soldats pour qu'ils deviennent des policiers ou des gardes civiles. |
| ÉL14 | 34 | Techniques sociales | Venir en aide aux enfants malnutris | Améliorer les conditions sociosanitaires des enfants non-accompagnés. |
| ÉL15 | 23 | Techniques sociales | Éducation à l'entretien de l'environnement | Apprendre à la population à balayer la ville, car il y a beaucoup d'immondices partout et de la boue pendant la saison de pluie et trop de poussières pendant la saison sèche. |
| ÉL16 | 19 | Littéraire | Écrire des romans en langues nationales | Promouvoir la culture nationale en swahili et les autres langues que les gens comprennent mieux parce que la pensée d'un poète soigne la morale. |
| ÉL17 | 25 | Techniques commerciales | Informatisation de gestions comptables | Informatiser les données comptables pour bien garder les fichiers. Beaucoup de gens se font escroquer en perdant leurs propres documents ou leur argent par manque de sécurité informatique pour sauvegarder les archives. |
| ÉL18 | 19 | Scientifique Math-Phys. | Conduire l'hélicoptère comme la MONUC | J'aime la paix et je voudrais piloter les hélicoptères militaires pour bien sécuriser notre pays. |
| ÉL19 | 20 | Techniques agricoles | Reboiser la plaine de la Ruzizi et la ville de Bukavu | Planter des arbres partout pour avoir un bel environnement. Nous tendons vers la désertification de la province. Les réfugiés de guerres ont coupé tous les bois. La plaine est vide de bois. |
| ÉL20 | 26 | Techniques agricoles | Développement de l'élevage, de la pêche et de la culture maraichère. | Produire de la viande, beaucoup de poissons et de légumes en grande quantité pour lutter contre la pauvreté alimentaire. Il faut bien manger, car nous avons tout. Notre pays est riche en eaux : rivières poissonneuses et grands lacs. |

Pour garder le caractère confidentiel des identités de nos participants, la première colonne du tableau 5 identifie l'élève avec un symbole (ex. : ÉL1). La deuxième colonne indique l'âge de l'élève au moment des entretiens. Dans cette colonne, les chiffres montrent que l'âge des élèves au secondaire varie entre 19 et 40 ans. Ceci a paru significatif par rapport aux régimes pédagogiques et aux intérêts d'apprentissage.

La colonne « section d'étude » informe sur les différents programmes d'études suivis par les élèves au moment des entretiens. La quatrième colonne « projets » indique les projets de vie curriculaires auxquels les élèves aspirent au terme de leurs études secondaires. Par rapport à ces projets, chaque élève a donné sa vision de l'enseignement secondaire qui devrait lui permettre de réaliser son projet de vie. C'est ce qui est repris dans la cinquième colonne, visions et intérêts d'apprentissage. Voici quelques énoncés exprimés par les élèves par rapport à des situations vécues à l'enseignement secondaire et à leur avenir.

Moi, je suis diplômée finaliste en section pédagogique. J'ai choisi la section pédagogique à cause de la psychologie et la pédagogie. J'ai suivi cette section parce que j'ai un rêve d'enseigner aux enfants. Je voudrais comprendre les comportements des enfants parce que je voudrais ouvrir une garderie. Le but était de faire un projet pour encadrer les enfants de la rue. J'ai apprécié la pédagogie, la psychologie, la méthodologie spéciale. J'aime enseigner la psychologie parce que je voudrais devenir une psychologue pour travailler auprès des handicapés et les enfants traumatisés, mais je préfère faire l'informatique parce que la formation en informatique est plus pratique. (ÉL8, p. 2)

Cette élève voudrait développer des compétences professionnelles en psychologie des enfants dans le contexte de conflits pour ouvrir une garderie des enfants de la rue, mais elle préfère changer d'orientation vers l'informatique à cause du caractère abstrait des savoirs psychologiques. Cet argument est partagé par un autre élève de sixième année de la section scientifique, option mathématique-physique, qui trouve l'option de mathématique-physique comme la voie royale pour devenir ingénieur. Son but, en étudiant la mathématique et la physique, c'est de construire des ponts et de grands édifices au Sud-Kivu. Mais, il trouve que son rêve ne se réalisera pas parce qu'il étudie les fonctions algébriques comme un aveugle. Il apprend des fonctions algébriques, mais il ne sait pas comment les appliquer dans sa vie quotidienne.

Moi, j'aime et je fais les mathématiques-physiques. J'aime les mathématiques-physiques parce que les maths me donnent le cœur de réchauffer les choses. Ça fait travailler le cerveau. Les maths peuvent nous aider à repenser notre système éducatif. La physique est utile pour moi et pour la société parce qu'il n'y a pas de spécialistes pour former les ingénieurs pour construire les ponts et les grands édifices. Il y a encore beaucoup d'obstacles parce que nous étudions les fonctions algébriques comme des aveugles (ÉL10, p. 4).

Dans le même sens que l'Élève 10, l'Élève 5 exprime :

J'ai choisi la biochimie parce que je voudrais faire la médecine. En biochimie, il y a des cours pour m'aider à réaliser mon projet de vie en sciences biomédicales. Je connais toute la matière par cœur, mais je n'ai jamais fait d'expériences dans un laboratoire biomédical. (ÉL.5, p. 2)

Pour cet élève, l'enseignement devrait être plus pratique pour répondre à ses besoins éducatifs. Cet argument est avancé par l'élève 6 qui rapporte qu'elle a trouvé son stage difficile en raison du problème de mise en application des théories apprises en classe.

J'ai choisi les Techniques sociales parce que c'est une section qui touche à tout. Ça aide à bien comprendre la vie humaine. C'est une section à caractère pratique. Le cours de développement communautaire montre comment gérer un projet et comment aider les gens à se prendre eux-mêmes en charge et comment savoir communiquer avec ses institutions. Pour le moment, j'ai beaucoup de projets, mais en stage, c'est la mise en application des cours théoriques appris en classe qui a été difficile. (ÉL6, p. 2)

Le sujet suivant a également choisi la section de Techniques de travail social pour développer des compétences en économie rurale en vue de devenir docteur dans ce domaine pour répondre aux besoins socioéconomiques de sa province.

J'ai choisi les Techniques sociales pour une formation en économie rurale, mais les cours qui peuvent m'aider à faire l'économie rurale ne sont pas pratiques. J'ai un projet de devenir docteur pour développer le monde rural par l'élevage afin de répondre aux besoins des éleveurs de mon village natal. (ÉL12, p. 2)

Le Sud-Kivu étant une province agropastorale, l'Élève 12 élabore son projet de vie avec la vision de développer économiquement son milieu de vie. Il trouve les cours en informatique pertinents dans la vie quotidienne. Ainsi, il veut développer des compétences en informatique. Pour lui, le secteur économique de la province du Sud-Kivu, qu'il soit rural ou urbain, a besoin d'être informatisé. Ceci facilitera le repérage des données économiques pour divers usages, soit de recherche ou d'évaluation. Si ces données étaient informatisées, elles serviraient dans l'avenir dans la production des rapports dans le secteur économique. Les anciens documents ont été brûlés pendant les guerres et n'ont pas été sauvegardés sur des fichiers informatisés, par conséquent, lors de son stage, il a développé la vision d'informatiser le secteur économique. Ainsi, il suggère l'introduction de l'informatique dans tous les programmes de l'enseignement secondaire, et ce, dans toutes les sections.

J'ai choisi les techniques commerciales pour redresser l'économie congolaise. J'ai fait un stage cette année [2008-2009] sur l'impact de la Direction générale des impôts sur la maximisation des recettes de l'état. Les cours qui me permettent de réaliser ce projet sont : l'économie politique, la comptabilité, l'organisation scientifique du travail. Il faudrait informatiser tous les secteurs économiques congolais en commençant par la Direction générale des impôts (DGI) et la Direction générale de migration. (ÉL12, p. 6)

Pour l'Élève 8, l'informatique est une obsession, car c'est la science moderne. Avec les compétences en informatiques, elle pourra contribuer pleinement à la vie de sa société et de sa famille. Même si elle se trouve limitée par ses moyens financiers, elle se dit motivée à obtenir une formation technique et professionnelle d'excellente qualité.

Point n'est besoin de rappeler que l'informatique est une science moderne qui fait encore défaut dans les pays en voie de développement. Et cette science est pour moi une obsession. Je dois la faire pour apporter ma contribution au développement de mon pays. Je suis cependant limitée par des moyens financiers familiaux qui ne permettent pas de poursuivre cette formation outre-mer où l'on assure une formation technique et professionnelle d'excellente qualité. (ÉL8, p. 8)

L'Élève 4 a fait la biochimie. Selon elle, une vision de l'enseignement secondaire serait de l'orienter vers la formation en technique professionnelle de fabrication des prothèses et des orthèses orthopédiques en vue d'intervenir auprès des personnes handicapées et amputées de guerre.

C'est au regard de cette situation que j'ai sollicité une formation en techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques afin d'y suivre une formation professionnelle grâce à laquelle je pourrais contribuer à l'amélioration des conditions de vie de cette catégorie des personnes très dépendantes, afin de leur assurer une autonomie de déplacement et réduire ainsi leur dépendance. Cette formation que j'aurais à recevoir me permettra de relever ce défi. Je suis très confiante d'y être bien formée pour accomplir la tâche qui est confiée à tout citoyen digne de ce nom, qui est celle de servir son pays et servir ses compatriotes qui sont en difficultés et ainsi participer activement au développement de mon pays à l'exemple du pays où je serai formée. (ÉL4, p. 5)

Dans ce même ordre d'idées, l'Élève 5 qui poursuit ses études à l'école des filles en biologie-chimie abonde dans le même sens que l'Élève 4 en montrant la pertinence de la formation technique dans le domaine de la santé. Les techniques d'analyses biomédicales constituent des atouts essentiels pour réaliser son projet de vie. Ainsi son regard se tourne vers le Canada où elle veut se perfectionner dans ce domaine.

Les écoles techniques professionnelles devant me permettre de parachever la formation suivie au secondaire sont quasi inexistantes chez nous. C'est ce qui me pousse à tourner mon regard vers le Canada, un pays développé qui a mis en place un système d'enseignement technique et professionnel qui, au regard des informations en ma possession, fait ses preuves dans le pays. C'est un type d'enseignement qui servirait de modèle non seulement à mon pays, la RDC, pays en voie de développement, mais aussi à tous les pays du tiers-monde dont nos nombreux parents n'ont souvent pas des ressources suffisantes pour payer nos frais d'études universitaires.

Après les études secondaires, nous ne pouvons ni poursuivre les études universitaires, ni accéder à un emploi, car n'ayant pas reçu une formation professionnelle appropriée. Mon inscription en technique d'analyses biomédicales dont j'ai les atouts nécessaires pour l'affronter, car ayant suivi la section biologie-chimie au cycle secondaire, me réjouit considérablement. Au fait, cette formation professionnelle m'aidera à assumer d'importantes responsabilités au sein d'une structure médicale dans mon pays et participer ainsi à son développement.

Ainsi, je serais utile, non seulement à moi-même, mais aussi à toute ma famille, toute ma société, à toute ma province, le Sud-Kivu et à mon pays, la République Démocratique du Congo et pourquoi pas le Québec avec qui nous partageons le même héritage, le français, langue d'enseignement. Je suis certaine qu'à Québec, je pourrais bien bénéficier d'une formation technique et professionnelle que je ne peux obtenir en République Démocratique du Congo, dans ce domaine. (ÉL5, p. 11)

Soucieux de contribuer au bien-être de la population de son pays, la vision de l'élève 20 consiste à ce que l'école réponde aux besoins alimentaires en créant des écoles techniques de pêche, car son pays regorge de lacs poissonneux.

Dans le but de contribuer à l'amélioration du bien-être de la population de mon pays, j'ai choisi de me professionnaliser en techniques de pêches, car ma province compte deux grands lacs, dont l'un est à la fois le deuxième lac le plus poissonneux et le plus profond au monde. Mon pays ne dispose malheureusement pas d'une institution pouvant m'assurer cette formation. Ma famille, non plus, ne peut pas aussi me l'assurer à l'étranger, faute des moyens financiers. Ma province continue à importer du poisson, alors qu'elle devrait en exporter du Sud Kivu. (ÉL20, p. 6)

Étant donné que la province du Sud-Kivu n'a pas de formation technique professionnelle, Élève 12 préfère se spécialiser en informatique, même s'il a fait la section biochimie pour accomplir son projet de mise en œuvre d'une gestion informatisée dans l'administration publique de la santé.

J'ai suivi une formation en biomédicales dans une école qui fait la fierté non seulement de la ville de Bukavu, mais aussi de la province du Sud-Kivu et de la RD Congo, car on y dispense une formation de très bonne qualité, mais aussi il y a une discipline rigoureuse. [...] Il se fait malheureusement que dans mon pays, on n'a pas souvent des écoles techniques professionnelles dans ce domaine, alors je préfère faire de l'informatique. (ÉL12, p. 2)

Pour le sujet suivant, l'enseignement secondaire devrait prioritairement résoudre les problèmes économiques en développant des compétences dans le transport qui est le besoin urgent au Sud-Kivu. C'est ainsi qu'elle veut développer une carrière en logistique de transport.

À la fin de mes études professionnelles, mon souci est de participer considérablement et énergiquement au développement de l'économie de mon pays [...]. Il est à noter que mon pays connaît un sérieux problème dans le domaine de transport. Plusieurs endroits dans des provinces restent enclavés, surtout les provinces à l'intérieur profond du pays. Plusieurs produits agricoles pourrissent dans l'arrière-pays chez des exploitants agricoles alors que les besoins en consommation sont énormes dans des centres urbains et de villes.

Le gouvernement provincial du Sud-Kivu, par le biais de son ministère du Plan, mettra en place des propositions des projets dans le domaine de transports sous notre initiative et orientation vers des partenaires du Québec. Comme mon pays, la RD Congo, fait partie de la francophonie avec la langue française qui est sa langue officielle, ma réussite va jouer également un rôle prépondérant dans le renforcement du partenariat entre le Québec et le Sud-Kivu. Ainsi la coopération entre le Canada et la R.D. Congo deviendra-t-elle une réalité tous azimuts. (ÉL17, p. 7)

Une autre élève souhaite contribuer au développement de son pays en investissant également dans le transport de la province du Sud-Kivu qu'elle trouve très enclavée. Ce problème bloque la circulation et l'écoulement des produits agricoles des villages vers les villes. Sa réussite en techniques de la logistique de transport contribuerait non seulement au développement économique local dans son village, mais aussi dans sa province. Elle veut mettre en place des projets visant l'amélioration des conditions de transport des denrées alimentaires.

Je compte ainsi participer au développement de ma province en apportant ma petite contribution, à l'issue de ma formation, pour essayer d'améliorer un tant soit peu le système de transport des denrées alimentaires des campagnes vers ma ville de Bukavu et dans toute ma province entière et tout le pays en général. Je suis certaine, qu'une fois ma formation achevée en techniques agricoles, je pourrais servir d'exemple à mon gouvernement provincial du Sud-Kivu pour la mise sur pied des projets de développement de l'agriculture pour servir la société. (ÉL20, p. 8)

L'idée de développer des compétences en techniques de la logistique du transport est, pour cette élève, une façon de développer des services afin d'écouler les denrées alimentaires de la campagne vers la ville. Elle souhaite obtenir une formation appropriée dans ce domaine étant donné que sa province éprouve d'énormes difficultés dans ce secteur.

Par ailleurs, d'autres élèves estiment que l'enseignement secondaire devrait prioritairement répondre aux besoins sociosanitaires en intégrant dans les programmes des formations techniques et professionnelles en ce qui a trait aux besoins des personnes à mobilité réduite. Ce domaine d'études aiderait aussi à développer l'esprit de créativité et de mettre en application toutes les connaissances acquises à l'école.

Notre pays a besoin des personnes bien formées, surtout dans le domaine de la santé. Les collègues d'enseignement général et professionnel se distinguent dans ce domaine. Ils ont certainement un équipement ultramoderne qui va me permettre de mieux développer mes connaissances et consolider mon esprit de créativité et mettre ainsi toutes nos capacités en exergue me permettra de matérialiser mon projet, celui de bien servir mon cher pays et les handicapés physiques en particulier, une fois ma formation terminée. (ÉL12, p. 6)

Cette élève poursuit sa pensée en montrant que dans son pays, il n'y a pas de prothèses pour venir en aide aux victimes des guerres qui sont marginalisées et qui vivent des moments très difficiles. Son projet

curriculaire fait ressortir un besoin émergent, celui d'assister des personnes handicapées et des malades physiques en vue de leur réhabilitation dans la société.

Après plus de douze années de guerres qu'a traversées notre pays, plusieurs milliers des mines antipersonnelles ont été disséminées à travers le pays. Ces dernières ont fait de nombreuses victimes au point que l'on trouve actuellement des milliers des personnes handicapées et autres malades physiques presque abandonnées à leur triste sort.

Dans mon pays où les prothèses sont quasi inexistantes, ces victimes sont devenues des mendiants, des vulnérables sans moyens de survie, déçues par la vie et frustrées, car elles sont en marge de la société à cause de leur dépendance. Même à l'âge adulte, cette catégorie de personnes reste marginalisée, car ayant perdu les membres les plus vitaux de leurs corps. L'insuffisance des soins de santé, qui n'est plus à démontrer dans notre pays, rend leur situation plus difficile. Ce facteur accroît la pauvreté de cette catégorie de la population. (ÉL7, p. 4)

Dans le même ordre d'idée, cette élève finissante en section pédagogique préfère s'assurer d'une bonne formation en techniques des soins infirmiers pour répondre aux besoins sanitaires. Elle dénonce l'environnement d'apprentissage qui ne lui permet pas de répondre à ses besoins d'apprentissage.

En effet, je suis détenteur d'un Diplôme d'État en Pédagogie Générale et présentement en formation continue au sein d'une institution de la place. Il est bon de souligner qu'à cette époque, il est impératif pour toute personne ambitieuse, dont ma personne, de s'assurer une très bonne formation professionnelle, de préférence dans une institution réunissant les conditions nécessaires afin de garantir sa compétitivité, non seulement sur le marché d'emploi de demain, mais aussi pour la mise en pratique des connaissances acquises essentiellement dans le domaine de la formation. (ÉL2, p. 3)

Lorsque ce sujet soutient qu'il est impératif pour toute personne ambitieuse d'assurer une très bonne formation professionnelle, elle évoque la nécessité de ne pas se limiter au niveau du secondaire. Elle suggère de renouveler les connaissances si l'on veut répondre continuellement aux besoins émergents et changeants en contexte actuel de la société du Sud-Kivu. La formation continue assure la permanence du savoir-faire tout au long de la vie. Elle est utile non seulement pour le marché du travail local, mais aussi nécessaire pour garantir la compétitivité des compétences au plan international.

Le sujet ÉL1 trouve que la formation technique en soins infirmiers apporterait des réponses immédiates aux besoins des femmes violées, aux personnes âgées vulnérables et aux blessés de guerre qui manquent d'accompagnement en période post-conflit.

Les cas le plus fréquents sont ceux des femmes violées qui sont comptées en centaines de milliers suite aux conflits armés, le viol ayant été utilisé comme arme de guerre. D'où la propagation à grande échelle des maladies transmissibles sexuellement. En plus, les jeunes enfants malnutris, les personnes âgées en perte d'autonomie et beaucoup de cas de blessés de guerre et des conflits incessants dans notre province constituent une population à risque dans la province du Sud-Kivu où la pénurie du personnel médical qualifié est très accentuée. Nous comptons un docteur pour au moins quatre-vingts mille patients avec un nombre très réduit d'infirmiers. Vu la conjoncture de la République Démocratique du Congo, en période post-conflit, mes parents sont démunis des moyens financiers et ne peuvent supporter mes études à l'étranger. À cette pauvreté s'ajoute le fait que l'éducation scolaire pour une fille dans nos sociétés africaines n'est pas encouragée alors que les besoins dans le domaine de la santé sont nombreux et urgents et demandent des intervenants dans ce secteur; surtout ce qui a trait à la prévention lors des accouchements. (EL1, p. 4)

En résumé, partant des visions des élèves de la sixième année de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu, telles que reprises au tableau 5, l'analyse de leurs projets de vie fait ressortir des projets curriculaires réalisables. Dans ces projets, ils expriment leurs intérêts d'apprentissages et les compétences qu'ils voudraient développer tout au long de leur curriculum scolaire. Plutôt que de compter le nombre des diplômes et l'organisation des Examens d'État, comme veut le gouvernement pour ces bénéficiaires du curriculum d'enseignement, il faut baser la formation sur la nature de projets curriculaires.

En exprimant leurs visions de l'enseignement, les élèves expriment également les tâches émergentes de formation technique et professionnelle. Pour chaque tâche exprimée, un intérêt d'enseignement-apprentissage est évoqué. Chaque intérêt exprimé s'identifie à un besoin à répondre. Chaque besoin trouve une réponse dans une « compétence-réponse » à développer. Ainsi, les besoins exprimés dans les projets de vie des élèves pourraient être traduits en objectifs pédagogiques. Nous donnons, à titre d'exemple, quelques objectifs qui dérivent des projets de vie des élèves. Ces objectifs peuvent être atteints au terme des études des secondaires.

- Soigner les femmes violées et leur apporter un soutien moral. EL1, 20 ans, exprime un besoin sociosanitaire. Pour répondre à ce besoin, cet élève voudrait développer des compétences en soins infirmiers, i.e. être capable d'apporter un soutien moral aux femmes violées.
- Encadrer les enfants pour les rendre utiles dans la société est un besoin éducatif (EL2, 24 ans). Pour répondre à ce besoin, l'élève voudrait développer des compétences en éducation de la petite enfance.
- Connaître la diversité des plantes médicinales de notre pays et développer des connaissances de l'environnement (EL3, 22 ans) est un objectif d'apprentissage. Pour répondre à ce besoin, l'élève voudrait développer des compétences en techniques pharmaceutiques et acquérir des connaissances en anthropologie médicale qui lui permettent de développer des médicaments compatibles à la santé africaine.
- Produire des médicaments peu coûteux compatibles avec le système de santé africain (EL3, 22 ans) est une réponse aux besoins sociosanitaires et socioéconomiques. Pour cette élève, des compétences en gestion des systèmes de santé apporteraient des réponses à son intérêt d'apprentissage.

- Travailler dans un laboratoire biomédical pour faire de bonnes analyses. L'élève EL5 (23 ans) exprime un besoin sociosanitaire, par conséquent des compétences en techniques de laboratoire biomédicales; i.e. être capable d'analyser et d'interpréter des signes vitaux, etc.
- Faire de l'animation rurale pour valoriser de bonnes habitudes de vie. L'élève EL6 (26 ans) exprime un besoin de socialisation. Dès lors, des compétences en techniques de travail social sont utiles dans la réalisation de son projet de vie.
- Développer les compétences pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins de la petite enfance. L'élève EL7 (20 ans) exprime un besoin d'éducation : « J'aimerais apprendre davantage comment élever et éduquer l'enfant. »
- Enseigner les cours de psychologie aux handicapés pour qu'ils ne soient pas traumatisés. L'élève EL8 (22 ans) exprime un besoin d'encadrement et d'insertion sociale des personnes à mobilité réduite. Ces compétences en réadaptation physique et sociale sont nécessaires pour réaliser le rêve éducatif de cet élève.
- Alimenter la ville de Bukavu en légumes, haricots et autres produits alimentaires. L'élève EL9 (25 ans) exprime un besoin alimentaire. Des compétences en techniques d'exploitation agricole répondraient à son besoin d'apprentissage.
- Construire des ponts de qualité, car les routes du Congo nous causent honte. L'élève EL10 (35 ans) exprime un besoin relié au transport, donc un besoin socioéconomique. Des compétences en génie civil sont adaptées aux aspirations de cet élève qui veut redorer l'image de son pays et de sa province du Sud-Kivu, en particulier.
- Faire de belles routes comme les Chinois pour une bonne circulation des personnes partout dans la province. EL11 (26 ans) exprime le même besoin qu'EL10 (35 ans), celui du transport. Les mêmes compétences sollicitées par l'élève EL10 (35 ans) sont celles que veut développer EL11 (26 ans).
- Travailler dans un laboratoire de chimie pour fabriquer les savons de lessives à l'aide de feuilles de papayer et de patate douce. L'élève EL12 (27 ans) exprime un besoin hygiénique. Pour répondre à ce besoin, elle voudrait développer des compétences en chimie qui lui permettraient de transformer les feuilles des plantes médicinales en produits cosmétiques.

À partir de ces objectifs de programmes pédagogiques, on peut bien saisir les tâches à accomplir par l'élève au terme de ses études secondaires et la relation qui doit toujours exister entre compétence et besoin. Dans le

processus du développement du curriculum d'enseignement, les objectifs pédagogiques permettent de saisir cette relation comme une nécessité à repenser le curriculum d'enseignement secondaire au Sud-Kivu, et ce, en lien avec les besoins émergents. Les projets curriculaires conçus par les élèves montrent la pertinence d'intégrer des compétences techniques dans le curriculum d'enseignement secondaire pour répondre adéquatement à ces besoins émergents. L'analyse de ces projets permet d'identifier les besoins réels qui pourraient être au fondement d'un curriculum de formation ou d'enseignement technique.

Les compétences techniques énoncées par les élèves dans leurs projets curriculaires sont généralement porteuses d'un sens, d'une composante et d'un niveau de maîtrise attendu. À titre d'exemple, lorsque l'Élève 3 pense développer une expertise locale, à moindre coût, pour fabriquer des médicaments sur place au lieu de les importer, il voit la nécessité de haute importance de développer des techniques en enseignement-apprentissage, d'identifier des plantes médicinales pour répondre au besoin sanitaire. Le niveau attendu, ici, c'est la production d'un produit efficace pour les soins ou le traitement des maladies identifiées dans le milieu.

Prenons un deuxième exemple, celui de l'Élève 6, qui voudrait développer des compétences en animation rurale et urbaine. Le sens, c'est développer de bonnes habitudes de vies de la population en milieu rural pour les amener à travailler ensemble sur des projets communs de développement de la société. Cette compétence trouve tout son sens dans la communication, la diffusion des informations à la majorité de la population. Un troisième exemple, c'est celui de l'Élève 7 qui exprime son intérêt à développer des compétences à éduquer les filles pour les rendre plus responsables dans leur vie et capables d'éduquer leurs propres enfants. Cette compétence réfère au sens de responsabilité dans la vie familiale, le développement des valeurs morales, intellectuelles et d'épanouissement dans la société.

Les visions et les intérêts d'apprentissage exprimés par les élèves correspondent au type de réponses aux questions qu'Ulrich (2005) formule : « qu'est-ce que devrait être le curriculum? » ou « ce qui devrait être appris ou enseigné dans le curriculum? » (Roegiers, 2006) ou quelle « devrait être l'orientation du système scolaire? » (Ulrich, 2005), c'est-à-dire ce que le système scolaire devrait être en mesure d'offrir de manière à servir le bénéficiaire. Le lien entre les différentes visions exprimées par les élèves et leurs projets curriculaires montre la pertinence de développer des compétences techniques plutôt que de développer des savoirs décontextualisés dans le curriculum de l'enseignement secondaire. C'est le but même ultime de l'école secondaire de former des personnes utiles à elles-mêmes et à la société. C'est dans cette optique même que l'éducation est reconnue, selon les études de la Banque Mondiale, comme un levier incontournable pour lutter contre la pauvreté et comme un moyen primordial pour favoriser le développement durable d'une nation ainsi que le renforcement de la cohésion sociale :

Dans le pays en voie de développement, investir dans l'enseignement secondaire [...] contribue au développement du capital humain et à ses effets connexes sur la démocratie, la diminution de la pauvreté, la diminution de la criminalité et l'amélioration des conditions de vie. (Banque mondiale, 2005b : 42)

Que retenir des perceptions des élèves de sixième année? En définitive, les élèves de sixième année développent une image négative de l'enseignement secondaire qu'ils reçoivent. Le curriculum d'enseignement est perçu comme aveugle. Cette métaphore indique le manque de visions du curriculum pour leur avenir, car l'enseignement ne leur permet pas de réaliser leurs projets de vie. Même s'ils gardent l'espoir d'obtenir des diplômes d'État pour poursuivre des études supérieures et universitaires, l'enseignement secondaire ne développe pas chez élèves des compétences transférables en milieu professionnel local. Le manque de connaissances en informatique et de laboratoires d'expérimentation des notions théoriques apprises en classe est un obstacle majeur qui handicape leur profil scolaire. Les propos des élèves de l'enseignement secondaire nous ont motivé à rencontrer également les enseignants pour saisir leurs perceptions.

4.1.2 Les perceptions des acteurs principaux d'enseignement

Pour recueillir les perceptions des acteurs principaux du curriculum d'enseignement sur la situation problématique de l'enseignement au Sud-Kivu, nous avons organisé deux focus groups avec 20 enseignants, à raison de dix personnes par groupe. Nous avons également noté leurs prestations à la Table-Ronde.

L'analyse de leurs perceptions révèle que l'enseignement secondaire au Sud-Kivu est sombre, encyclopédique et manque de pragmatisme. Ils perçoivent l'école secondaire comme une entreprise qui fabrique des antivaleurs, une institution de production de mal. Le curriculum enseigné n'est pas contextualisé. Les savoirs acquis ne sont pas cohérents avec les finalités éducatives, loin des réalités locales et du contexte du Sud-Kivu.

1. Le curriculum d'enseignement est sombre

Un enseignement sombre est un enseignement qui manque de perspectives pour éclairer l'avenir des jeunes dans la société. Toutefois lorsqu'on met en évidence les événements malheureux, les guerres et les conflits ethniques que la province du Sud-Kivu a connus au cours des quinze dernières années, le sujet suivant pense que l'enseignement secondaire n'est pas aussi sombre que l'on peut le croire. Le diplôme d'État reste un succès. Il est un signe d'espoir de la réussite scolaire.

[...] tout n'est pas si sombre si on peut considérer l'examen d'État qui n'a pas été altéré par ce désordre. Étant une organisation bien structurée, tenue par un corps d'élite qui a bravé toutes les tentatives d'altération de la force du mal, l'examen d'État a gardé haut le flambeau de notre enseignement. Nous en sommes tous fiers. Ceci est un signal réel que tout n'est pas perdu. Le diplôme d'État est un succès, car les finalistes du secondaire qui travaillent dans les pays voisins sont très appréciés. Donc, ce n'est pas l'enseignement qu'il faut blâmer, mais c'est plus les conditions et la volonté politique qu'il faut interroger. Pour y parvenir, il faut braver toutes les embûches qui se dressent sur notre chemin et, pour les surpasser, il faut les connaître. (ES1, p. 3)

Pour ce sujet, le fait que les élèves se présentent aux examens d'État et obtiennent leur diplôme s'avère un signe encourageant, donc un indicateur du succès de l'enseignement secondaire. Par contre, l'obtention du diplôme d'État ne constitue pas une fin en soi si l'on considère les réponses que l'enseignement doit apporter aux besoins émergents. Le fait que les élèves terminent l'école secondaire au Sud-Kivu et partent chercher des emplois dans les pays voisins ne démontre pas nécessairement la pertinence du curriculum actuel de l'enseignement secondaire. Le fait d'aller chercher de l'emploi dans les pays voisins pourrait s'expliquer aussi par la pénurie d'emplois disponibles pour cette nouvelle clientèle ou par l'inadéquation des emplois disponibles au regard de leurs profils scolaires.

Pour le sujet ES4, aller chercher des emplois dans les pays voisins ne remet pas totalement en question le curriculum, mais porte atteinte à la pertinence, donc aux finalités éducatives dans le contexte du Sud-Kivu.

La pertinence du curriculum d'enseignement secondaire au Sud-Kivu n'est pas à consolider ni à valider avec les besoins des pays voisins comme si les écoles du Sud-Kivu avaient pour mission de former des cadres pour ces pays. Les finalités de l'enseignement secondaire ne consistent pas à former des hommes et des femmes utiles pour les pays étrangers au détriment de la société nationale. (ES4, p. 4)

Entre le sujet ES1 qui soutient que l'élite congolaise a bravé toutes les tentatives d'altération de la force du mal et que l'examen d'État a gardé haut le flambeau de notre enseignement et qu'il en est fier, et le sujet ES4, pour qui les finalités de l'enseignement secondaire ne consistent pas à former des hommes et des femmes utiles pour les pays étrangers au détriment de la société nationale, il y a une divergence dans la perception d'une situation de malaise dans l'enseignement secondaire au Sud-Kivu.

Partant de son expérience, le sujet ES15 trouve que l'enseignement secondaire éprouve des problèmes énormes quant à son adaptation aux réalités actuelles de la province.

Nous sommes désolés de vous dire que nous avons de sérieux problèmes parce que nous ne sommes pas en mesure de vous traduire et de bien vous expliquer ce dont nous ressentons par rapport à ce que sont devenus nos élèves après l'école, une fois obtenus leurs diplômes d'État. La seule chose que nous savons, c'est que nous les rencontrons partout, dans les bars, dans les milieux honteux. L'enseignement secondaire est précaire, incohérent, déplorable, endeuilé, honteux, dégradé, dévalorisé, déplaisant ou non-réjouissant, torchon, humiliant, déficitaire, une chute aux enfers de l'éducation. L'enseignement secondaire reste borné sur des connaissances générales encyclopédiques; un enseignement qui n'a pas d'ouvertures sur le marché du travail local. (ES15, p. 1)

Les sujets ES1 et ES15 partagent la même perception du point de vue de l'avenir des élèves. Ils disent qu'il n'est pas prometteur au terme de leurs études. Ils dénoncent les milieux à risque, qu'ils qualifient de « honteux » pour lesquels ils n'ont pas préparé les élèves après leurs études, car ils exposent les jeunes à la délinquance les rendant vulnérables dans la société. Les enseignants ne sont pas satisfaits de leurs propres produits scolaires. Ils déplorent le métier que pratiquent leurs élèves dans leur vie quotidienne. Ainsi, il est

difficile de consolider les finalités éducatives visées par l'enseignement secondaire aux besoins de la société. L'articulation du curriculum aux besoins n'est pas évidente.

Un élève fait la math-physique, pour devenir médecin, ou ingénieur, mais après les études secondaires, il est dariste⁹, il fait le taxi-vélo. S'il est chanceux, il peut être récupéré par un seigneur de guerre comme garde du corps ou porteur de munitions, et d'autres petits métiers qui ne lui font aucune valeur dans la société. Alors, nous les enseignants quand nous voyons nos élèves comme ça, dans de telles situations, ça nous fait mal au cœur. Nous nous demandons si c'est nous qui n'avons pas bien enseigné ou c'est l'élève qui n'a rien compris de notre enseignement. (ES1, p. 3)

Le curriculum d'enseignement est moins pertinent pour répondre aux besoins émergents. La pertinence correspond à l'adéquation entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. C'est la première qualité du curriculum et de sa concrétisation : les intentions pédagogiques doivent répondre à des besoins clairement définis (Demeuse et Strauven, 2006 : 201). La question de la pertinence de l'enseignement secondaire technique et professionnel a alimenté la discussion entre enseignants et préfets des études lorsque nous les avons rencontrés en focus groups. Ces participants ont révélé que le curriculum d'enseignement secondaire n'encourage pas des projets de vie développés par les élèves. Alors que ces derniers ont des visions de leur avenir sur la base de quoi la dimension technique devrait être intégrée et développée dans le curriculum d'enseignement, les enseignants ne tiennent pas compte de l'avenir professionnel des élèves dans leurs situations d'apprentissage.

Pour que l'enfant rayonne bien dans la société, il faut donner du sens à l'enseignement qui est moins pertinent par rapport aux intérêts d'apprentissage des élèves et aux besoins émergents. Et, donner du sens à l'enseignement n'est rien d'autre que d'orienter l'enseignement vers un projet de société, un projet de vie que l'élève conçoit soi-même et qu'il compte faire dans sa vie en termes d'une profession valorisante dans la société dans laquelle il vit. (ES7, p. 2)

L'expression « donner du sens à l'enseignement » traduit les finalités de l'enseignement secondaire dans l'optique de l'orientation du profil de l'élève. Cette expression voudrait aussi dire rendre l'enseignement significatif et plus pragmatique devant les réalités sociales de la vie quotidienne. Ainsi, les bénéficiaires du curriculum ne comprennent pas en quoi telle ou telle matière, par exemple, est utile ou non pour leur formation plutôt que telle autre. Cette expression signifie aussi contextualiser l'enseignement pour que les membres de la société puissent s'approprier ses acquis en vue de trouver des réponses à leurs besoins.

2. L'enseignement secondaire fabrique des antivaleurs

Les acteurs d'enseignement ayant participé à la recherche soutiennent que l'enseignement secondaire a perdu de sa valeur parce qu'il ne fait plus rayonner l'enfant dans la société. L'enseignant lui-même a perdu son prestige professionnel.

⁹ Le mot « dariste », en jargon du Sud-Kivu, désigne les personnes qui utilisent les vélos pour des taxis ou pour le transport de marchandises.

On m'appelait monsieur le professeur, monsieur l'enseignant, *mwalimu* en *swahili*. Ce mot *mwalimu* était un signe de respect, d'honneur, de bénédictions. Aujourd'hui un *mwalimu*, c'est devenu le torchon. Tout le monde peut se souiller dessus, peut l'humilier comme il veut. Il peut tout faire de tout, surtout ces seigneurs des guerres qui utilisent même nos élèves pour nous humilier. Alors, vous comprendrez le souci que nous avons à développer un curriculum d'enseignement, non seulement dans le seul but de développer des compétences, mais surtout dans le but de restituer à l'enseignant sa valeur professionnelle. (ES6, p. 4)

Des expressions telles que « on m'appelait monsieur le professeur, *Mwalimu* était un signe de respect, d'honneur, mais aujourd'hui le monde peut se souiller déçu, peut l'humilier... » montrent avec regret, jusqu'à quel point l'enseignement, qui était considéré comme un métier valorisant, est devenu le plus dévalorisé de tous les métiers au Sud-Kivu.

Partant de son expérience d'enseignement, le sujet (ES17) perçoit un manque d'adéquation entre le curriculum développé et les intérêts d'apprentissage. Il pense qu'un nouveau curriculum d'enseignement secondaire pourrait servir au développement des compétences adéquates aux intérêts d'apprentissages des élèves.

Nous avons un enseignement qui fabrique des antivaleurs. Ce sont des enfants qui n'ont plus de notion d'éducation. Ils ne savent plus comment utiliser les acquis de l'école. J'ai vraiment honte, chaque fois que l'on me pointe du doigt que je suis enseignant d'un tel élève ou tel élève. Je me sens angoissé par le fait que, non seulement, je ne suis pas content de voir que mon élève qui brillait à l'école soit dans un état indescriptible; une situation qui m'endeuille tout le temps.

Je me sens encore plus angoissé comme enseignant, car je me sens responsable, comme parent et éducateur. Je me sens encore impuissant et innocent parce que je n'ai pas eu d'outils pour aider ce jeune garçon ou cette jeune fille à devenir ce qu'elle voulait ou du moins réaliser son rêve lorsqu'elle a choisi d'aller à l'école. Un nouveau curriculum est nécessaire pour servir le développement des nouvelles compétences. (ES17, p. 4)

Des expressions telles que « *je me sens encore angoissé... je me sens responsable... je me sens impuissant* » traduisent une conscience professionnelle chez l'enseignant qui voudrait bien former des hommes et des femmes utiles à la société. Mais, lorsqu'il dit : « *je ne suis pas content de voir que mon élève qui brillait à l'école soit dans un état indescriptible [...] une situation qui m'endeuille tout le temps* », ces unités discursives montrent que l'enseignement dispensé aux élèves ne leur donne pas de leçon d'orientation professionnelle dans leur vie active. Les compétences acquises ne sont pas applicables et ne trouvent pas de champs d'application sur le marché du travail local. Ceci rejoint ce que le sujet ES4 suggère : « qu'il faut donner du sens à l'enseignement en l'orientant vers le marché du travail local. »

Les métiers de porteur de munitions de guerres, de « diariste » ou de garde du corps de seigneurs de guerres ne nécessitent-ils pas d'être développés dans le curriculum d'enseignement secondaire professionnel? Même si ces métiers sont dits dévalorisés par la société, dans certaines conditions de vie, ces métiers font acquérir chez les jeunes une certaine expérience de vie. La société peut s'appuyer sur cette expérience pour développer des services sociaux qui peuvent rendre utiles ces jeunes dans leur communauté. Dès lors, on

aurait par exemple une formation technique pour développer des compétences en techniques policières ou en agents de la paix. Ainsi le curriculum donnerait du sens à l'enseignement secondaire et à l'avenir de la jeunesse. Il permettrait aux jeunes de sublimer certaines tendances violentes en développant chez eux de nouvelles attitudes de vie et de nouvelles valeurs socialisantes : le respect de la dignité humaine. Les jeunes daristes n'ont pas choisi les sections scientifiques, la mathématique-physique, la biochimie, la pédagogie ou la littérature ou autres pour devenir des daristes, ils souhaitent devenir ingénieurs, médecins, etc.

Pour paraphraser ce que mon collègue vient de dire, l'enseignement secondaire n'apporte pas de réjouissance pour nos produits scolaires, pour nous-mêmes comme enseignants et parents à la fois, et comme famille et société. Quand nous avons terminé les études secondaires, nous étions capables de travailler. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Après tout, dans de telles conditions, l'état de nos produits scolaires dans la société nous cause honte à telle enseigne que je pense chaque jour à démissionner de ma carrière après 25 ans d'enseignement. [...] C'est parce que nous n'avons pas d'autres moyens de vivre, c'est pourquoi nous nous sacrifions. En nous sacrifiant ainsi, nous sacrifions l'avenir de nos élèves, qui sont nos enfants qui sont nos parents de demain. Ils sont nos parents de demain parce que ce sont eux qui vont prendre soin de nous après notre retraite. [...] Nous sommes en train de vieillir, qui va nous remplacer? Et si ceux dont nous espérons prendre notre place demain sont devenus daristes, font le taxi-vélo, porteurs d'armes ou des gardes de corps pour de seigneurs de guerres, alors la question que je me pose : quelle est notre mission comme enseignant? (ES18, p. 6)

En parlant des antivaleurs, les enseignants trouvent que les élèves ne jouissent plus d'une bonne éducation, car ils ne savent plus comment utiliser les acquis de l'école pour leur épanouissement moral et professionnel.

Que retenir des perceptions des acteurs principaux de l'enseignement? Globalement, les perceptions relatives à la situation problématique actuelle de l'enseignement au Sud-Kivu, telles qu'exprimées par les acteurs principaux d'enseignement et les responsables du curriculum, indiquent que l'enseignement secondaire éprouve d'énormes problèmes même si quelques acteurs laissent entendre que la situation n'est pas si sombre qu'on peut le croire. Ce diagnostic fait ressortir deux types de perceptions.

La première perception est **partiellement positive**. Elle a été soutenue par 2 enseignants sur les 20 ayant participé à la recherche. Ces derniers s'appuient sur le discours du pouvoir. Ils justifient les maux qui rongent le système éducatif dans la province du Sud-Kivu en soutenant les arguments selon lesquels les guerres à répétition sont venues exacerber une situation qui était déjà détériorée par le régime politique de la deuxième république et les crises économiques que la RDC a connues au cours de son histoire. Selon ces participants, l'enseignement secondaire progresse relativement bien parce que les élèves se présentent aux examens d'État. Malgré les conditions précaires dans lesquelles ils travaillent, les étudiants arrivent à obtenir des diplômes d'études secondaires. Cet argument s'inscrit dans une pédagogie par objectifs comme si les finalités de l'école secondaire consistaient à obtenir le diplôme d'État. Alors que les diplômés de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ne font pas preuve d'efficacité dans les métiers qu'ils occupent après leurs études, ces propos n'ont pas rejoint l'assentiment des autres participants à la recherche.

La seconde perception est négative. Elle a été soutenue par 18 acteurs d'enseignement sur 20, soit 90 %. Pour eux, la situation de l'enseignement est catastrophique au point qu'il est même difficile de parler d'écoles au Sud-Kivu. Leurs perceptions sont fondées sur les échecs scolaires et les échecs dans la vie quotidienne des élèves au terme de leurs études. Les échecs scolaires des élèves ne leur permettent pas d'affirmer que les finalités éducatives qui consistent à former des personnes utiles à elles-mêmes et à leur société sont atteintes par leurs enseignements. Les arguments des enseignants sont aussi fondés sur les compétences que les élèves devraient acquérir en lien avec les besoins émergents et l'ensemble des problèmes auxquels l'éducation de base devrait trouver des solutions. Ainsi, les intérêts d'apprentissage qui motivent les élèves à s'orienter dans leurs programmes d'étude ne sont pas satisfaits. Dans cette façon de percevoir l'enseignement secondaire, les acteurs principaux de l'enseignement sont d'accord pour dire que le curriculum d'enseignement manque de pertinence par rapport aux besoins émergents et de cohérence par rapport aux intérêts d'apprentissage des élèves.

Si les finalités éducatives consistent à former l'homme et la femme utiles à la société, elles sont loin d'être atteintes par le fait que l'enseignement ne prépare pas les élèves à réaliser leurs projets de vie. Les acteurs de l'enseignement déplorent le manque de cohérence entre les différentes composantes du curriculum. Ils affirment que le curriculum formel prescrit n'est pas réellement enseigné aux élèves. Ce qui est enseigné aux élèves n'est pas non plus ce qui est exigé sur le marché local du travail. Les enseignants réalisent que le curriculum évalué en termes de compétences n'est pas transférable en situation professionnelle, donc sur le marché local d'emploi. Ceci pourrait être la raison qui pousse les finissants de l'école secondaire à solliciter des emplois dans les pays voisins ou à répondre aux appels « d'offres » des seigneurs de guerre.

Les métaphores qui permettent de bien capter l'image négative de la situation de l'enseignement sont « l'enseignement est malade », « la chute aux enfers », « l'enseignement est sombre », « l'enseignement fabrique des antivaleurs », « l'enseignement est une entreprise de production du mal dans la société ». Ces expressions montrent jusqu'à quel point la situation de l'enseignement est déplorable dans cette province congolaise du Sud-Kivu.

Au regard des exposés des enseignants, examinons les perceptions des responsables de la gestion du curriculum d'enseignement pour nous rendre compte de leur vision du curriculum d'enseignement.

4.1.3 Les perceptions de responsables du curriculum d'enseignement

Pour saisir les perceptions des responsables du curriculum, nous avons procédé par les focus groups. Ces focus groups étaient composés de 5 responsables de la gestion du curriculum d'enseignement, dont 3 préfets des études (directeurs des écoles secondaires) et 2 inspecteurs. Les responsabilités des préfets des études

sont de veiller à l'application des règlements d'ordre intérieur et des normes qui régissent la bonne gestion du curriculum d'enseignement. Les inspecteurs sont des agents de contrôle de la qualité et d'évaluation de l'enseignement. Ils veillent à l'application du curriculum prescrit en situation de l'enseignement-apprentissage.

Les perceptions de responsables du curriculum d'enseignement sont, à l'unanimité, négatives à l'égard du curriculum d'enseignement secondaire. Comme les enseignants, ils affirment que l'enseignement secondaire assombrit l'avenir des élèves. L'assombrissement traduit ici un manque de vision, d'ouverture, de perspectives d'avenir.

Notre enseignement assombrit l'avenir des élèves. Notre enseignement souffre notamment des grèves à répétition qui relèvent de l'incompétence de l'État à payer les salaires des personnels enseignants, le personnel enseignant vieillissant par manque de politique de recrutement et de recyclage des ressources humaines. Au plan pédagogique, l'absence des manuels scolaires fait que le jeune enseignant manque de guides pédagogiques comme modèles à suivre pour préparer leurs leçons. (IPR2, p. 3)

La métaphore de la souffrance signifie que les conditions de dégradation de la qualité de l'enseignement sont très importantes. Un enseignement est malade en raison du nombre de grèves, des années blanches, d'où des impacts sur le plan pédagogique. Le sujet IPR2 en ajoute en disant que le manque de guides pédagogiques est aussi le malaise dont souffre l'enseignement. Cet inspecteur dénonce le problème qui handicape leur travail, celui du manque de transport pour effectuer leur mission lors de la visite du contrôle de la qualité de l'enseignement dans des écoles.

Les inspecteurs et les enseignants ruraux doivent marcher à pied des milliers de kilomètres et se déchausser pour atteindre le lieu de la formation en raison de la carence du transport en commun dans certains endroits. Le système budgétaire de la province ne prévoit pas les moyens de transport et de séjour de l'inspecteur en déplacement. Comme frais de mission, l'inspecteur est obligé de se faire héberger par l'enseignant ou le préfet des études qu'il doit contrôler le lendemain. L'inspecteur doit se plier aux ordres de l'enseignant ou du préfet des études qui l'héberge lors de son séjour en mission. En conséquence, celui qui prend soin de lui et qui assure la survie de sa fonction devient son chef. Ainsi, il lui est difficile de dénoncer une faute grave observée chez un enseignant ou chez un préfet des études ou de lui formuler une simple critique négative lors de l'évaluation. (IPR2, p. 3)

Dans un même ordre d'idées, un agent du Service du contrôle de la qualité pédagogique (SECOPE) s'exprime :

Pour mieux cerner les maux qui rongent notre système éducatif, il faut situer le problème dans le contexte sociopolitique et économique que notre pays a traversé pendant la dernière décennie. Nous vous épargnons de rappeler des tristes événements vécus et des fâcheuses conséquences qui en ont résulté. Néanmoins nous voulons saluer ici les énormes efforts consentis par le Ministère de l'EPSP à travers le Gouvernement de la République, malgré les reflets négatifs de la crise mondiale actuelle et ses impacts sur la conjoncture de notre pays. (IPR1, p. 2)

Malgré les efforts qui ont été déployés pour mécaniser le plus grand nombre possible d'écoles, le sujet suivant fait constater que plusieurs écoles agréées ne répondent pas totalement aux critères de viabilité fixés par le Ministère de l'enseignement secondaire primaire et professionnel.

Plusieurs demandes d'agrément des nouvelles écoles ne sont pas soumises à une enquête préliminaire d'évaluation et d'opportunité d'ouverture et de fonctionnement d'un établissement scolaire dans un milieu scolaire donné : absence ou manque total d'une politique cohérente de la planification scolaire occasionnant une perturbation de la carte scolaire; manque total d'une prévision budgétaire annuelle constante permettant d'opérer de façon instantanée la mécanisation de nouvelles écoles et la mise à jour des nouveaux dossiers; manque de confiance de certains gestionnaires qui trouvent le SECOPE comme un bouchon entre eux et le chef d'établissement; ignorance manifeste du rôle et de la mission du SECOPE dans la chaîne des dépenses salariales. (IPR2, p. 4)

Que retenir des perceptions de responsables du curriculum l'enseignement ? À l'unanimité (100%), les 3 préfets des études et les 2 inspecteurs affirment que le curriculum d'enseignement assombrit l'avenir des élèves. Ils utilisent des métaphores qui décrivent le malaise de l'enseignement ou la nature du problème : « L'enseignement est vu comme une personne souffrante, très malade ». À l'instar de Morgan (2006) qui compare l'organisation à un organisme qui a des besoins à satisfaire pour vivre, l'on pourrait prétendre que le système d'enseignement n'a plus la capacité de maintenir son état stationnaire, son autorégulation et son équilibre.

Pour mieux cerner les maux qui rongent le système éducatif, les préfets des études et les inspecteurs situent le problème dans le contexte sociopolitique et économique que la RD Congo a traversé pendant la dernière décennie caractérisée par les guerres, soit de 1997 à 2006. Ils pointent aussi vers l'absence totale d'une politique cohérente de la planification scolaire qui occasionne une perturbation de la carte scolaire. Ainsi, le gouvernement provincial du Sud-Kivu ne connaît pas le nombre exact d'écoles, le nombre d'élèves et le nombre des membres du personnel. De plus, le système budgétaire de la province ne prévoit pas les frais de mission pour des inspecteurs. Ces derniers sont obligés de se faire héberger par les enseignants ou les préfets des études qu'ils doivent contrôler le lendemain. Ainsi les inspecteurs doivent se plier aux ordres des enseignants ou des préfets des études qui les l'hébergent lors de leur séjour d'évaluation. Ceci, sans contredit, biaise le résultat attendu des évaluations des écoles visitées. Il est donc difficile de comprendre comment le curriculum d'enseignement se développe à l'intérieur d'environnements d'apprentissage qui échappent à l'évaluation.

Sous cette complexité, la méthodologie des systèmes souples et la recherche-action intégrale exigent de revenir sur l'acteur pour l'impliquer dans la définition du problème et dans la recherche de sa solution. L'acteur explicite l'énoncé du problème formulé et propose des solutions concrètes, selon son image réelle de la situation. Ainsi, nous passons à la deuxième étape de la méthodologie de système souple pour accorder la parole aux élèves, aux enseignants, aux préfets des études et aux inspecteurs au sujet des problèmes qui handicapent le développement du curriculum d'enseignement.

4.2 Résultats de l'étape 2 : expressions de la situation problématique

L'expression de la situation problématique, c'est l'ensemble des éléments qui permettent de définir le ou les problèmes. Elle est la deuxième étape de la méthodologie des systèmes souples. Elle consiste à définir le problème réel, le système et le contexte dans lequel il prend place. On énonce le problème et on produit une « *Rich Picture* » qui est une image approximativement complète, mais ouverte de la situation problématique. L'expression de la situation problématique par l'ensemble des acteurs concernés par le fait social qui pose problème n'est que la suite de la première étape.

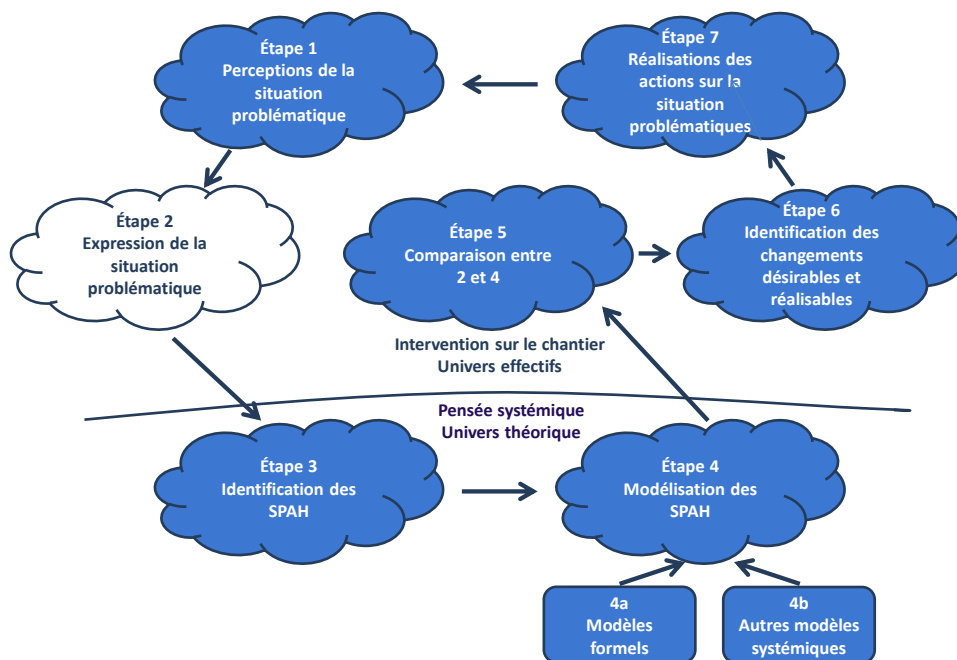


Figure 5. Expression de la situation problématique

Cette seconde étape se situe également dans *l'univers effectif*. C'est à partir d'elle que l'on parvient à identifier toutes les perceptions émergentes de la situation problématique. Pour réaliser cette étape, nous avons procédé par focus groups et organisé la Table-Ronde. Ces deux techniques ont permis de capter l'image de la situation problématique. Ce diagnostic a permis de dépister les symptômes de malaises ressentis par les acteurs. À partir de la situation problématique exprimée, nous avons effectué une analyse descriptive.

À cette seconde étape, nous ne prétendons pas obtenir une description exhaustive de la situation problématique. Nous voulons tout simplement construire l'image la plus complète possible de cette situation en identifiant les causes potentielles des insatisfactions exprimées par les participants à la recherche.

Sur la base des symptômes de malaises exprimés par les participants, nous avons identifié deux problèmes majeurs qui handicapent le développement du curriculum d'enseignement au Sud-Kivu. Ceux-ci sont relatifs à l'adaptation du curriculum d'enseignement aux réalités locales et à sa gestion en contexte d'après-guerre.

4.2.1 Les problèmes d'adaptation du curriculum d'enseignement aux réalités locales en contexte d'après-guerre du Sud-Kivu

Les problèmes qui ressortent des perceptions des acteurs relatives à la non-adaptation du curriculum d'enseignement en vigueur en contexte d'après-guerre sont : 1. la non-adaptation de l'enseignement aux réalités locales; 2. l'inadéquation du régime pédagogique aux intérêts d'apprentissage; 3. le manque de maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves; 4. l'inadaptation des méthodes d'enseignement aux divers styles d'apprentissage des élèves; 5. l'absence de mode d'évaluation de l'enseignement-apprentissage pour améliorer la réussite scolaire; 6. le manque de formation des enseignants; 7. la non-viabilité des environnements d'apprentissage; 8. le manque de conformité du curriculum prescrit au curriculum exigé en situation professionnelle. Dans un premier temps, nous décrivons brièvement ces huit problèmes.

4.2.1.1 La non-adaptation de l'enseignement aux réalités sociales

Tous les 45 participants à la recherche ont dénoncé la non-adaptation du curriculum d'enseignement dans le contexte actuel du Sud-Kivu et la difficulté des enseignants à l'appliquer en situation d'enseignement-apprentissage pour répondre aux besoins émergents. Ces problèmes sont perçus à la fois comme causes et conséquences d'une situation problématique complexe. Elles sont à la fois exprimées en termes d'agent causal de la dégradation de l'enseignement et considérées comme le résultat des situations émergentes à la suite d'un malaise que connaît le système scolaire congolais. Ce malaise provient du manque d'enseignants compétents capables d'appliquer le curriculum prescrit dans leur enseignement, du contenu enseigné qui n'est pas adapté aux réalités sociales, du régime pédagogique moins adapté à l'âge des élèves, de la langue d'enseignement, des méthodes d'enseignement, des modes d'évaluation des apprentissages. Ce sont les problèmes identifiés qui handicapent le développement du curriculum d'enseignement.

Tous les 45 participants, élèves, enseignants, préfets des études et inspecteurs déplorent également l'inadaptation du contenu de l'enseignement aux réalités sociales. Ainsi, le système d'enseignement ne permet pas aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à leur insertion sur le marché local d'emploi afin de leur assurer une vie professionnelle intéressante et prospère. Les compétences que les élèves développent

ne sont pas en phase avec les réalités de la vie du travail au quotidien. La combinaison de l'enseignement général et professionnel sans équipement spécialisé et sans ressources humaines compétentes ne permet pas l'atteinte des finalités éducatives. Pour que l'enseignement puisse atteindre ses finalités, il faut interroger le contexte et chercher les premiers éléments de réponses aux questions que soulève la problématique du contenu de l'enseignement.

Nous sommes dans un contexte où tout ce qui a été développé en enseignement depuis l'époque coloniale n'est plus à la hauteur des besoins que nous avons à combler en éducation aujourd'hui. Les choses ont changé. Il nous faut bâtir avec le changement. Et, pour bâtir avec le changement, nous devons chercher à adapter l'enseignement aux différentes transformations que connaît le pays. C'est dans ce cadre bien précis que le thème de la Table Ronde invite à repenser le système éducatif dans le but de l'adapter aux nouvelles situations et ainsi répondre aux besoins réels.

Si l'enseignement n'est pas adapté aux besoins, c'est parce que les contenus des manuels scolaires ne sont pas d'actualité. Les programmes scolaires sont conçus selon le commanditaire colonial qui n'avait pas tenu compte de la situation actuelle et des besoins de la population. Le problème n'est donc pas seulement celui de l'adaptation de l'enseignement ou du manque de matériels didactiques, laboratoires et du contenu des manuels scolaires, mais c'est aussi celui du manque de cohérence entre le programme et le manuel scolaire. (PRF1, p. 9)

Les causes de la non-adaptation de l'enseignement sont complexes. Certains programmes sortent sans manuels scolaires en attente des livres qui doivent provenir de la Belgique. Une fois réceptionnés, les livres sont distribués aux enseignants qui doivent les utiliser sans aucune formation préalable à leur usage. Dans certaines écoles, surtout dans des sections pédagogiques ou agronomiques, les professeurs n'ont pas de manuels de base. Dans d'autres écoles où l'enseignement est géré par des organismes privés, ces derniers élaborent des programmes qui visent leurs intérêts afin d'écouler des livres usagers. De plus, le Gouvernement propose des programmes qu'il remplace par d'autres avant que les premiers n'aient même été expérimentés.

4.2.1.2 L'inadéquation du régime pédagogique avec les intérêts d'apprentissage des élèves

Les acteurs d'enseignement sont revenus, à maintes reprises, sur le problème d'inadéquation de programmes de formation des jeunes adultes avec leurs intérêts d'apprentissage, leur âge et leurs catégories sociales. Ils affirment à l'unanimité que le curriculum d'enseignement secondaire ne tient pas compte de l'âge des élèves admis au secondaire et de leurs intérêts d'apprentissage et de leurs catégories sociales. Les conséquences sont telles que les élèves apprennent des matières qui ne répondent ni à leurs intérêts d'apprentissage ni à leur niveau d'acquisition des connaissances.

Notre système scolaire du Sud-Kivu ne prévoit pas de classes parallèles pour séparer les jeunes qui viennent du primaire des élèves adultes qui ont redoublé des classes ou tout simplement qui veulent une formation technique afin de se créer un emploi. Le cas des élèves adolescents et des adultes en dit plus quant au régime pédagogique. Est-ce qu'il y a des classes pour ces élèves? Il y a quelques écoles de récupération, mais qui ne préparent pas à l'examen d'État. (PRF2, p. 4)

4.2.1.3 Le manque de maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves

L'adaptation de l'enseignement au contexte social dépend de la maîtrise de la langue d'enseignement qui est la voie de transmission des savoirs. La langue d'enseignement ne rapproche pas les jeunes qui terminent l'école secondaire aux réalités sociales. À l'unanimité, les 20 acteurs d'enseignement ayant participé aux focus groups de même que le rapport de la Table-Ronde mentionnent que les élèves finalistes du secondaire rencontrent des difficultés énormes en milieu professionnel parce que les langues nationales, notamment le swahili qui est, à côté du français, la langue de négociation et d'échange dans la vie quotidienne, n'est pas enseigné. En conséquence, il se crée un obstacle pour le transfert des savoirs acquis en français à l'école vers le milieu du travail.

Penser et étudier un problème en français et chercher à trouver sa réponse en swahili dénote une incohérence dans notre curriculum d'enseignement. Si l'enseignement n'est pas adapté aux réalités sociales, c'est parce que certains enseignants et d'autres acteurs actifs en éducation ne maîtrisent pas le français. Dans beaucoup d'écoles, surtout en milieu rural, les enseignants font des efforts pour traduire l'enseignement en langue locale. Ils utilisent des techniques et des méthodes évangéliques, comme si enseigner serait la même chose que prêcher à l'église. (IPR2, p. 2)

Dans le contexte du Sud-Kivu, les élèves du secondaire éprouvent beaucoup de difficultés d'apprentissage liées à la compréhension de la langue d'enseignement. Ces difficultés seraient exacerbées par des styles d'enseignement élitiste qui caractérisent certains enseignants congolais. Ces derniers utilisent des « gros mots de dictionnaire » pour montrer aux élèves qu'ils maîtrisent bien la langue française. À ce sujet, voici un extrait du témoignage d'un enseignant :

Les jeunes [...] ne savent plus ni écrire, ni parler correctement le français, pourtant langue officielle de leur pays. Professeurs moins exigeants et parfois moins compétents, contraintes quotidiennes prioritaires, manque de livres, usage du texto, attirance pour les films en swahili : tout concourt à se désintéresser de cette langue.

Visiblement, la lecture n'intéresse plus beaucoup d'élèves de Bukavu! Un exemple révélateur de la régression de l'intérêt pour la langue française, surtout chez les jeunes, élèves et étudiants.

Depuis plus de dix ans, les intellectuels dénoncent ce problème et constatent que les jeunes ne parlent ni n'écrivent en bon français, comme auparavant. Les professeurs déplorent ce faible niveau des élèves : "Ils sont vraiment nuls en français. Pour la plupart ils s'expriment difficilement et l'écrit est lamentable."

Pourtant, le français, c'est la langue officielle du pays et utilisée dans l'administration depuis l'époque coloniale, mais aujourd'hui elle n'est plus utilisée dans la conversation courante.

Il faut tout recommencer à zéro pour de nombreux élèves de Bukavu. Ces jeunes sont, en fait, des victimes d'un mauvais système éducatif et de la situation que traverse le pays ces dernières décennies. Or, depuis environ 20 ans [...], les écoles n'ont plus de bibliothèques et les activités culturelles et littéraires n'existent plus comme auparavant. C'est clair que le niveau baisse.

Moi j'ai fait le littéraire en 1975; à notre époque nous avons un laboratoire pour apprendre le français. Actuellement, mon fils fait les mêmes études dans cette même école, mais la salle n'existe plus. Comment sera-t-il aussi bon en français que moi? Si on veut sauver la nouvelle génération, il faut tout recommencer à zéro.

D'autres priorités, la lecture est aussi un des outils indispensables à l'apprentissage de la langue. Fort malheureusement, les jeunes en ont perdu le goût et les livres sont devenus rares. Et les professeurs de français ne sont plus aussi exigeants. À l'époque, on obligeait les élèves à lire un roman qui était ensuite présenté en classe.

Maintenant, on ne le fait plus. En effet, ce sont les musiques et les films en swahili qui viennent d'Afrique de l'Est, qui ont leur préférence, car ils parlent de réalités qui leur sont proches.

S'y ajoute enfin l'utilisation du texto qui achève de faire perdre aux jeunes le peu d'orthographe qu'ils ont apprise. À force d'écrire en phonétique, ils ne savent plus rédiger en français courant. (ES5, pp. 1-2)

En effet, le problème le plus criant est non seulement celui de la maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves, mais aussi, la difficulté qu'éprouvent certains enseignants à enseigner en français. Ce problème serait dû également aux interférences linguistiques entre les dialectes locaux et les langues nationales en usage dans l'environnement, la coprésence de plusieurs codes linguistiques, en plus de l'usage des *textos* Internet. Ces facteurs font que les élèves perdent certaines aptitudes d'expression de la langue française.

Pour tenter de résoudre des problèmes relatifs à la langue d'enseignement, certains enseignants recourent aux méthodes dites actives qui consistent à mettre l'élève devant des situations d'apprentissage concrètes. Malgré l'usage de ces méthodes, les formules pédagogiques mobilisées ne tiennent pas compte des différents styles d'apprentissage des élèves. Conséquemment, d'autres enseignants procèdent par des méthodes classiques, telles que la traduction de l'enseignement en langue locale ou nationale pour essayer de rendre intelligible aux élèves le contenu de l'enseignement.

4.2.1.4 L'inadaptation de méthodes d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves

Les formules pédagogiques employées ne sont pas adaptées aux différents styles d'apprentissage des élèves. Les enseignants utilisent des méthodes classiques ou traditionnelles qui relèvent de la psychologie behavioriste. L'enseignement se déroule selon une progression linéaire, calquée sur la logique interne de la matière. Les élèves copient, mot à mot, dans leurs cahiers, le résumé scrupuleusement écrit au tableau par le professeur. Ce résumé doit être mémorisé pour être reproduit comme réponse aux questions des examens.

Après la dictée, les professeurs écrivent le résumé aux tableaux et les élèves le copient scrupuleusement dans leurs cahiers. Si les professeurs dictent aux élèves des leçons qu'ils doivent mémoriser, c'est parce que les derniers doivent les reproduire le jour de l'interrogation sans savoir la portée réelle du contenu mémorisée dans leur vie pratique. (PRF2, p. 5)

En fait, les méthodes d'enseignement utilisées dans des écoles secondaires entretiennent une relation essentiellement verticale entre l'enseignant et l'enseigné. Il ne s'agit donc pas d'une véritable communication entre deux personnes interagissant en situation d'enseignement-apprentissage, car l'enseignant communique et l'enseigné enregistre.

4.2.1.5 L'absence de mode d'évaluation de l'enseignement-apprentissage pour améliorer la réussite scolaire

Les modes d'évaluations ne permettent pas l'amélioration de la réussite scolaire. Les 3 préfets des études et les 2 inspecteurs ayant participé à la recherche ont confirmé que les enseignants sont moins formés en évaluation en raison de l'absence d'une culture évaluative dans le système scolaire congolais découlant du manque de vision commune des politiques d'évaluation des apprentissages mises en place par le ministère de l'Éducation. L'évaluation n'a pas pour but d'améliorer les rendements scolaires, mais de juger les élèves, de les contrôler subjectivement lors des délibérations.

Nous tenons à signaler que le modèle du bulletin de cette année est resté le même que pour l'année 2006-2007. Cependant, le bureau [...] a constaté avec regret : le non-respect de modèle unique des bulletins pour les écoles sur toute l'étendue de la province; la remise tardive de ce précieux document par certains gestionnaires soit au mois de mai ou de juin; le mauvais remplissage de ces bulletins par les enseignants : omission tantôt de numéro matricule, date de naissance, tantôt la mention sanctionnant l'année scolaire. À cet égard, certaines données des brouillons ou cahiers de notes ne sont pas conformes à la réalité. (IPR2, p. 4)

Les bulletins scolaires qui doivent permettre de rendre compte du curriculum de l'élève ne donnent pas d'indicateurs de performances réalisées par ce dernier dans différentes disciplines. Ils classent la réussite des élèves selon un ordre allant du premier au dernier de la classe : le premier étant l'élève fort de la classe tandis que le dernier est celui dont la moyenne est la plus faible. Dans un cours de mathématique, par exemple, un élève peut obtenir la note de 90 %, la note excellente, mais celle-ci n'indique pas la compétence mathématique qui aurait conduit l'enseignant à attribuer cette note à l'élève : savoir calculer? Savoir résoudre un problème?

Les bulletins scolaires restent muets sur plusieurs questions relatives aux notes. Il en est de même dans les cours de langue. Les bulletins n'indiquent pas si un élève qui a obtenu 100 % est capable de communiquer oralement ou par écrit. Les notes des bulletins présentent une « famille de codes » auxquels l'enseignant peut conférer un sens symbolique. Ce mode d'évaluation s'apparente au type d'évaluation contrôlante. Selon Lieury (2011), ce type d'évaluation correspond à la loi dite de renforcement. Ce renforcement peut être positif, ou récompense, par exemple, la nourriture à la sortie du labyrinthe. Dans cette logique, les notes attribuées aux élèves peuvent être une façon de les contrôler ou de les punir en cas de résultats insuffisants ou de les récompenser en cas de bons résultats.

4.2.1.6 Le manque de formation continue des enseignants

La reconstruction de l'éducation repose sur une stratégie socioéducative qui vise la formation des éducateurs spécialisés. Ceci est un impératif qui doit permettre aux bénéficiaires du curriculum de contribuer à la reconstruction de la province. Pour enseigner au niveau secondaire, il y a un niveau minimum de critères à considérer. Ces critères sont, par exemple, posséder ou être en voie d'acquisition d'un diplôme universitaire

de premier cycle dans un champ d'application approprié au programme, avoir une expérience dans l'enseignement surtout dans le système scolaire congolais, être capable de travailler en équipe, parler couramment le français.

Les cinq participants (deux inspecteurs et trois préfets des études) mentionnent que le problème de la sous-qualification affecte plusieurs enseignants dans la province du Sud-Kivu. Ils soutiennent que les critères de recrutement du personnel enseignant ne sont pas respectés. Dans cette optique, les ressources humaines compétentes deviennent un besoin urgent qui devrait être comblé pour propulser la reconstruction de l'éducation. Ce besoin est ressenti davantage dans les milieux ruraux qui subissent l'effet de l'exode des enseignants qualifiés.

Pour que l'école apporte des réponses aux attentes de la société, il faut qu'elle forme des femmes et des hommes compétents, imprégnés de valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles, civiques et acteurs de l'histoire d'une nouvelle société congolaise démocratique au Sud-Kivu. Dans ces conditions, non seulement, il faut renforcer les capacités des institutions éducatives, mais aussi redonner au curriculum de l'enseignement une nouvelle vision en recrutant des enseignants qui répondent à la demande sociale, et ce, en respectant les normes de recrutement du personnel enseignant.

Nos écoles perdent nos enseignants qualifiés qui abandonnent massivement nos enfants. Pour combler le vide, faut-il dans ce cas, recourir aux personnes disponibles, généralement sous-qualifiées. Au secondaire, on fait appel à tous ceux qui portent les diplômes d'études du supérieur sans trop tenir compte de leur formation. Il n'est pas rare de rencontrer un professeur de mathématique porteur d'un diplôme de développement rural tout comme son collègue qui donne des cours de français soit finaliste de l'Institut supérieur des techniques médicales. Compte tenu du degré fort élevé de la crise des professeurs qualifiés, non disponibles, les écoles font généralement appel aux D6¹⁰ pour assurer les enseignements dans toutes les classes au secondaire. (Kasilembo, 2000 : 22)

Ce qui vient aggraver la situation d'enseignement-apprentissage, c'est que ces enseignants, déjà dits sous-qualifiés travaillent dans des environnements d'apprentissage non équipés et non viables, qu'ils ne sont pas formés et manquent de services de soutien pédagogique.

Malgré l'existence des instituts supérieurs pédagogiques qui diplôment chaque année les enseignants de l'école secondaire et des humanités pédagogiques qui forment les enseignants du primaire, les enseignants issus de ces établissements ne sont pas toujours de bonne qualité, car les conditions de formation y sont déplorables. Il n'y a pas d'encadrement des étudiants stagiaires parce que l'enseignement est considéré comme un métier dévalorisé et non rentable. Les enseignants formés accusent des retards dans leur formation professionnelle.

¹⁰ Les « D6 » est un signe qui désigne les diplômés d'État du niveau de sixième secondaire en RDC.

Les diplômés d'État du cycle secondaire (D6), formés pour enseigner à l'école primaire, se voient alors attribuer des cours pour lesquels ils n'ont pas des compétences nécessaires et suffisantes. D'où l'enseignement livresque, la dictée, les chansons et les récitations comme techniques d'apprentissage. Les élèves apprennent par cœur. Ils préparent les examens d'État comme des autodidactes, ce qui explique la baisse de niveau de l'enseignement. (IPR2, p. 4)

Si les enseignants ne répondent pas aux besoins, c'est aussi parce que le service de soutien pédagogique n'existe plus. L'absence de ce service aggrave le problème de la sous-qualification des enseignants. Dans la province du Sud-Kivu, il n'y a pas de politiques de recyclage et de formation continue des enseignants.

Mais il se pose le problème de formation. Il faut recycler ces gens-là. Or, aujourd'hui, le recyclage se fait comment? Nous savons que par sa vocation qu'il y a la formation, l'évaluation et le contrôle. Mais alors, la formation ici chez nous est une activité qui exige de l'argent. Et ce sont ceux qui ont de l'argent qui forment. Et ils forment de quelle façon et en fonction de quels besoins et sur la base de quelles données scientifiques. (PFT3, p. 5)

Malgré le Service national de formation des enseignants (SENAFOR) qui fut créé en 1984 par le ministère de l'Éducation afin de former sur le terrain des enseignants insuffisamment qualifiés et de garantir une formation continue des enseignants qualifiés, l'absence de service de soutien pédagogique affecte grandement l'enseignement dans plusieurs écoles du Sud-Kivu. Même si l'ambition des concepteurs de ce service était de couvrir toutes les écoles du pays et d'assurer la formation des sous-qualifiés par les enseignants chevronnés de l'école, ce service n'existe plus.

4.2.1.7 La non-viabilité des environnements d'apprentissage

Tous les participants rapportent que l'inexistence des infrastructures scolaires de base pose des problèmes majeurs à l'apprentissage. Les écoles manquent de bibliothèques, de laboratoires, de matériels didactiques. Certains bâtiments construits depuis l'époque coloniale sont dans un état très avancé de vieillissement. Ils ne sont pas viables et n'ont jamais été réfectionnés, mais ils accueillent tout de même un effectif pléthorique. À ce sujet, Kasilembo (2000) écrit que depuis la deuxième république, c'est-à-dire celle de Mobutu Sese Seko, il n'y a jamais eu, dans un seul plan d'action, un projet de construction d'écoles au Sud-Kivu.

En trente-deux ans de règne de Mobutu, il n'y a qu'une seule école, l'Institut de Baraka qui a été construite. Cette lacune fut heureusement comblée par les églises gestionnaires des écoles conventionnées et par les parents d'élèves. En plus de payer les salaires des enseignants, les parents sont astreints à entretenir les écoles voire à construire de nouvelles classes. Le degré de délabrement avancé met souvent le comité de parents dans l'embarras. Quand il n'est pas possible de réfectionner le bâtiment en ruine, ils ne peuvent pas non plus commencer la construction d'un édifice qu'ils ne sauront jamais achever faute de moyens financiers conséquents. Dans plusieurs écoles, les salles de classe sont surpeuplées. La capacité dépasse la limite d'effectif d'élèves permis dans une classe. (Kasilembo, 2000 : 29-30)

Le rapport annuel 2008 des inspecteurs rejoint les études de Kasilembo (2000) au sujet de la réfection des bâtiments scolaires. Ce rapport précise que dans la province, le gouvernement n'a pas prévu d'infrastructures

scolaires pour accueillir une clientèle massive des jeunes qui reviennent d'exil. Ainsi, les quelques salles de classe qui ont survécu à la catastrophe des guerres, surtout dans la zone de Fizi, sont débordées d'effectifs.

À Baraka, il y a une pléthore d'élèves dans les salles de classe. Environ 130 en moyenne par classe alors que la moyenne nationale avoisine les 55. Pour les écoles secondaires où l'on dénombre des effectifs largement supérieurs à la moyenne, à l'exception des écoles catholiques, plusieurs écoles font face à cette situation pléthorique, car elles n'ont pas de bâtiment. Celles qui en ont pratiquent le système à double vacation. Certaines écoles fonctionnent l'avant-midi. D'autres fréquentent les mêmes salles de classe l'après-midi. Ces dernières ne respectent pas la plage horaire. C'est le coucher du soleil qui annonce la fin des cours, ces écoles ferment plus tôt, car il n'y a pas d'électricité pour continuer l'enseignement. (IPR1, p. 7)

Les deux guerres successives de 1996 et de 1998 ont provoqué la destruction à grande échelle des bâtiments scolaires rendant difficile l'enseignement. Les campagnes, transformées en champs de bataille entre les groupes ennemis, ont payé et paient encore les tributs des conflits armés. Les bâtiments scolaires ont d'abord hébergé les réfugiés, puis les déplacés des guerres et enfin les troupes combattantes. Ces dernières les ont transformés en camp de recrutement. Les combattants ont utilisé les pupitres, les tableaux, les livres et tous les autres matériels didactiques pour en faire du bois de chauffage. Ils se sont attaqués aux portes et aux fenêtres et aux archives pour y mettre le feu. Ainsi les élèves apprennent dans des tentes ou en dessous des arbres.

L'étude de Sinclair (2003) aide à mieux comprendre la situation des environnements d'apprentissage au Sud-Kivu en contexte d'après-guerre. Dans ces conditions, observe-t-elle, les conflits, l'insécurité et l'instabilité posent des défis majeurs à l'éducation. Les éducateurs font souvent des efforts louables pour sauvegarder l'éducation alors que sévit la guerre, militaire ou civile. Il leur arrive de faire la classe en plein air, dans des maisons ou dans les sous-sols, ou encore dans des bâtiments en ruine. L'espoir est toujours présent quand débute la reconstruction au lendemain d'un conflit ou d'une catastrophe. Le scénario de reconstruction de systèmes éducatifs après un conflit ou une catastrophe s'avère un défi majeur pour les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation (Sinclair, 2003 : 30).

4.2.1.8 Le manque de conformité entre le curriculum prescrit et le curriculum évalué transférable en situation professionnelle

Lors de la discussion avec les inspecteurs et les préfets des études, nous avons posé la question suivante. Est-ce que l'enseignement secondaire tel que vous l'avez décrit permet de former l'homme ou la femme utile à lui-même et à la société? Et, selon votre expérience, cette femme ou cet homme est-il le vrai produit attendu pour répondre aux besoins émergents de la société du Sud-Kivu après-guerre? A ce sujet, un des participants répond :

Nous sommes dans une société complètement agricole où l'on devait former des agronomes qui savent cultiver des choux, mais on forme des agronomes de type universitaire, qui une fois terminé, ils quittent le pays pour travailler

dans les pays voisins qui ont les moyens de le payer. Ici, je vois l'adaptation du programme par rapport aux besoins, ça fait défaut. Et qui finance le programme, qui le confectionne, l'UNICEF, le je ne sais quoi, la coopération belge. Et chaque jour au lieu de... disons...d'expérimenter un programme, on le remplace par un autre avant même que le premier ne soit pas mis en œuvre en disant : "Oh, le premier programme n'était pas bon, or tout ça c'est de l'argent". Et c'est ce que je disais là, c'est un programme de formation et de prise en charge de l'autorité compétente tant que ça sera toujours le privé qui va gérer l'enseignement, peu importe, l'enseignement reste le parent pauvre, car pour le privé, lui le besoin c'est de justifier de l'argent qu'il a réussi et non pas la formation. (IPR1, p. 3)

La conformité réfère à l'adéquation entre ce qui a été pensé en situation conceptuelle du curriculum et le produit scolaire, ce qui est transféré en situation professionnelle. Dans cette réponse, le sujet dit : « *Ici, je vois l'adaptation du programme par rapport aux besoins, ça fait défaut.* » Ceci signifie déjà qu'il y a un problème, le défaut. Le défaut dont il question, c'est l'adaptation du programme d'enseignement. Les programmes sont conçus en fonction des intérêts de leurs commanditaires, les organismes non gouvernementaux qui financent l'éducation, et non pas en fonction des besoins de la société. La question est de savoir si les intérêts de ces organismes reflètent les aspirations de la société. Le sujet dit clairement que c'est l'argent au fait qui est leur intérêt premier au lieu des besoins réels de la société.

Lorsque le sujet ajoute « je ne sais quoi, la coopération belge », c'est qu'il y voit un malaise dans l'adaptation de ce programme aux besoins de la société. On peut déduire d'un manque de lien de conformité de ce programme d'enseignement par rapport aux résultats attendus par la société de ces programmes. Le manque de conformité ressort encore dans l'expression : « Nous sommes dans une société complètement agricole où l'on devait former des agronomes qui savent cultiver des choux, mais on forme des agronomes de type universitaire qui, une fois terminé, ils quittent le pays pour travailler dans les pays voisins qui ont les moyens de le payer ».

Le problème de conformité de programmes d'enseignement se fait sentir en situation professionnelle.

Nous avons des gens qui vont travailler dans la pharmaquina, dans les usines. Ils mettent leurs diplômes en poche et travaillent comme des manœuvres, même s'ils ont fait la biochimie. Dans les ONG, ils font de manœuvre alors qu'ils ont de la formation professionnelle. Si vous allez à la régie des eaux, à la pharmaquina, ce sont des gens qui ont terminé dans la pédagogie, qui se trouvent là-bas. Ils commencent par terrasser. Après le terrassement, ce sont des gens qui vont dire : "Moi, je fais ça". Il faut que la formation se fasse. (IPR2, p. 1)

L'apport de ce sujet à l'argumentation du premier (IPR1) est que la formation même professionnelle ne suffit pas pour être retenue en milieu professionnel. Il faut une formation de base solide en compétences techniques sollicitées par l'employeur, car les industries de la place qui embauchent les diplômés ne posent pas le problème du type de diplôme obtenu, mais les compétences liées à ces diplômés qui font preuves d'efficacité. Les écoles devraient mettre à jour les compétences exigées par l'employeur pour occuper des postes qui répondent à leur qualification. Or, cette formation manque chez les diplômés, car le programme de formation technique à l'école n'est pas élaboré en conformité avec les besoins réels du marché de l'emploi.

4.2.2 Les problèmes de gestion des politiques curriculaires d'enseignement secondaire

Les problèmes de gestion du curriculum d'enseignement secondaire sont relatifs : 1. au manque de projets éducatifs et de plans stratégiques dans des écoles secondaires; 2. à l'absence de la volonté politique de valoriser l'éducation; 3. à la non-mécanisation des enseignants et des écoles; 4. à l'insuffisance du salaire des enseignants. Nous traitons ces quatre problèmes dans les points qui suivants.

4.2.2.1 Le manque de projets éducatifs et de plans stratégiques des écoles secondaires

Les 20 acteurs principaux de l'enseignement et les 5 responsables de la gestion du curriculum ayant participé à la recherche ont affirmé que leurs écoles ne disposent ni de programme scolaire ni de projet éducatif. Leurs écoles fonctionnent selon le désir et le bon sens des préfets des études. Ces derniers fixent les règles disciplinaires et les matières à enseigner.

Avant de parler du curriculum, je me demande si nos écoles atteignent les finalités éducatives. Y a-t-il un plan ou un projet éducatif que nous mettons en œuvre, comme préfet, pour atteindre ces finalités? Oui et non, mais nous appliquons tout de même un plan qui permet d'atteindre nos finalités. Heureusement, vous parlez des écoles après la guerre. Nous avons toujours planifié, mais ces plans n'atteignent pas leurs objectifs. Il y a des obstacles dans toutes les directions. (PRF1, p. 2)

Alors que la RDC est un pays démocratique, l'administration des écoles secondaires au Sud-Kivu est centrée sur la seule personne du chef d'établissement. Seul, le préfet des études fait tout. Les préfets des études cumulaient leurs fonctions avec les affaires des églises et oublient les écoles. Ils sont plus actifs dans les affaires de l'église que dans des problèmes scolaires. Ils gèrent les écoles comme ils gèrent des églises. (ES3, p. 2)

Notre enseignement est malade, il lui faut une cure de cheval pour le faire avancer. Cette maladie est causée par l'administration de l'école centrée sur la seule personne du chef d'établissement; la légèreté dans l'admission des élèves, de nombreux faussaires qui surpeuplent les classes, le manque de comité des parents capables d'agir efficacement, l'absence de contrôle régulier des chefs d'établissement par les inspecteurs, la protection de certains chefs d'établissement fautifs par leurs gestionnaires ou responsables d'église. (ES10, p. 4)

Le fait que des écoles sont dépourvues de projets éducatifs démontre l'absence de leadership pédagogique ou de façons de faire dans la planification du curriculum d'enseignement. Le manque de ce document dans des écoles constitue un obstacle majeur à la réussite scolaire. Ceci explique en partie pourquoi la planification stratégique n'aboutit pas aux résultats escomptés : elle n'est, entre autres, pas guidée par une vision claire de l'enseignement.

4.2.2.2 L'absence de volonté politique de la valorisation de l'éducation

Le gouvernement du Sud-Kivu manifeste un manque de volonté politique dans la valorisation de l'éducation et dans sa gestion. Ceci se fait sentir par le non-respect des textes légaux, l'impunité et le favoritisme que dénoncent les inspecteurs ayant participé à la recherche.

Malheureusement, les oreilles sourdes du Gouvernement considèrent les enseignants comme des acteurs de théâtre et non comme des acteurs de l'éducation, comme si l'enseignement n'est pas un métier. (IPR1, p. 4)

Parmi les maux qui ruinent le système scolaire en RDC, précisément au Sud-Kivu, l'impunité et le favoritisme occupent une place de choix.

Ne subissent des sanctions que des simples citoyens. Lorsqu'un agent qui appartient à une catégorie des intouchables, la loi ne s'applique pas. Au lieu d'appliquer la règle de droit, il est au contraire remercié par une promotion de sa fonction ou le changer de milieu de travail. Ainsi, à côté de l'impunité semée et arrosée par le statut des fonctionnaires et agents de l'État, le favoritisme est un mal fort décrié dans l'administration scolaire au Sud-Kivu. Beaucoup de membres de personnels désignés aux postes stratégiques des établissements scolaires ne remplissent pas les conditions exigées par l'instruction officielle. Les textes légaux régissant l'éducation nationale ne sont pas respectés et adaptés aux réalités scolaires. (IPR2, p. 3)

Non seulement la volonté politique manque dans la gestion de l'enseignement, mais aussi les hommes politiques eux-mêmes favorisent la tricherie et la fraude.

Même les hommes politiques favorisent la tricherie dans des centres des examens d'État au profit de leurs intérêts et, dans le but de faire réussir leurs enfants, des intouchables. Dans certaines collectivités de la province du Sud-Kivu, des hommes politiques envoient des questionnaires pour détourner l'attention de tous les candidats. Certains chefs d'écoles inventent des points scolaires de jury pratique pour les « enfants des intouchables ». Pire encore, au secondaire, les chefs d'écoles ne disposent pas des points scolaires et de jury pratique. (IPR3, p. 2)

De toutes les perceptions exprimées par les acteurs d'enseignement à propos de la situation enseignante et des finalités éducatives telles que prescrites dans le curriculum formel, il se dégage plus de complémentarités que de divergences sur la vision de l'enseignement. Les responsables et les propriétaires du curriculum s'entendent pour dire que la vision de l'enseignement secondaire consiste à former des citoyens utiles à la société qui incarnent des valeurs citoyennes démocratiques. L'enseignement secondaire devrait ainsi incarner et promouvoir des valeurs universelles respectant l'environnement, l'égalité des chances entre les deux sexes, donc un enseignement qui participe à la fois à la régulation des conflits entre les citoyens d'une même famille, d'une même province et d'un même pays, et qui défende les valeurs culturelles authentiques au lieu de toujours recourir à la communauté internationale.

La vision des responsables de la gestion du curriculum d'enseignement, des préfets des études, les inspecteurs demeure de former des personnes utiles à elles-mêmes et à leur société, des personnes responsables, capables de se vêtir, de se nourrir et se loger. Quant à l'enseignement technique et professionnel, il devrait permettre aux élèves d'exercer un métier ou une profession à la fin de leurs études pour mieux les préparer à la vie active. Cette vision est largement partagée par les propriétaires des écoles à confession religieuse qui ajoutent à la formation au secondaire, le développement des attitudes chrétiennes.

4.2.2.3 La non-mécanisation des enseignants et des écoles

La non-mécanisation¹¹ des enseignants et des écoles est un obstacle majeur à la gestion de l'enseignement. Elle est une conséquence de l'absence de la volonté politique à s'investir dans l'action éducative. Jusqu'en septembre 2009, le gouvernement provincial ne savait pas le nombre exact des enseignants et des écoles. On comptait beaucoup d'écoles dites « fantômes », des écoles détruites par les guerres, mais qui existent dans le registre du Gouvernement et dont les enseignants recevaient la rémunération gouvernementale. Le Gouvernement ne sait pas combien d'enseignants sont affectés dans ses propres écoles.

Paradoxalement, il y a d'un côté, plusieurs écoles ayant été créées par les parents qui fonctionnent normalement, mais non reconnues par le gouvernement provincial : leurs enseignants sont régulièrement rémunérés par les primes données par les parents d'élèves. De l'autre côté, on note plusieurs autres écoles agréées par l'État, mais qui ne répondent pas aux critères de viabilité fixés par le ministère de l'Enseignement primaire secondaire et professionnel pour une des raisons suivantes :

Plusieurs demandes d'agrèments de nouvelles écoles qui ne sont pas soumises à une enquête préliminaire d'évaluation et d'opportunité d'ouverture et de fonctionnement d'un établissement scolaire dans un milieu donné; absence ou manque d'une politique cohérente de la planification scolaire occasionnant une perturbation de la carte scolaire; manque total d'une prévision budgétaire annuelle [pour] des nouvelles écoles; du manque de confiance de certains gestionnaires qui trouvent le SECOPE comme un « bouchon » entre eux et le chef d'établissements; ignorance manifeste du rôle et de la mission du SECOPE dans la chaîne des dépenses salariales à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. (IPR 2, p. 5)

Les acteurs de l'éducation ayant participé à la Table-Ronde dénoncent à l'unanimité la mauvaise gestion du système éducatif. Ceci se traduit par la non-mécanisation des écoles. Ce phénomène persiste parce que certaines écoles réellement en fonction ne sont pas reconnues par le gouvernement. De même, certains enseignants en fonction travaillent à temps plein dans des écoles dites non mécanisées alors qu'ils ne sont pas reconnus par le gouvernement provincial. Ceux qui sont reconnus par le Gouvernement ne reçoivent pas leurs salaires. Même si les efforts sont déployés afin de mécaniser le plus grand nombre d'écoles possible, le problème est loin d'être résolu en raison de la non-rémunération des enseignants.

4.2.2.4 L'insuffisance du salaire des enseignants : la prime comme rémunération

La prime est la contribution financière que les parents d'élèves cotisent chaque fin de mois ou par trimestre pour ajuster les salaires des enseignants aux fins de motivation au travail. La prime dite « frais de motivation » constitue le principal problème des enseignants. Il serait en fait la cause principale de l'effondrement du système éducatif. Tous les enseignants ayant participé à la recherche affirment que la prime comme rémunération s'avère leur problème crucial.

¹¹ L'expression de la non-mécanisation est utilisée pour désigner des institutions ou personnels non reconnus officiellement par le gouvernement.

Le grand obstacle de nous enseignants ici en RDC, c'est le non-paiement de la prime. En effet, la prime comme frais de motivation, une fois perçue par les gestionnaires des écoles, elle n'est pas régulièrement versée aux enseignants. Ainsi les parents en souffrent également lorsqu'ils apprennent des enseignants que leur contribution ne leur est pas parvenue. Conséquemment ce sont des élèves qui n'étudient pas à cause du manque de salaire et de la prime dite « frais de motivation ». Le fait que le Gouvernement ne paie pas les enseignants, les élèves préfèrent faire autre chose au lieu d'aller à l'école. La prime est une conséquence des contraintes économiques du pays qui ont fait qu'elle soit prolongée jusqu'à déboucher à son impasse actuelle, où tout le monde souhaite sa disparition dans ce contexte où les enseignants ne reçoivent pas de salaire du Gouvernement. (ES7, p. 3)

Les salaires mensuels dérisoires, soit les frais dits de « motivation des enseignants », comportent des conséquences énormes sur les évaluations des apprentissages des élèves, notamment la corruption. Pour garantir la réussite des élèves, ces derniers doivent payer les enseignants, en argent liquide, des frais forfaitaires pour ajuster leurs notes. Les frais de fonctionnement des écoles sont déviés par les préfets des établissements vers les frais d'encouragement des enseignants. Il en est de même de la prime. (ES6, p. 2)

Nous sommes des enseignants de nom et non de métier. Un enseignant, c'est celui qui donne le modèle à suivre à l'élève. Mais comment donner un modèle alors que c'est le parent qui donne le modèle à l'enseignant. C'est le parent qui le paye, celui qui le nourrit comme un bébé. L'enseignant au Congo est devenu un enfant à charge. Comment peut-il prendre ses responsabilités enseignantes? C'est dommage et c'est triste. (ES8, p. 5)

Les focus groups et les rapports de la commission financière de la Table-Ronde ont aussi révélé que la prime est un problème important de l'enseignement et constitue un handicap majeur à l'éducation de manière générale, même si c'est un palliatif à la rémunération des enseignants.

La prime comporte des conséquences énormes sur l'évaluation des apprentissages des élèves et sur le fonctionnement des écoles. Elle engendre la corruption, le manque d'éthique et le non-respect de la déontologie. Pour garantir leur réussite, les élèves doivent payer aux enseignants des frais forfaitaires exigés en argent liquide pour ajuster leurs notes. Dans certaines circonstances, la prime perçue est déviée pour d'autres fins que celles de la « motivation » des enseignants. Ceci engendre des conflits, d'une part, entre les enseignants et les préfets des études et, d'autre part, entre les enseignants et les parents d'élèves. Conséquemment les grèves, les arrêts spontanés des cours perturbent l'organisation de l'enseignement. Les élèves dont les parents ne parviennent pas à payer la prime se voient renvoyés de l'école. Pour un certain temps, ils errent dans les rues en portant leur uniforme scolaire. Les activités scolaires manquées pendant la période d'exclusion ne sont pas reprises au cours de l'année; ceci entraîne des échecs massifs. La prime comme rémunération des enseignants étant insuffisante pour tenir les deux bouts du mois, ceci oblige ces derniers à exercer des métiers autres que l'enseignement pour la survie. Ainsi, il faut cumuler les fonctions enseignantes avec des métiers autres comme le commerce, ou bien choisir l'exode.

L'exode des enseignants vers les pays voisins est une conséquence de la prime, perçue comme palliatif à un salaire insuffisant. Ainsi, beaucoup d'enseignants au secondaire et au primaire fuient la RDC à cause des conditions professionnelles difficiles, notamment dans les milieux ruraux où les conditions sont déplorables. Le personnel enseignant préfère travailler dans des centres urbains où ils se sentent davantage en sécurité sociale et financière en raison des opportunités de petits commerces à la sauvette. Ainsi, beaucoup d'écoles

de villages manquent d'enseignants. Les élèves, abandonnés à eux-mêmes, se livrent à leur tour à l'exploitation artisanale des minerais (coltan, or, cassitérite) ou répondent aux appels des seigneurs de guerres.

Au Sud-Kivu, les prix sont fixés en dollars américains ou en francs congolais. Pour survivre, les enseignants et les administrateurs d'écoles doivent faire des activités *extra-muros*, c'est-à-dire exercer des emplois supplémentaires, car le salaire de 40 \$ USA par mois ne leur permet pas de joindre les deux bouts. De ce fait, les élèves ne sont pas encadrés selon le calendrier établi. Ils restent longtemps abandonnés dans des salles de classe sous la supervision du chef de classe. Les plus chanceux bénéficient du soutien des étudiants des instituts supérieurs qui les occupent en l'absence des professeurs titulaires. Ces professeurs temporaires peuvent dispenser un ou deux chapitres selon le solde qu'ils espèrent recevoir des préfets des études.

Les professeurs abandonnent les élèves en classe pour aller enseigner dans les pays voisins où ils gagnent un bon salaire versé régulièrement. Certains enseignants sont en même temps commerçants et cultivateurs. D'autres sont enseignants et agents de garde des seigneurs de guerres. Beaucoup d'administrateurs d'écoles sont en même temps des préfets des études et des pasteurs de leurs églises. Ces derniers accordent plus de temps aux intérêts de l'église qu'à ceux des élèves. (IPR2, p. 6)

L'insécurité salariale rend un mauvais service à l'enseignement. Les enseignants ruraux préfèrent devenir des étudiants ou des professeurs en milieu urbain, des gardiens de magasins ou des boy-chauffeurs, convoyeurs des camions. Il en est de même pour les préfets des études qui sont, le soir, des chefs d'établissement en RDC, et le matin, des professeurs au Rwanda ou au Burundi. Conséquemment, certains étudiants qui terminent les études supérieures pédagogiques préfèrent aller travailler dans des pays où le métier d'enseignant est rentable. D'autres préfèrent se lancer dans la carrière politique où ils deviennent des leaders de partis politiques au lieu d'être les leaders pédagogiques, domaine pour lequel ils ont été formés. Les finissants des écoles secondaires sont recrutés comme « professeurs » sans formation requise pour combler le vide laissé par les professeurs qualifiés ayant abandonné leur poste.

4.2.3 Que retenir des expressions de la situation problématique?

Les perceptions exprimées par les bénéficiaires, les acteurs principaux de l'enseignement et les responsables de la gestion curriculum font ressortir des éléments manquants du système d'enseignement secondaire. Ce sont des expressions problématiques ayant retenu l'unanimité des participants : la non-adaptation de l'enseignement aux réalités locales; l'inadéquation du régime pédagogique avec l'âge des élèves; l'inadaptation des méthodes d'enseignements aux styles d'apprentissage; la non-maîtrise de la langue d'enseignement; le manque d'évaluation de l'enseignement pour améliorer la réussite scolaire; le manque de formation des enseignants; la non-viabilité des environnements d'apprentissage; le manque de projets

éducatifs et des plans stratégiques; l'absence de volonté politique; la non-mécanisation des enseignants et des écoles; et l'insuffisance du salaire des enseignants, des inspecteurs, des préfets des études.

Ces expressions sont pertinentes, car elles constituent un levier sur lequel nous pouvons identifier les SPAH qui seront traduits en définition d'ancrage. Elles permettent également d'avoir un portrait général de la situation problématique.

Même si tous les participants reconnaissent la situation problématique, cependant le degré d'importance de chacun de ces paramètres ne ressort pas de cette analyse. Il s'agit pour l'instant de reconnaître globalement la situation problématique. La figure suivante présente l'image riche ou le portrait général de la situation problématique de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Sous forme d'un cliché, cette image permet de bien localiser le foyer de la situation problématique, de mieux poser le diagnostic, pour bien identifier le vrai problème.

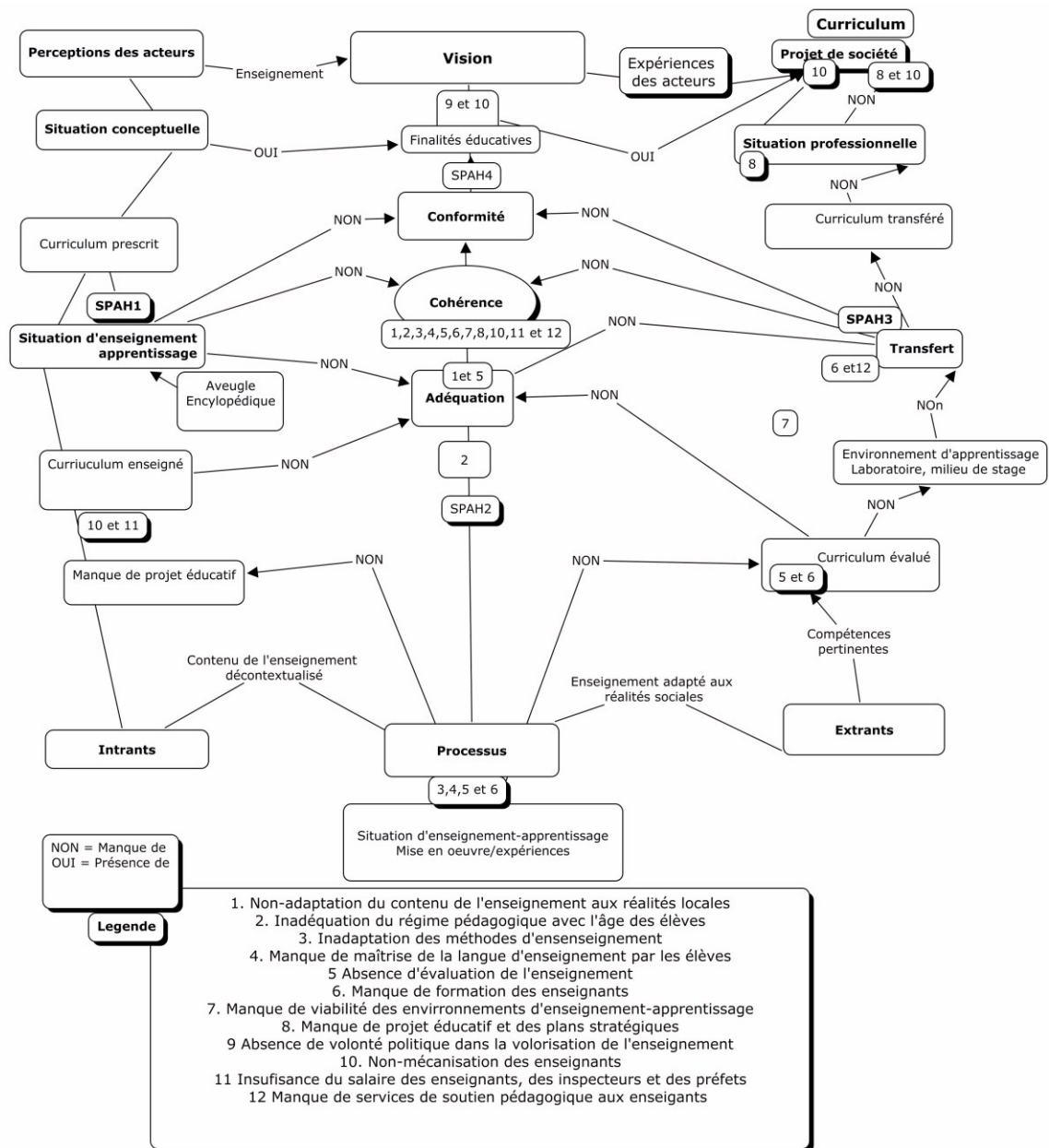


Figure 6. Image riche de la situation problématique / The Rich Picture

Quoique non exhaustive, cette image qui regroupe les 12 expressions de la situation problématique s'avère, à notre avis, suffisante pour engager des discussions pleines de perspectives sur les améliorations à apporter. Checkland (1981) précise que la représentation de la situation problématique doit être visuelle pour permettre une vue synoptique de la situation aux moments où elle sera présentée aux acteurs. À partir de la situation problématique reformulée, on doit dégager les définitions d'ancrage des éléments de solutions de la situation problématique, c'est la troisième étape de la méthodologie des systèmes souples.

4.3 Résultats de l'étape 3 : identification des systèmes pertinents d'activités humaines (SPAH) et la formulation des énoncés de base

L'objectif de cette étape consiste, selon Lapointe (1995), à répondre à la question suivante : « Considérant les informations recueillies et structurées dans les deux phases précédentes, quels sont les sous-systèmes qui semblent les plus pertinents à la situation problématique soulevée?¹² »

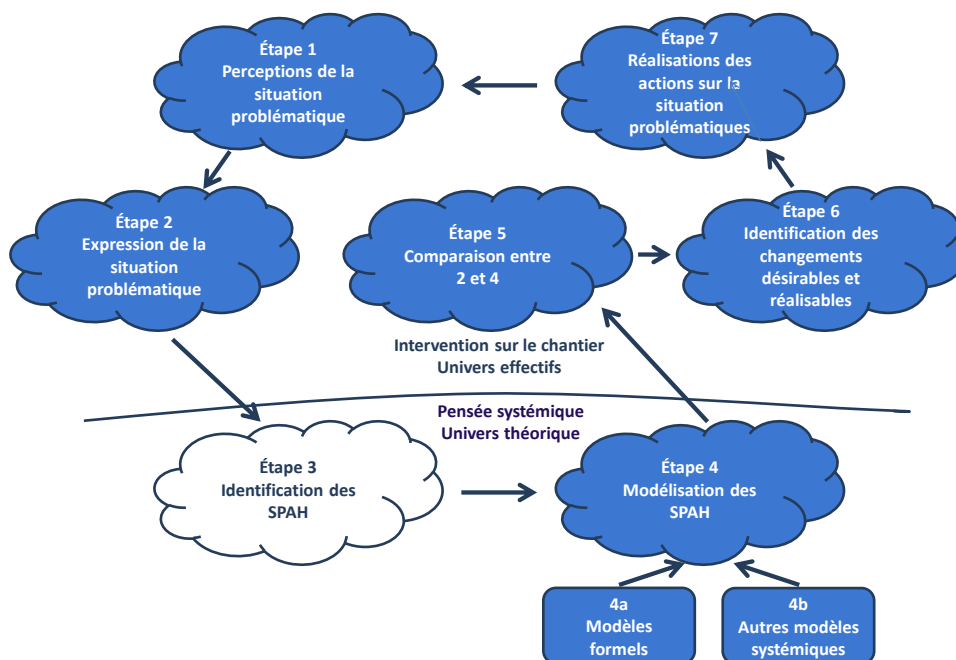


Figure 7. Identification des systèmes pertinents d'activités humaines

Lapointe (1995) attribue à la notion de pertinence deux sens particuliers. Un premier sens présuppose que les sous-systèmes pertinents d'activité humaine retenus deviennent des candidats plausibles pour améliorer la situation problème. Le second sens est relatif aux débats, aux échanges, aux discussions, aux négociations et aux délibérations que pourront provoquer les modèles de ces sous-systèmes lors de la 5^e étape, c'est-à-dire à l'étape qui consiste à comparer les modèles théoriques construits à l'étape 4 avec l'image de la situation problématique dégagée lors de la réalisation de l'étape 2.

¹² Les étapes précédentes sont la perception de la situation problématique et l'expression de cette situation par les acteurs.

Dans cette recherche, nous considérons, l'expression « pertinente » au sens que lui accorde Lapointe (1995). Compte tenu des réactions des personnes impliquées dans la situation problématique, ces choix pourront être reconsidérés. À cette étape, nous faisons un retour sur les éléments de la situation problématique reformulée et sur les éléments théoriques qui nous permettent de dégager la définition du problème dans la situation problématique exprimée par les acteurs. C'est le choix personnel du chercheur d'identifier des sous-systèmes qu'il juge capables de provoquer des débats et des négociations (Lapointe, 1995).

Ainsi, en tenant compte des perceptions exprimées par les personnes concernées par la situation problématique, nous avons procédé au choix des énoncés que nous avons jugé pertinents relativement aux débats, aux échanges, aux discussions et aux délibérations. Plus précisément, comme le mentionne Lapointe (1995), il s'agit d'identifier les points communs, les relations et les distinctions entre les différents énoncés dans le but de saisir et de dégager les propriétés émergentes qui caractérisent la situation problématique. Compte tenu des réactions des personnes impliquées dans la situation problématique, nous avons identifié les systèmes pertinents en relation avec des améliorations possibles à apporter au curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel en nous servant des questions suivantes comme guide :

- Quels sont les intrants et les extrants qui conditionnent la transformation?
- Quels sont les usagers qui bénéficieront des extrants du processus de transformation?
- Qui sont les propriétaires du système d'activités humaines?
- Qui peut arrêter la transformation?
- Qui sont les acteurs qui peuvent agir dans le processus de transformation en vue de son amélioration?
- Quelles sont les contraintes environnementales?
- Quelles sont les visions du monde qui conditionnent les perceptions et donnent un sens au système d'activités humaines à l'étude?

4.3.1 Le choix des systèmes pertinents d'activités humaines (SPAH)

À partir des propriétés émergentes que nous avons présentées précédemment, trois critères permettent de justifier la pertinence de ces systèmes, que nous rappelons brièvement : leur lien avec l'expression de la situation problématique, leur potentiel anticipé à provoquer des négociations et enfin la possibilité d'améliorer la situation problématique (Lapointe, 1995). À travers les focus groups, les participants ont identifié un certain nombre de SPAH. Ceux-ci ont été présentés en plénière où nous avons relevé les points communs entre différents énoncés, ce qui a permis de saisir et de dégager les propriétés émergentes qui caractérisent la situation problématique.

À propos des systèmes d'activités humaines, Watzlawick (1980) qui a appliqué le SAH [Système d'activité humaine (SAH)] dans les méthodologies d'amélioration des situations problématiques en psychothérapie a montré que : « pour l'essentiel [...] l'on ne doit jamais se fixer pour but de résoudre totalement et définitivement un problème, mais que l'on doit se borner à tenter de l'améliorer ou de l'atténuer » (Watzlawick, 1980, cité par Lapointe, 1995 : 33). Lapointe (1995) voit un rapprochement de cette règle avec ce que Méléze (1972) qualifie de « baby-system », c'est-à-dire « un embryon de système, pas encore muni de toutes ses capacités opératoires, ni de toutes ses informations, mais capable de les développer au contact de l'environnement sur lequel il est ouvert » (Lapointe, 1995 : 33).

4.3.2 Les principes directeurs

Comme le suggère Méléze (1972), tout système doit porter en lui-même des sources de changement et même, sa propre remise en question, qu'il s'agisse des méthodes, des moyens, des procédures ou encore de la structure. Les éléments manquants du système éducatif exprimés par les participants à la recherche que sont les quatre systèmes pertinents d'activités humaines ont permis de dégager les principes directeurs pour améliorer la conception du curriculum d'enseignement.

Les principes directeurs correspondent à un consensus plus ou moins fort des acteurs d'enseignement ayant participé à la recherche. Ceci est fondé sur le fait que le curriculum d'enseignement n'est pas adapté au contexte et aux réalités sociales. Le curriculum d'enseignement n'est pas pertinent pour répondre aux besoins émergents en contexte d'après-guerre. Les contenus des apprentissages manquent d'adéquation avec les intérêts du public cible auquel le curriculum est adressé. L'application du principe d'équité nécessite l'évaluation des besoins du public cible, d'où l'intégration de nouvelles compétences pour améliorer la pertinence du curriculum d'enseignement. Ces nouvelles compétences intégrées au curriculum d'enseignement favorisent le transfert du curriculum de la situation de formation à la situation professionnelle. Ceci nécessite alors que le curriculum d'enseignement soit flexible en vue de son adaptation aux contraintes contextuelles. La figure 8 illustre cette situation.

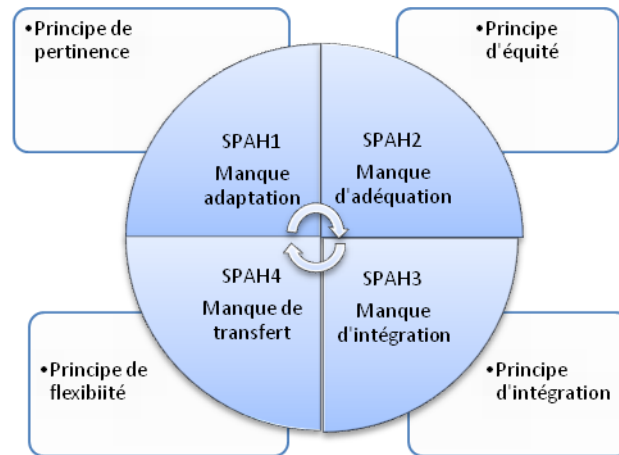


Figure 8. Lien systémique entre les SPAH et les principes directeurs

Pour chaque SPAH, nous définissons l'intrant, la transformation et l'extrant. L'intrant décrit la situation réelle de l'enseignement telle que vécue. La transformation donne des changements à introduire dans le système pour son amélioration. L'extrant est le résultat attendu, donc le producteur du processus qui produit.



Figure 9. Processus de transformation systémique

Pour chaque principe directeur, nous donnons les informations sur le quoi, le pourquoi et le comment. Le « quoi » énonce le principe. Il dit effectivement ce à quoi le concepteur du curriculum doit se référer dans sa conception et son élaboration. Le « comment » informe sur les stratégies à appliquer par les acteurs du curriculum pour développer des actions éducatives dans l'enseignement. Le « pourquoi » montre son apport au développement durable de la société, son caractère émancipatoire (Bouillier-Oudot et Lenoir, 2006; Klierbard, 2002), ce qui permet d'établir des liens entre le SPAH et les principes directeurs. L'intrant correspond au « quoi ». Le processus de transformation correspond au « comment » et l'extrant à « pourquoi ».

Tableau 6. Systèmes pertinents d'activité humaine

| SPAH | SPAH1 Un curriculum d'enseignement non adapté au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles | SPAH2 La non-adéquation entre le régime pédagogique et les intérêts d'apprentissage |
|-----------------------|---|--|
| Énoncé | <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement ne reflète pas les valeurs sociales et culturelles de la société. • Le contenu de l'enseignement manque de pragmatisme. • Les matériels didactiques existants sont périmés. • La dégradation de l'environnement d'apprentissage. | <ul style="list-style-type: none"> • Le curriculum d'enseignement ne tient pas compte de l'âge des élèves • Trop général, le curriculum d'enseignement secondaire ne tient pas compte de catégories d'élèves (muets, sourds, non-voyants, handicapés et des enfants troubles de comportements, tels les jeunes soldats, les filles-mères ou garçons-pères). • Écart entre les objectifs de l'enseignement et les intérêts d'apprentissage des élèves. • Absence de programme d'enseignement pour des élèves adultes ou des catégories cibles. |
| Intrants | Non-adaptation du curriculum au contexte actuel d'après-guerre | Le régime pédagogique ne tient compte ni de l'âge des apprenants ni des besoins de la population cible. |
| Transformation | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les nouvelles valeurs en contexte. • Analyser les besoins émergents. • Mettre à jour les matériels didactiques et les documents pédagogiques soumis à la disposition des enseignants. • Adapter le contenu des documents curriculaires aux réalités sociales et valeurs de la société. • Définir les moyens matériels et les ressources mobilisables de mise en œuvre du curriculum. • Mettre en place des dispositifs d'évaluation continue des besoins de formation. • Évaluer les conditions favorables à un apprentissage stimulant et les contraintes qui peuvent nuire à l'enseignement-apprentissage. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les besoins en éducation et en formation au secondaire compte tenu de l'âge et des intérêts d'apprentissage des besoins et des intérêts d'apprentissage des élèves. • Former des enseignants spécialisés (en réadaptation scolaire). • Revoir le contenu des apprentissages en fonction des besoins de formation prioritairement identifiés. • Adapter les méthodes d'enseignement aux styles d'apprentissage des apprenants. • Évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement-apprentissage. |

| SPAH | SPAH1 Un curriculum d'enseignement non adapté au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles | SPAH2 La non-adéquation entre le régime pédagogique et les intérêts d'apprentissage |
|-----------------------------|---|--|
| Extrants | Un curriculum d'enseignement-apprentissage compatible aux valeurs sociales et culturelles et adapté aux réalités du contexte d'après-guerre | Un sous-système d'adéquation du curriculum avec les besoins du public cible dans une société en évolution |
| Définition d'ancrage | L'adaptation du curriculum aux réalités du contexte permet de répondre aux besoins réels que ressentent la population, la paix, la sécurité sociale et alimentaire (la pêche, l'agriculture, l'élevage de petits et gros bétails) en plus de former et d'informer les bénéficiaires et les membres de la société sur les changements à apporter dans leurs pratiques de la vie quotidienne. | L'adéquation du curriculum au régime pédagogique permettrait d'établir de l'équilibre entre l'enseignement et les besoins de formation du public cible, soit les filles mères, les filles victimes de viol et les enfants soldats (kadogo) qui sont exclus de l'école. |
| Principe directeur | Le principe de la pertinence | Le principe d'équité |
| Quoi | <p>Le curriculum d'enseignement s'adapte au contexte et répond aux besoins de la société.</p> <p>La conception et l'élaboration du curriculum doit tenir compte du contexte global dans lequel il sera implanté et les besoins auxquels il doit répondre (Demeuse et Strauven, 2006). Le Sud-Kivu actuel est à comprendre dans sa dynamique sociopolitique, socioéconomique et socioculturelle.</p> <p>La dynamique sociopolitique s'opère à travers des conflits qui provoquent des guerres à répétition. Ces réalités sociales doivent amener le concepteur du curriculum à tenir compte de nouvelles valeurs à développer dans l'enseignement.</p> | <p>Le curriculum d'enseignement répond aux besoins d'un public cible. Le public cible comprend des sous-groupes particuliers des personnes différenciées par les caractéristiques sociales : garçons versus filles, public favorisé versus public défavorisé, rural versus urbain, des handicapés. Ce principe fait appel à l'équité qui, selon l'OCDE (1998), est la façon différente dont sont traités les élèves ayant des types et des niveaux d'instruction très dissemblables.</p> <p>Selon Demeuse et Strauven (2006 : 208), « l'équité, c'est la capacité d'un curriculum à répondre aux besoins d'un public cible d'origines sociales culturelles différentes et réduire les écarts de rendements. Un système éducatif a beau jeu de partir du principe qu'il existe entre "les aptitudes" des élèves des différences innées.</p> |

| SPA H | SPA H1 Un curriculum d'enseignement non adapté au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles | SPA H2 La non-adéquation entre le régime pédagogique et les intérêts d'apprentissage |
|-----------------|--|---|
| Comment | <p>Pour concevoir un curriculum, l'approche systémique invite à considérer un système dans sa globalité, dans sa totalité, dans sa complexité et dans sa dynamique. Étant donné qu'un système ne peut être réduit à la somme de ses parties (Tardif, Desilet, Paradis, 1992), les actions éducatives à entreprendre devraient tenir compte des interactions entre les différentes composantes du curriculum.</p> <p>Les acteurs de l'éducation et la population en général devront adopter une vision commune de l'enseignement, soit un ensemble élaboré de significations et de valeurs qui guident la plupart de leurs actions et leur permettent d'anticiper les réponses aux besoins émergents.</p> | <p>Il est nécessaire qu'un nouveau curriculum soit élaboré en tenant compte des besoins de toutes les catégories sociales. Ce curriculum devait être conçu pour répondre aux enjeux socioéducatifs majeurs, notamment celui de résoudre les graves problèmes de violence.</p> <p>Ce curriculum aurait comme fondement la centration sur l'élève en tant que sujet apprenant, l'appel à des apprentissages qualifiés et différenciés, le recours à des perspectives transversales et interdisciplinaires essentielles, une conception des activités d'enseignement-apprentissage axées sur la mise en place de communautés d'apprentissage, une structuration en cycles d'apprentissage en rehaussement culturel, l'introduction de nouvelles perspectives qui découlent des préoccupations sociales, comme l'éducation à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté (Lenoir, 2006 : 121).</p> |
| Pourquoi | <p>Le pourquoi s'appuie sur ce que Demeuse et Strauven (2006) montrent en disant que l'implantation du curriculum ne peut pas se faire <i>in abstracto</i>. Ces auteurs suggèrent de tenir compte du contexte, plus ou moins compatible avec le curriculum. Certains curriculums seront plus ou moins à-propos, compatibles avec les contraintes qui risquent d'entraver éventuellement leur bonne marche.</p> <p>Dans le contexte de la RDC en général et du Sud-Kivu en particulier, si le curriculum de l'enseignement secondaire ne répond pas aux attentes de la société, c'est parce que, dès le départ, son élaboration n'a pas tenu compte du contexte d'après-guerre et de ses besoins émergents.</p> | <p>Le curriculum d'enseignement au Sud-Kivu a été conçu sans tenir compte des bénéficiaires auxquels il est actuellement destiné (Mopondi, 2010, Kasilembo, 2000). Les successions d'années blanches ont occasionné de grands retards chez les élèves. Ceux-ci ont fait que les élèves reviennent à l'école dépassant l'âge normal d'admission au secondaire, soit entre 12 et 18 ans. Beaucoup d'élèves au secondaire sont âgés de 25 à 30 ans, avec des responsabilités familiales lourdes : parents avec plusieurs enfants à charge.</p> <p>Les besoins de formation de cette catégorie d'élèves du secondaire post-guerre ne se bornent plus à la formation générale au secondaire, car leur intérêt d'apprentissage, c'est l'insertion professionnelle. Le cas des élèves adultes, des enfants soldats qui voudraient développer des compétences professionnelles ou techniques afin de trouver un emploi pour subvenir aux besoins de leurs familles invite le concepteur du curriculum à un réajustement de son contenu.</p> <p>Dans la même perspective, Demeuse et Strauven (2006) formulent des questions qui permettent de déterminer dans quelle mesure les composantes</p> |

| SPA H | SPA H1 Un curriculum d'enseignement non adapté au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles | SPA H2 La non-adéquation entre le régime pédagogique et les intérêts d'apprentissage |
|-------|--|--|
| | | <p>du curriculum continuent de répondre efficacement aux besoins du public cible, étant donné l'évolution des besoins de la société, liés aux impératifs de son développement politique, économique, technologique, social et culturel.</p> <p>Les principales questions soulevées par ces auteurs sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs que le curriculum s'efforce de promouvoir méritent-elles d'être revues, régénérées, réinterprétées, enrichies en fonction des constats réalisés, de l'évolution des besoins sociétaux et/ou de l'apparition de nouveaux besoins? • Les contenus des apprentissages restent-ils valides ou certains sont-ils devenus obsolètes, voire erronés, en raison de l'évolution des connaissances et des techniques? • Les moyens mis au service du curriculum (matériel didactique, technologies de la communication, outillage) font-ils preuve d'efficacité? • Les stratégies didactiques utilisées restent-elles d'actualité, compte tenu des connaissances les plus récentes acquises en théorie de l'apprentissage? • Les contenus du curriculum continuent-ils de répondre aux intérêts et aux préoccupations du public cible? • Le curriculum reste-t-il valide, compte tenu de l'évolution de son contexte? |

| SPA H | SPA H1 Un curriculum d'enseignement non adapté au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles | SPA H2 La non-adéquation entre le régime pédagogique et les intérêts d'apprentissage |
|-----------------|--|--|
| Validité | <p>Ulrich (2005) permet de valider un sous-système pertinent d'activité humaine à partir de questions de jugements frontaliers considérées comme des heuristiques critiques. La cinquième et la sixième question concernent l'environnement et les contraintes qui imposent la frontière heuristique. Un curriculum adapté aux réalités du contexte crée un environnement d'enseignement-apprentissage qui favorise la persistance d'attitudes positives nécessitant « d'organiser le milieu du travail ou le milieu de vie de telle sorte qu'il supporte les attitudes acquises pendant la formation » (Brien, 2002).</p> <p>À la question de savoir, quelles conditions ne sont pas contrôlées par le décideur, Ulrich pointe l'environnement comme exemple pouvant nuire aux conditions de réussite de la planification et de la mise en œuvre du système. Dans ce sens, nous pouvons également comprendre que les changements provoqués par les guerres en RDC ont des impacts directs sur le système d'enseignement et la mise en œuvre du curriculum et, par conséquent, le curriculum d'enseignement ne répond pas aux besoins sociétaux.</p> | <p>Le manque d'adéquation entre le régime pédagogique, l'âge des élèves et leurs intérêts d'apprentissage est en lien avec la première question d'Ulrich (2005). Elle consiste à savoir qui est le bénéficiaire ou le client actuel dans le plan du système, celui qui appartient au groupe de ceux dont les buts (intérêts et valeurs) sont servis, à la différence de ceux qui n'en bénéficient pas, mais qui peuvent avoir à subir des coûts ou recevoir des avantages. Le curriculum d'enseignement congolais ignore l'apprenant, ses besoins et ses intérêts. L'élève n'est pas au centre de l'activité d'apprentissage. Ses besoins et ses intérêts d'apprentissage qui naturellement évoluent avec l'âge ne sont pas mis en valeur dans le curriculum d'enseignement.</p> |

| SPA4 | SPA3 La non-intégration de nouvelles compétences et de l'évaluation au curriculum d'enseignement | SPA4 La difficulté de transfert des compétences de la situation de formation à la situation professionnelle |
|-----------------------|--|--|
| Énoncé | <ul style="list-style-type: none"> • Vieillessement du curriculum d'enseignement. • Absence d'outils de la technologie contemporaine au service de l'enseignement. • Pas de mise à jour de contenu des programmes d'enseignement au secondaire. • Manque de référentiel des compétences de la formation technique et professionnelle. • L'absence d'évaluation de l'enseignement-apprentissage pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage et la réussite scolaire. | <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences ne sont pas transférées de façon satisfaisante en milieu professionnel. • La rupture entre le curriculum effectivement enseigné et les besoins en milieu du travail local. • L'absence de lien fonctionnel entre la langue d'enseignement (le français) et la langue d'usage (le swahili) en milieu du travail. • Le manque de laboratoires et des stages de formation dans des écoles dites techniques et professionnelles. |
| Intrants | Non-actualisation des compétences techniques | Manque de transfert des compétences en milieu professionnel |
| Transformation | <ul style="list-style-type: none"> • Définir le cadre référentiel des compétences pour l'enseignement secondaire. • Dresser un profil des compétences techniques à développer dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. • Rééditer des manuels scolaires et « guides d'apprentissage » pour les enseignants contenant des modèles de travaux pratiques techniques. • Organiser des activités d'enseignement-apprentissage par projet pour aider les élèves à développer des compétences transversales. • Évaluer le niveau d'intégration et de pertinence sociale des compétences du nouveau curriculum. | <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les besoins de formation en milieu professionnel. • Développer des stages de formation technique et professionnelle en milieu de pratique, • Intégrer les nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques. • Créer des partenariats entre l'école et le milieu professionnel (entreprise et ONG). • Évaluer de façon continue le programme de formation technique au regard des besoins émergents en milieu professionnel. |
| Extrants | Un curriculum d'enseignement intégrant l'évaluation des compétences techniques afin d'améliorer la pertinence du curriculum de l'enseignement secondaire technique et professionnel. | Un curriculum d'enseignement développant des compétences techniques qui répondent aux besoins des offres d'emploi en milieu professionnel. |

| SPA4 | SPA3 La non-intégration de nouvelles compétences et de l'évaluation au curriculum d'enseignement | SPA4 La difficulté de transfert des compétences de la situation de formation à la situation professionnelle |
|-----------------------------|---|---|
| Définition d'ancrage | L'intégration de l'évaluation des apprentissages techniques au curriculum d'enseignement secondaire permettrait d'améliorer la réussite scolaire et la pertinence de l'enseignement secondaire technique et professionnel. | Le transfert des compétences développées en milieu scolaire vers le milieu professionnel permettrait de répondre aux besoins d'insertion socioprofessionnelle de l'élève au terme de ses études : être capable d'occuper des emplois dans la Bralima, Pharmaquina, Régie des eaux, Office de route, Sucrerie de Kiliba, la SNEL (Société nationale d'électricité). |
| Principe directeur | Le principe d'intégration | Le principe de flexibilité |
| Quoi | L'intégration de nouvelles compétences à l'ensemble de toute démarche d'apprentissage dans une formation globale. Ce principe repose sur la nécessité de mobiliser des ressources de savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir pour préparer et réaliser un nouveau projet de société. La réalisation du nouveau projet de société repose sur la mobilisation d'un arsenal de compétences susceptibles de répondre à de nouveaux besoins. Ces derniers, rappelons-les, surviennent suite à l'apparition de nouvelles disciplines ou des formations nouvelles, à l'évolution des connaissances, à l'émergence des situations pour lesquelles on ne dispose pas d'outils adéquats, d'événements menaçant la vie sociale tels que les conflits interethniques ou l'augmentation de la violence (Demeuse et Strauven, 2006). | Le curriculum s'adapte aux changements sociaux. L'adaptation est le principe de la flexibilité qui constitue le moteur même du changement social dans une direction qui correspond à l'amélioration visée. La flexibilité se situe à l'intersection de deux organisations essentielles : la connaissance des éléments qu'il faut améliorer au sein de l'organisme et la connaissance de la capacité dont dispose cet organisme pour s'améliorer (Demeuse et Strauven, 2006). La conception du curriculum doit tenir compte des améliorations qui s'imposent au sein du système scolaire à la suite de transformations et de changements sociaux. |

| SPA4 | SPA3 La non-intégration de nouvelles compétences et de l'évaluation au curriculum d'enseignement | SPA4 La difficulté de transfert des compétences de la situation de formation à la situation professionnelle |
|-----------------|---|--|
| Comment | <p>Ainsi, pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour un renforcement des capacités utiles dans différentes situations, le curriculum d'enseignement doit, à travers des situations d'apprentissage, cibler des tâches bien définies étroitement associées à une capacité d'agir observable de l'élève, de réaliser concrètement une activité qui lui fait percevoir l'utilité de ses apprentissages.</p> <p>Par exemple, la réalisation d'un projet, la résolution d'un problème complexe, la production d'un rapport, l'accomplissement d'exercices et des tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôles seraient des mises en situation d'enseignement-apprentissage.</p> | <p>Dans son élaboration, un curriculum doit permettre les ajustements nécessaires pour favoriser sa mise en œuvre et tenir compte des fluctuations contextuelles. Il doit tenir compte également des réalités locales et des contraintes prévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble (Demeuse et Strauven, 2006). Le curriculum d'enseignement doit être évalué en fonction de besoins émergents et identifiés de façon continue.</p> |
| Pourquoi | <p>Le curriculum est un vecteur de développements et de changements des mentalités, un moyen de viser des finalités éducatives comme l'esprit critique, la cohésion sociale. Dès lors, sa conception et son élaboration doivent tenir compte de l'ensemble des valeurs à la fois universelles et humaines et des données spécifiques au contexte dans lequel des tâches variées peuvent être effectuées (Demeuse et Strauven, 2006).</p> <p>Pour ce faire, il faut mobiliser plusieurs familles de situations d'apprentissage et plusieurs modes d'organisation des savoirs et des savoir-faire pour arriver à former des citoyens responsables capables d'évoluer dans la société de demain. Dans cette optique, les contenus d'enseignement-apprentissage devraient tenir compte de facteurs influençant la trajectoire curriculaire qui mène à une insertion socioprofessionnelle.</p> <p>Le principe d'intégration éveille le concepteur du curriculum d'enseignement à intégrer, en dehors de connaissances disciplinaires, des connaissances sur des situations liées à la conjoncture espace-temps, de résolutions de problèmes de la vie (Demeuse et Strauven, 2006).</p> <p>On notera, qu'à ce stade, le curriculum d'enseignement de mathématique ne se limitera plus aux seules formules algébriques, mais aussi à leur traduction</p> | <p>La flexibilité du curriculum permet d'assurer sa pérennité sans nécessiter des réformes en profondeur (Demeuse et Strauven, 2006). Cela signifie qu'un curriculum bien pensé, en fonction de l'identification des besoins, permet une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs.</p> <p>Afin d'apporter des changements désirables dans le curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu, il importe que le concepteur du curriculum prête une attention particulière aux facteurs qui produisent des changements politiques, économiques et culturels dans la province.</p> |

| SPA4 | SPA3 La non-intégration de nouvelles compétences et de l'évaluation au curriculum d'enseignement | SPA4 La difficulté de transfert des compétences de la situation de formation à la situation professionnelle |
|-----------------|--|---|
| | dans la vie sociale. Par exemple, pour bien réussir à l'école, il faut avoir une bonne santé mentale et physique. | |
| Validité | Ulrich (2005) aide à mieux apprécier ce SPA4, à travers la question à savoir si les personnes engagées dans la planification du curriculum sont servies à la différence de ceux qui n'en bénéficient pas. Le succès d'un curriculum d'enseignement sera apprécié par les compétences jugées nécessaires qui y sont intégrées et développées au service des acteurs et des bénéficiaires engagés dans son développement. L'opportunité d'émancipation nécessite que les bénéficiaires du curriculum prennent leur avenir en main. | Dans sa catégorie des questions frontalières sur la source de légitimation des informations, Ulrich (2005) relève la vision du monde émancipatrice de la part des décideurs politiques ainsi que des concepteurs et des planificateurs du développement du curriculum du système éducatif. La question de savoir quelle vision supporte le plan du système permet d'interroger la flexibilité du curriculum d'enseignement en vigueur en RDC qui demeure dans son inertie, qui n'évolue pas en fonction de l'émergence de nouveaux besoins de la société. |

4.4 Résultats de l'étape 4 : un modèle systémique

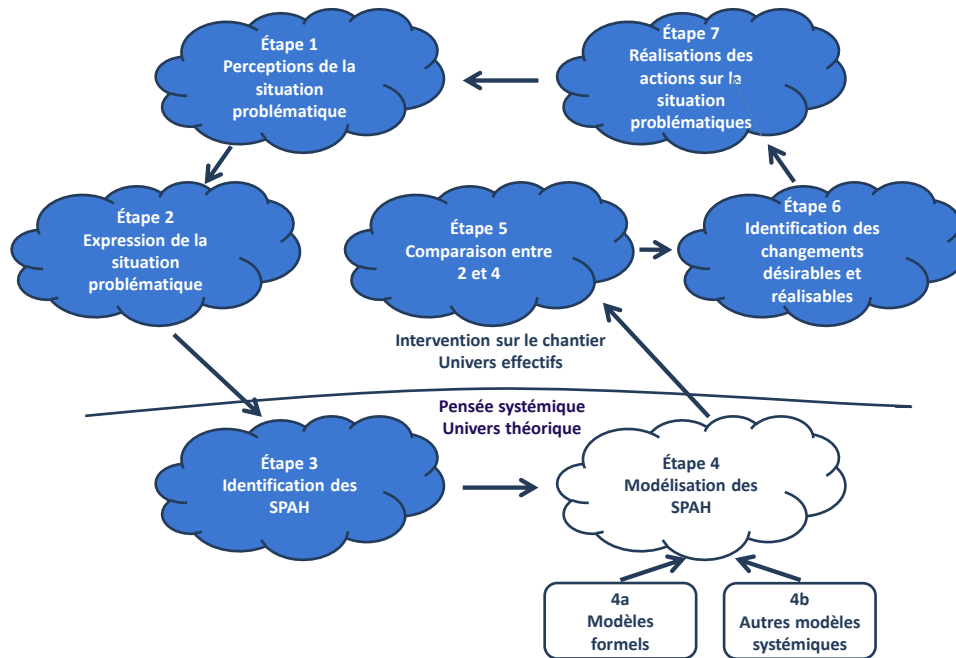


Figure 10. Modélisation des systèmes pertinents d'activités humaines

Nous avons élaboré un modèle systémique à partir des systèmes pertinents d'activités humaines (SPA). Ce modèle correspond à chacun des sous-systèmes pertinents retenus et définis précédemment à l'étape 3 de la MSS. Selon Checkland (1981), la validité des modèles conceptuels peut être faite de façon externe en vérifiant s'ils respectent les éléments de la définition d'ancrage et les caractéristiques d'un modèle formel. La validation peut également être faite de façon interne en comparant le modèle conceptuel à un SPAH du monde réel ayant une mission semblable à celle des sous-systèmes modélisés (Lapointe, 1995). En nous appuyant sur ces deux chercheurs, nous avons produit un modèle à partir de définitions d'ancrage et des sous-systèmes pertinents d'activités humaines, d'où la figure à la page suivante qui illustre la modélisation du processus du développement du curriculum.

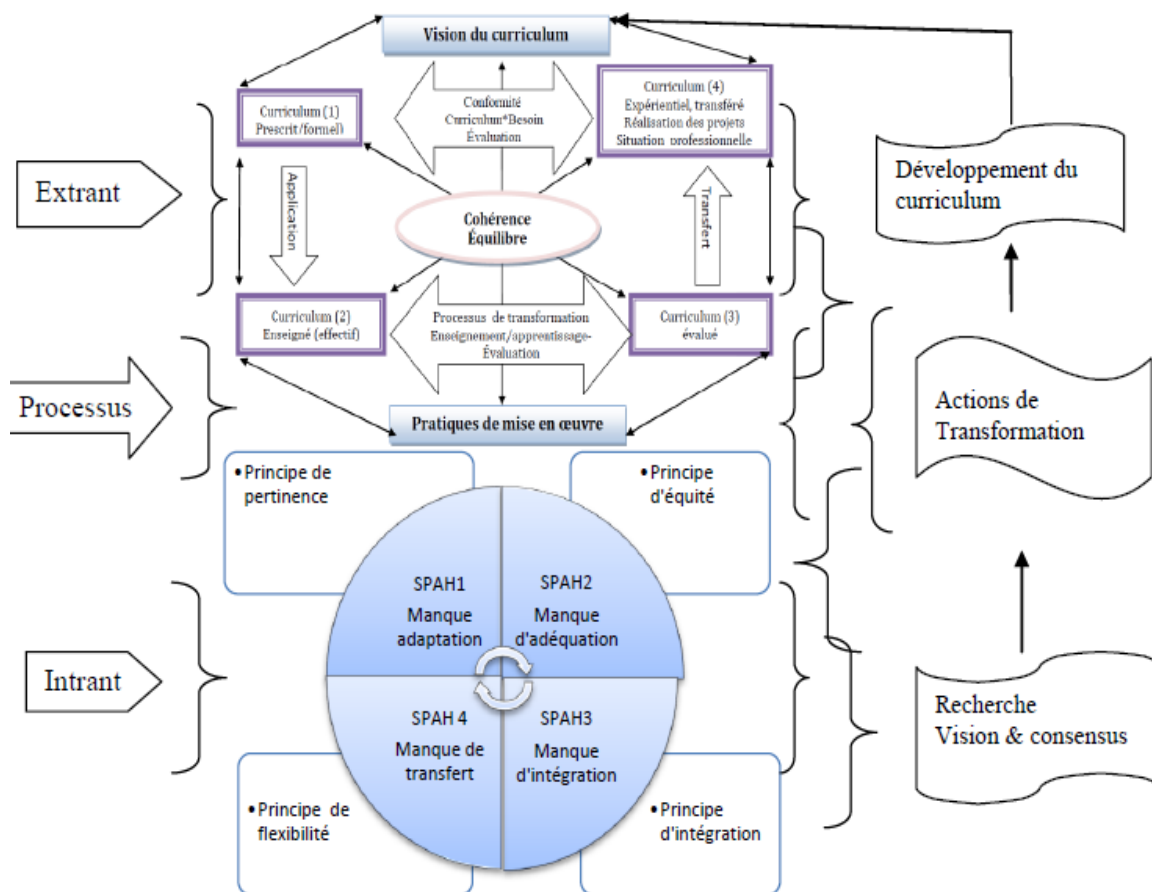


Figure 11. Modèle systémique du processus de développement du curriculum d'enseignement

Pour comprendre ce modèle (figure 11), il faut le lire du bas vers le haut. Les accolades montrent le lien entre différents sous-systèmes du modèle systémique du développement du curriculum d'enseignement. Les intrants sont les SPAH qui permettent l'émergence des principes directeurs. Ces derniers principes sont porteurs des visions. Ils incarnent des actions à engager dans le processus de transformation et de développement du curriculum d'enseignement reliant les extrants aux principes directeurs.

Le consensus est au cœur de la cohérence curriculaire. Celle-ci protège l'équilibre entre les différentes composantes du curriculum. Ce modèle concilie donc la problématique, le cadre théorique et l'approche méthodologique. Il permet de bien comprendre comment, à partir des expériences des acteurs qui vivent la situation problématique, on peut identifier les sous-systèmes pertinents d'activité humaine que sont les éléments manquants du système scolaire. Les sous-systèmes pertinents génèrent les principes directeurs. Ceux-ci impliquent des actions éducatives de transformation du développement du curriculum. Au fait, ce sont

des actions de transformation engagées dans la mise en application des principes directeurs qui sont incubatrices de la vision et du processus même du développement du curriculum. D'après Morin (2010 : 28), « le changement systémique peut être provoqué par une innovation pédagogique. » L'innovation pédagogique fait référence à l'amélioration des pratiques de mise en œuvre du curriculum d'enseignement qui sont des pratiques éclairées par la vision du curriculum et de l'enseignement en particulier.

Les quatre SPAH du modèle englobent des sous-systèmes pertinents plus spécifiques. Nous avons décrit sommairement les SPAH à titre d'exemple d'améliorations souhaitées impliquant les trois critères de choix de ces systèmes, à savoir leur lien avec l'expression de la situation problématique, leur potentiel à provoquer des négociations et la possibilité d'améliorer la situation problématique.

4.5 Résultats de l'étape 5 : comparaison entre modèles conceptuels et la situation problématique

La Table-Ronde a permis de franchir l'étape 5 où nous avons comparé le modèle conceptuel et la situation problématique. Cette comparaison a fait ressortir un consensus sur la vision du curriculum d'enseignement exprimée par les acteurs. Ce consensus est le point d'équilibre entre différents points de vue divergents qui ressortent de la situation problématique. Cette étape se déroule principalement dans l'univers effectif.

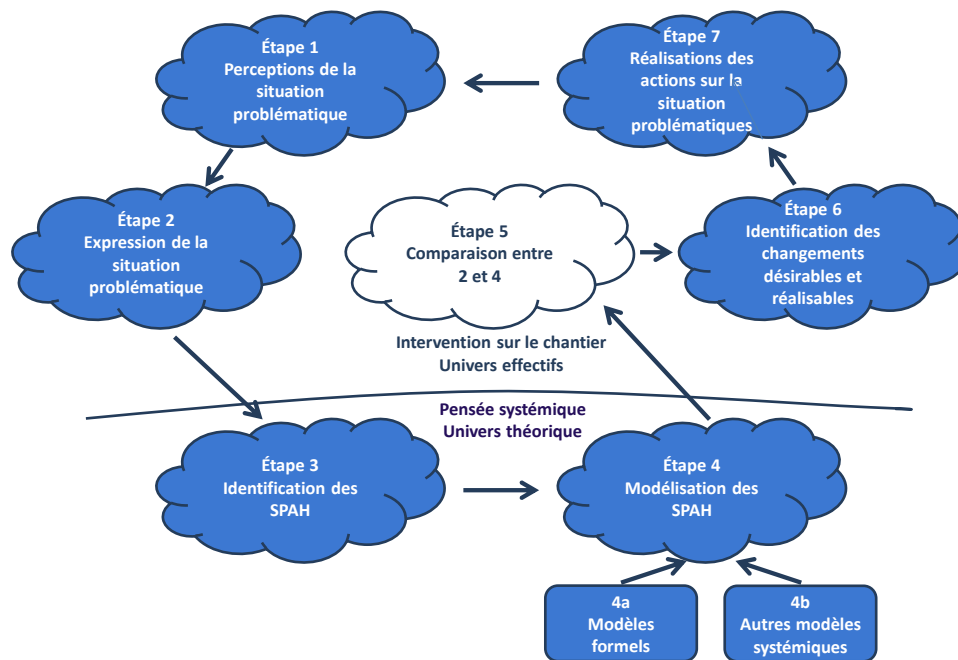


Figure 12. Comparaison entre modèles conceptuels et la situation problématique

À l'étape 2, l'expression de la situation problématique par les acteurs, nous avons retenu des perceptions des acteurs par rapport à la situation problématique globale de l'enseignement. Les problèmes ressortis de leurs expressions se posent en termes de la non-adaptation du curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre, du manque de gestion, et surtout, du manque d'une vision lucide du curriculum d'enseignement. Les expressions des acteurs dénonçant la situation de malaise de l'enseignement secondaire sont pertinentes (Checkland, 1981; Lapointe, 1995), car elles constituent un levier sur lequel nous avons identifié les quatre systèmes pertinents d'activités humaines : le manque d'adaptation, le manque de transfert, le manque d'intégration et le manque d'équité.

Ces systèmes ont permis d'engager la discussion entre les acteurs principaux d'enseignement et les responsables de la gestion du curriculum sur la vision et le rôle des acteurs dans le développement du curriculum et le rôle que l'élève lui-même doit jouer pour qu'il soit utile à lui-même et à la société. Cette discussion s'est déroulée à l'athénée d'Ibanda, dans la ville de Bukavu, autour de la Table-Ronde, du 18 au 21 août 2009. La discussion à la Table-Ronde a favorisé la négociation des valeurs à privilégier dans le curriculum d'enseignement et l'émergence de nouvelles compétences à y intégrer pour rendre pertinent l'enseignement-apprentissage.

La négociation a ainsi abouti à un consensus sur les changements désirables par rapport aux besoins émergents de la société du Sud-Kivu. La négociation a également accouché d'un consensus sur les principes directeurs devant guider l'élaboration du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu.

Le consensus retenu par rapport aux changements désirables est à l'effet que les propriétaires, les acteurs principaux de l'enseignement, les bénéficiaires développent une vision plus proche de celles des écoles chrétiennes et des écoles publiques. Tout le monde s'entend pour dire que l'école secondaire du Sud-Kivu devrait former des hommes et des femmes qui incarnent des valeurs sur le plan spirituel, moral et scientifique.

L'aspect pédagogique devrait assurer la dignité humaine, le respect des valeurs humaines de vérité et d'équité, de service du bien et de la promotion solidaire de l'émergence du sens national. L'école secondaire devra aussi former un élève citoyen participant activement à la reconstruction de la nation. L'enseignement d'après-guerre au Sud-Kivu devrait prioriser des valeurs démocratiques qui sont fondamentalement liées au respect du droit de l'enfant et de la femme ainsi que de toute personne physique et morale. L'école devrait être celle qui enseigne les valeurs éthiques pour former des citoyens non corruptibles.

Les acteurs principaux de l'enseignement prônent également une vision d'une école qui fait la promotion de la protection et du respect de l'environnement. L'école secondaire devait alors former des citoyens qui incarnent des valeurs universelles du respect l'environnement.

Si l'enseignement secondaire ne forme plus des personnes qui incarnent des valeurs souhaitées par la société, il faut examiner les valeurs que l'école devrait promouvoir chez les élèves et les antivaleurs que la même école devrait éradiquer. Donc, il faut repenser le système scolaire par rapport aux valeurs sociales et culturelles à intégrer dans le curriculum d'enseignement. Nous passons à l'étape suivante, celle de l'identification des changements souhaitables et réalisables.

4.6 Résultats de l'étape 6 : identification des actions de changements souhaitables et réalisables

Cette étape a comme objectif d'identifier les actions de changements à entreprendre pour améliorer la situation problématique. Cette figure montre que les actions du changement interviennent dans le chantier, l'univers effectif.

doivent s'assurer des activités de l'élève à l'école et en famille, juguler les mauvais traitements des élèves en milieu scolaire, bannir la catégorisation des élèves en fonction des statuts sociaux des parents, adapter le programme d'enseignement aux besoins du pays et revoir l'horaire ainsi que la pondération des cours. Par exemple, un cours d'étude du milieu devrait avoir la même pondération qu'un cours de mathématique. De plus, il faudrait que les enseignants ne considèrent plus l'enseignement comme un tremplin ou une salle d'attente. Ils doivent motiver l'élève à faire beaucoup de lectures. Eux-mêmes doivent suivre des formations continues et des séminaires. Ils doivent sauvegarder et faire preuve de valeurs morales, éthiques et déontologiques.

Quant aux chefs d'établissements, il est recommandé qu'ils jouent le rôle d'animateur de l'école et de contrôle de la qualité des enseignants par la supervision journalière des travaux des enseignants (journal de classe, cahiers de préparation de matières) et qu'ils veillent à la discipline dans leurs écoles. Dès lors, ils devraient organiser des séances de formation pour leurs enseignants à la rentrée scolaire et pendant les vacances afin d'élaborer des projets éducatifs. La Table-Ronde recommande aux responsables des écoles conventionnées et aux promoteurs des écoles privées, en tant que gestionnaires et promoteurs de leurs écoles, de respecter les instructions officielles dans le domaine de l'enseignement, notamment dans la promotion de chefs d'établissement et l'embauche des enseignants.

Pour les parents, il s'est avéré que ces derniers sont de moins en moins informés de l'évolution des réalités scolaires dans la province, surtout pour ceux qui vivent dans les milieux ruraux. Ainsi une information de masse à travers les médias, les églises et autres communautés de base a été proposée afin de connecter les parents avec l'actualité scolaire. Ceci leur permettrait de bien jouer leur rôle et d'exercer leurs devoirs et leurs responsabilités vis-à-vis de leurs enfants et de l'école.

Pour le gouvernement provincial, plusieurs propositions relatives à l'environnement, à l'éducation civique, aux politiques scolaires en général ont été émises. Tous les acteurs de l'éducation insistent sur le besoin de protection de l'environnement. Ils suggèrent à l'État d'accorder une attention particulière à l'éducation civique et morale et à l'éducation à l'environnement et à la vie, car ceux-ci constituent le fondement même d'une culture solide pour l'élite intellectuelle de demain.

En ce qui concerne les politiques éducatives, les participants à la recherche pensent que le gouvernement provincial devrait mettre sur pied une commission de contrôle des écoles et de clarification des statistiques scolaires. Celle-ci devrait se charger de gestion et de planification de l'éducation en rapport avec l'implantation des écoles selon les besoins de la communauté. Le gouvernement devrait fournir aux inspecteurs et aux gestionnaires d'établissements scolaires des moyens conséquents pour accomplir leurs tâches.

Les participants à la Table-Ronde soulignent également que la clé de la réussite éducative, c'est la création des instituts postsecondaires d'enseignements techniques et professionnels plus adaptés aux besoins de la société du Sud-Kivu d'après-guerre. Pour ce faire, le gouvernement provincial devrait s'ouvrir aux partenariats avec des pays possédant l'expérience dans la formation technique et professionnelle. Partant de cette recommandation, il est ressorti des discussions des acteurs que le système éducatif au Sud-Kivu devrait être repensé en fonction des besoins d'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

En effet, si les clés d'un avenir productif résident dans le développement des connaissances et des compétences exigées par le marché de l'emploi, ceci répondrait au problème d'orientation qui est beaucoup plus théorique que pratique dans l'enseignement secondaire congolais étant donné qu'une part importante des diplômés du secondaire se voient exclus de la poursuite des études à l'université sans avoir obtenu une formation qualifiante. Il en résulte une multitude de jeunes qui peinent à survivre, qui pratiquent le commerce à la sauvette, qui occupent des emplois précaires, qui s'adonnent aux activités liées à la criminalité ou qui rejoignent les rangs des milices armées semant l'insécurité dans la province. Dès lors, la réforme envisagée requiert de créer une synergie entre les savoirs et les pratiques en développant des écoles intégrées, de réunir la diversité des talents et des intérêts.

Ces propositions de changements désirables par les acteurs nous invitent à examiner, parmi les trois logiques d'élaboration du curriculum, celle qui serait compatible avec les visions des acteurs d'enseignement en contexte du Sud-Kivu. Ces trois cadres logiques sont : la logique de l'expertise, la logique stratégique et la logique de projet. Dans le cadre de cette recherche, la logique des projets nous semble mieux rejoindre les visions des acteurs d'enseignement, les bénéficiaires et des responsables de la gestion du curriculum pour développer un curriculum d'enseignement secondaire devant répondre aux besoins émergents.

Pour faire ce choix, il s'avère pertinent de considérer les recommandations émises par les participants à la Table-Ronde. Elles ont été formulées aux plans national, provincial et institutionnel.

- Au plan national, la volonté politique est requise dans la planification, la gestion et l'évaluation de l'éducation. L'éducation ne doit pas être abandonnée entre les seules mains de parents. Les autorités publiques devraient fournir les moyens nécessaires d'accompagnement aux acteurs politiques qui s'impliquent dans l'action éducative. Elles doivent créer des conditions favorisant l'évaluation la pertinence du curriculum d'enseignement en congruence avec les besoins locaux. L'élaboration des manuels scolaires s'inscrit dans la même perspective d'intégration des réalités locales dans le contenu curriculaire.

- Au plan provincial, la Table-Ronde recommande la conformité du curriculum aux réalités locales ainsi que son articulation avec les projets de la société et de ses intérêts. Ainsi, le Gouvernement provincial devrait produire un plan d'action réaliste comportant des objectifs réalisables s'il veut que les enseignants soient capables de former des élèves qui répondent aux attentes de la société. Sous cet angle, le Gouvernement devrait organiser de la formation continue à l'intention des enseignants pour les rendre aptes à diagnostiquer les problèmes des élèves relatifs à leurs intérêts d'apprentissage.
- Au plan institutionnel, la Table-Ronde a proposé de mettre en place un comité de pilotage ministériel. Celui-ci devrait associer divers partenaires dans l'application de recommandations de la Table-Ronde. Ce comité serait composé de représentants de la structure de programmes, de la formation et de la gestion administratives des écoles, des producteurs des manuels scolaires. La Table-Ronde a débouché également sur plusieurs projets de société pour la reconstruction de l'éducation, notamment le partenariat et le développement des écoles techniques et professionnelles.

4.7 Résultats de l'étape 7 : réalisations des changements souhaitables et réalisables

La septième étape de la méthodologie des systèmes souples consiste en la réalisation des changements désirables et souhaitables. Ce sont des actions engagées en vue de changements pris de façon « systématiquement désirable » et « culturellement réalisables ». Quelques changements retenus à l'étape 6 ont été mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2010-2011.

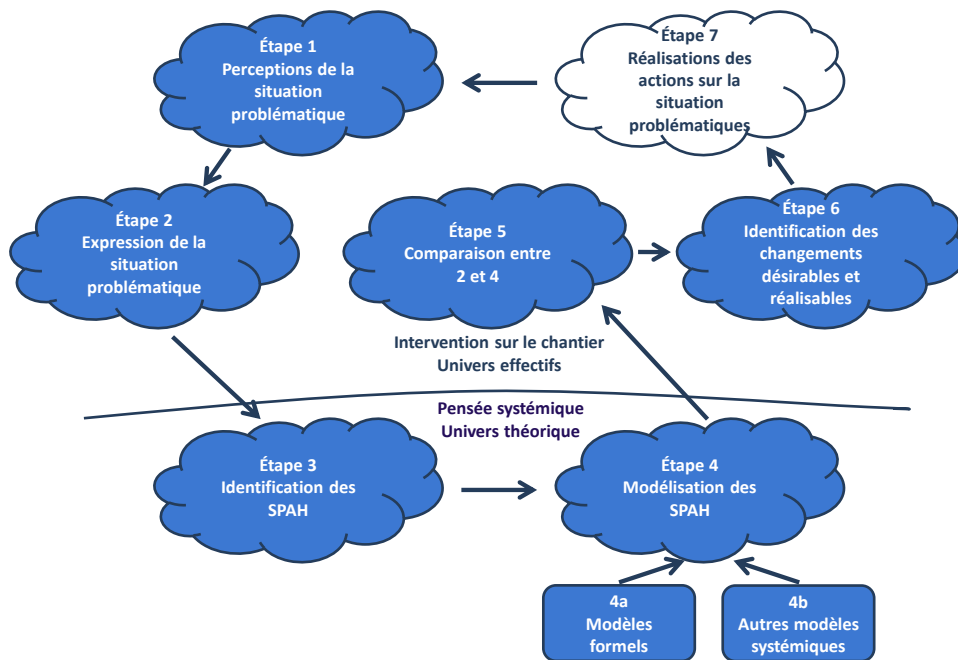


Figure 14. Les réalisations des actions sur la situation problématique

Les changements réalisables accrédités à cette recherche sont l'application des résolutions de la Table-Ronde sur l'éducation. La Table-Ronde a permis de rouvrir les écoles fermées depuis une année pour cause de non-paiement des salaires et de financement de l'enseignement. Cette action attribuable à cette recherche a sauvé l'année scolaire 2009-2010 qui était menacée d'être décrétée année blanche. Cette recherche a contribué à retourner à l'école des milliers d'enfants du Sud-Kivu. Ces derniers seraient victimes de violence ou des candidats pour le recrutement des milices armées. Mentionnons également que c'est à partir de cette recherche qu'un premier recensement après-guerre des écoles, des enseignants et d'élèves dans la province du Sud-Kivu a été effectué.

L'institution d'une taxe scolaire a été aussi une contribution majeure pour cette recherche à la situation enseignante. Cette taxe consiste à prélever un petit pourcentage aux entreprises qui exploitent les minerais pour financer l'enseignement. Cette résolution a allégé le coût de la problématique de la « prime » octroyée aux enseignants. En langage systémique, « l'allègement » du coût de la prime est la situation problématique améliorée. Même si ce « retour apaisé » n'a pas été la solution au problème, il a été une des solutions souples, flexibles pour réaliser la rentrée scolaire 2009-2010.

Les filles-mères ont été acceptées dans des écoles secondaires. Alors qu'elles étaient des exclues scolaires, elles peuvent aujourd'hui retourner à l'école pour développer des compétences techniques au même niveau que d'autres élèves pour leur insertion professionnelle.

Mentionnons le programme de formation des enseignants en éducation d'urgence. Cette formation de 24 enseignants du Sud-Kivu, organisé à Baraka, par l'ONG Norwegian Refugee en territoire de Fizi a permis de renforcer la capacité des participants en code de conduite de l'enseignant, ses différents rôles, l'environnement d'apprentissage et les méthodes participatives. Les bénéficiaires de cette formation se chargeront de 24 classes de récupération dans les territoires de Kalehe et Fizi avec un total de 880 élèves dont 518 filles¹³.

Le projet de partenariat entre la province du Sud-Kivu et les instances collégiales québécoises constitue une autre retombée immédiate de cette recherche. Ce partenariat vise la coopération au développement et au transfert de compétences techniques québécoises. Ce projet se concrétise par la participation d'élèves de sixième année secondaire du Sud-Kivu à des programmes de bourses d'excellence et d'exemptions des frais de scolarité de près d'un demi-million de dollars canadiens pour étudier dans les cégeps québécois. La première cohorte d'élèves, ayant satisfait aux conditions de réussite d'une bourse d'excellence en cours de cheminement, poursuit sa formation dans le cadre du programme de mobilité des étudiants internationaux de Cégep international. Au terme de leur programme, ces élèves pourront retourner dans leurs pays d'origine pour participer au développement des secteurs techniques.

Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre a présenté les résultats de cette étude, obtenus en utilisant la méthodologie des systèmes souples. Ces résultats comportent essentiellement les perceptions et les expressions des acteurs par rapport à la situation problématique et aux actions de changements à apporter au curriculum pour améliorer la situation problématique. Ceci a permis de dresser un portrait général, *The Rich Picture*, de la situation problématique et d'élaborer les définitions d'ancrage.

Il est ressorti de l'analyse que les perceptions des participants de l'enseignement sont négatives. L'enseignement secondaire manque de pertinence. Sur la base des éléments manquants dans le curriculum qu'ils ont évoqués, nous avons identifié les systèmes pertinents d'activités humaines : le manque d'adaptation du curriculum au contexte actuel, aux valeurs sociales et culturelles; l'inadéquation du curriculum aux besoins de la société; le manque de transfert du curriculum en milieu professionnel local; et le manque d'intégration de

¹³ http://www.acpcongo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=13211:sensibilisation-des-chefs-detablissements-du-sud-kivu-sur-ladmission-des-filles-meres-a-lecole&catid=45:educations&Itemid=66, consulté le 29-05-2013.

nouvelles compétences et de l'évaluation au curriculum d'enseignement dans son ensemble. Nous nous sommes appuyés sur le SPAH pour actualiser les quatre principes directeurs devant guider la conception, l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum d'enseignement : le principe de pertinence, le principe d'équité, le principe de flexibilité et le principe d'intégration.

Pour chaque SPAH, nous avons décrit l'énoncé, l'intrant, la transformation, les extrants, la définition d'ancrage. Et, pour chaque principe, nous avons répondu aux questions quoi, pourquoi et comment et montré sa validité. À la suite de ces principes, ressortent à l'étape six de la MSS des recommandations pour améliorer la situation problématique. Ces recommandations sont formulées à l'endroit des élèves, des propriétaires et des responsables de la gestion du curriculum. Les réflexions découlant de ces recommandations ont permis de proposer des stratégies de mise en œuvre de ces principes au niveau national, provincial et institutionnel.

Pour que les changements systématiquement réalisables et culturellement souhaitables se produisent dans la société du Sud-Kivu, il importe que la population et les communautés locales participent à l'identification des besoins et à la prise de décision. Dans ce sens, il est apparu impératif de faire ressortir les recommandations de la Table-Ronde de l'éducation sur des actions à engager par des élèves, des enseignants, des parents, des gestionnaires des écoles conventionnées et des écoles privées ainsi que du gouvernement provincial.

Chapitre 5. Interprétation et discussions

Introduction

Dans ce chapitre, nous interprétons les résultats de la recherche et discutons le processus de leur production en vue d'en examiner les valeurs par rapport aux savoirs pédagogiques. Selon André Morin (2010), il est temps de discerner qu'il y a des savoirs qui répondent à des critères autres que ceux de la démarche scientifique classique. Cette dernière assertion situe la présente étude dans le secteur ou domaine du savoir relié à l'activité humaine.

Dans cette perspective, nous montrons l'apport du cadre théorique à l'intelligibilité des résultats et son articulation avec l'approche méthodologique dans le processus de production des résultats. À l'aide du cadre d'analyse d'une démarche réflexive qu'Ulrich (2005) appelle *Critical Systems Heuristics* (CSH), nous portons un regard sur la validité de la démarche méthodologique utilisée dans cette recherche. Cette démarche porte sur la pratique et l'art de la découverte (heuristique) et sur les structures ou systèmes critiques, les présupposés véhiculés par les bénéficiaires, les acteurs et les responsables (critiques ou présupposés). Ce regard est focalisé sur la pertinence sociale, l'efficacité et l'éthique du processus de production de résultats et sur la validité des assertions (claims) qui en découlent. Pour initier cette tâche, il importe d'abord de confronter nos résultats avec ceux de recherches évoquées dans la problématique. Ce regard permet de dégager les forces et identifier les limites de notre étude. Cet exercice est pertinent pour la validation de nos résultats. En ce sens, il est une pratique d'autoévaluation de toutes les étapes de notre démarche de recherche.

Ainsi, ce chapitre se subdivise en cinq sections. La première met en relief les principaux résultats et les recherches précédentes. La deuxième aborde l'apport du cadre théorique à l'intelligibilité du processus de production de résultats. La troisième porte sur la validité de la pertinence sociale, de l'efficacité et de l'éthique de la recherche. La quatrième fait ressortir les pistes pour les recherches futures. La cinquième identifie les limites et les risques liés à notre recherche.

5.1 Mise en relief des principaux résultats et les recherches précédentes

Dans ce point, nous mettons en relief les résultats de cette étude par rapport aux résultats des recherches précédentes en vue d'examiner les rapprochements, les écarts aussi bien au niveau des connaissances scientifiques que des connaissances empiriques reliées au savoir pédagogique.

5.1.1 Les énoncés des problèmes et des actions du changement

L'analyse des perceptions des acteurs sur la situation problématique de l'enseignement secondaire et les défis auxquels l'enseignement est confronté actuellement au Sud-Kivu nous a amené à identifier des problèmes du développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel et à concrétiser des actions de changements.

Cette recherche constate que l'enseignement secondaire est en souffrance. Le produit scolaire n'est pas de bonne qualité. Plus de la moitié des participants à la recherche comparent l'enseignement secondaire au Sud-Kivu à une chute aux enfers, à un malade. Ils ajoutent que cette situation de malaise a commencé avant les guerres, mais qu'elle prend toute son ampleur dans la dégradation totale de l'éducation. C'est l'image que Mokonzi utilise également pour décrire l'état de la dégradation de l'éducation en RDC :

L'enseignement en RDC est devenu la production du mal. Il est malade et mérite une cure. Si elle n'est pas déjà morte, l'école congolaise est, au pire, dans le coma ou, au mieux, très malade. Fusant de toutes les couches de la population, ces critiques n'épargnent malheureusement aucune facette de l'édifice scolaire : l'infrastructure, l'équipement, les acquis des élèves, les finalités, les compétences didactiques, la gestion, l'évaluation. L'école n'assume plus sa fonction. Elle n'est plus le lieu de formation et d'éducation. Le pays en pâtit et court un danger. (Mokonzi, 2006)

Cette recherche prouve que le curriculum d'enseignement secondaire n'est actuellement pas pertinent pour répondre aux besoins émergents de la société du Sud-Kivu d'après-guerre. Ce curriculum manque de perspectives d'avenir pour accompagner les élèves dans leurs projets de vie. Ces résultats rejoignent ceux d'Hayatou (2007) qui a également observé qu'au Sud-Kivu, la province de la RDC ayant été la plus touchée par des guerres, la qualité de l'enseignement ne garantit pas l'acquisition des connaissances même les plus fondamentales. Le curriculum d'enseignement secondaire n'est pas porteur d'une vision lucide d'un enseignement permettant aux élèves de définir leurs projets de vie au terme de leurs études. La connexion entre les acquis scolaires et les réalités sociales est difficile à établir. Dans ce même ordre d'idées, Kumpel (2002) confirme des inadéquations entre les prescriptions curriculaires et les besoins sociaux auxquels l'enseignement secondaire devrait répondre, car les programmes offerts ne correspondent pas aux emplois disponibles pour lesquels la main-d'œuvre est requise par le marché du travail.

Dans le prolongement des recherches de Kumpel (2002) et d'Hayatou (2007), notre étude démontre que le curriculum d'enseignement secondaire en vigueur au Sud-Kivu ne répond pas aux besoins émergents en l'occurrence les besoins socioéconomiques, les besoins de paix et de sécurité sociale et les besoins socioéducatifs. La même observation a été faite par Yoloye (1986) qui a conclu que le contenu de l'éducation en Afrique, de manière générale, n'est pas aligné avec les conditions d'existences africaines et ne permet pas le développement de l'intelligence de l'enfant africain dans le sens de l'imagination et de la créativité propre à

son identité. Alors que notre étude identifie les besoins d'éducation comme des besoins prioritaires en contexte d'après-guerre, les écrits des professionnels de recherche et des ONG font ressortir les besoins de paix et de sécurité sociale, les besoins socioéconomiques et sanitaires, comme des besoins prioritaires (FNUAP, 2004; Kasilembo, 2006; Morvan, 2004; OXFAM, 2001; PNUD, 2003).

Même si ces recherches confirment que la population du Sud-Kivu vit des expériences traumatisantes nécessitant un soutien psychologique, elles n'ont pas actualisé les besoins éducatifs en termes de formation et de développement des compétences. Le soutien psychologique ne peut être aussi efficace que lorsque la recherche de paix et de sécurité sociale est accompagnée de l'éducation à la paix et à la sécurité sociale. En d'autres termes, il est difficile d'apporter une réponse efficace et durable à la paix et à la sécurité sociale si la réponse éducative n'accompagne pas les actions socialement engagées auprès de la population qui vit le traumatisme de guerre. Ainsi, la réponse au besoin éducatif accompagnerait le besoin de restaurer la paix.

La paix et la guerre ne relèvent pas seulement du pouvoir des dirigeants politiques, mais plutôt de toute l'écologie des relations sociales : famille, école, voisinage. Sinclair (2003), dans son étude sur l'éducation en situation d'urgence, montre que :

Pour des personnes victimes des conflits ayant connu la souffrance, voire même l'horreur, dans les camps, les villages et les villes où elles vivent dans le monde, nombreuses d'entre elles considèrent l'éducation comme leur plus grand espoir, sinon le seul, de vivre un avenir meilleur. L'enseignement scolaire leur donne l'espérance d'une vie apte à transcender la pauvreté qui nourrit la violence, laquelle à son tour alimente la pauvreté. L'éducation leur permet de surmonter le désespoir. (Sinclair, 2003 : 21)

Si les besoins de restaurer la paix trouvent réponse dans l'implantation d'une éducation à la culture de paix, celle-ci doit se développer à travers les pratiques sociales et culturelles, telles que les cérémonies rituelles et les coutumes traditionnelles, au même titre que les communications électroniques. Toutes ces pratiques sont des facteurs potentiels de paix qui favorisent la transmission des valeurs sociales et culturelles aux générations; valeurs que le curriculum d'enseignement devrait intégrer dans les programmes scolaires pour développer des valeurs de tolérance dans une société démocratique. C'est dans cette veine qu'Auger et Rich écrivent :

A curriculum can be the paths we have followed and the paths we intend to follow. In this broad sense, curriculum can be viewed as a person's life experience. Curriculum is what the older generation chooses to tell the younger generations. (Auger et Rich, 2007 : 238)

La présente recherche montre que l'enseignement secondaire dans l'actuel Sud-Kivu est centré sur les connaissances générales et encyclopédiques au lieu d'être un enseignement technique et professionnel. La Table-Ronde sur l'éducation a recommandé l'implantation de collèges techniques et professionnels. Ces

résultats vont dans le sens des études de Benavente et Panchaud (2008). Ces derniers, ayant analysé les questions curriculaires dans des écoles mozambicaines d'après-guerre, ont également conclu que les grands défis d'un pays après la guerre sont reliés à la pauvreté et à la pénurie alimentaire. Par conséquent, les écoles secondaires devraient développer des curricula de formations techniques qui articulent la formation continue à l'action professionnelle. C'est sous cet angle que l'enseignement secondaire technique et professionnel pourrait constituer un levier essentiel pour lutter contre la pauvreté.

La présente étude révèle également que l'enseignement secondaire fabrique des antivaleurs, non pas parce que le gouvernement lui-même ne valorise pas l'éducation, mais plutôt parce que l'enseignement ne développe pas des valeurs sociales à travers les apprentissages des élèves. Les connaissances acquises ne sont pas transférables en milieu professionnel. Elles sont très générales et encyclopédiques. Leur usage dans la vie quotidienne est quasi nul. Dans ce sens, Kumpel (2002) constate le peu d'espoir d'une vie meilleure qu'apporte l'école congolaise à la jeunesse. Ce chercheur révèle une flagrante contradiction entre la forte demande de scolarisation et/ou l'expansion scolaire et les maigres résultats, d'où la persistance du sous-développement et l'aggravation des conditions de vie. Dans cette dégradation de l'enseignement, la société reproche à l'école congolaise l'inadaptation entre son développement ou son expansion et l'aggravation de la situation économique du milieu, les gros sacrifices consentis par tous et la détérioration de tous les tissus sociaux.

Cette recherche fait ressortir que les contenus des cours enseignés ne sont pas adaptés aux réalités d'après-guerre parce que les programmes scolaires actuels n'ont pas été révisés ou réformés en tenant compte de réalités contemporaines de la province du Sud-Kivu. Yoloye (1986) a montré également que malgré les efforts généralement remarquables déployés par les pays africains pour élaborer un contenu approprié des programmes d'études (en incluant l'énonciation d'une politique de l'éducation globale), malgré la préparation des plans de développement périodiques, le montage de projets d'enseignement spéciaux innovateurs, la création de centres de développement des programmes scolaires, ces pays n'ont pas encore réussi à faire adapter le curriculum d'enseignement à leurs réalités locales.

Au sujet de la non-adaptation de la langue d'enseignement par les élèves, cette recherche révèle qu'au Sud-Kivu, le français, la langue d'enseignement, n'est pas bien maîtrisé non seulement par les élèves, mais aussi par certains enseignants du secondaire. Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh et Wolff (2006) suggèrent que l'utilisation de la langue maternelle ou de la langue nationale comme moyen d'instruction tout au long de la scolarité améliorerait l'enseignement et l'apprentissage de la langue officielle/étrangère en tant que matière. Cette utilisation permettrait en fin de compte d'en faire un moyen plus approprié pour l'enseignement spécialisé lorsque cela est nécessaire. Un tel changement au niveau de l'éducation apporterait un

changement qualitatif profond en termes de développement et d'évolution de la société. Ainsi, un système d'enseignement mettant l'accent sur l'utilisation des langues africaines ne pourrait être viable que si l'environnement socioéconomique valorise ces langues. Les titulaires d'un diplôme en langue africaine pourraient occuper des postes intéressants et continuer à se développer sur le plan professionnel. Cette recherche suggère aussi que toute politique linguistique soit basée sur une vision de la société pour laquelle elle est conçue et appliquée, ainsi que sur l'économie politique et la réalité sociolinguistique du pays.

Même si l'étude d'Alidou *et al.* (2006) n'a pas été menée dans le cadre des pays post-conflits ou post-guerre, ses conclusions rejoignent les résultats de cette recherche. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les contenus du curriculum d'enseignement reflètent encore la vision de leur métropole. Toute la question du *statu quo* et de l'aveuglement curriculaire, d'absence de vision de l'enseignement n'a pas encore trouvé de réponse. Cet obstacle est majeur en RDC. Il fait de l'école congolaise, en général, et du Sud-Kivu en particulier, une véritable misère scolaire. Cette question entrave l'avenir des élèves du secondaire.

Ces résultats corroborent également ceux d'Alidou *et al.* (2006) et de Michaelowa (2011). Ces chercheurs montrent comment les pays africains essaient de trouver une stratégie efficace qui leur permette de passer d'un système d'enseignement culturellement plus pertinent prenant en compte les valeurs et les langues africaines (Alidou *et al.*, 2006; Michaelowa, 2011). Michaelowa trouve qu'il y a une opposition sur la question fondamentale de la langue d'enseignement. Chaque position repose sur une vision différente selon les sociétés africaines.

Le premier point de vue encourage l'utilisation de la langue officielle/étrangère comme premier et principal moyen d'instruction dans l'ensemble du système d'enseignement. [...] Le deuxième point de vue plaide pour l'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue nationale familière et la langue officielle/étrangère en tant que moyen d'instruction tout au long du système éducatif, car une vision coloniale de l'Afrique ne devrait plus avoir cours et ne peut plus être la vision de l'Afrique contemporaine (Michaelowa, 2011 : 11)

Pour Michaelowa (2011), la première vision est justifiée par le fait que le système d'enseignement actuel et la politique linguistique en Afrique ont bien fonctionné et qu'ils ont permis, dans le cadre du système colonial, de préparer les dirigeants nécessaires et de former la main-d'œuvre dont l'Afrique avait besoin pour servir les puissances coloniales. Les arguments de Michaelowa (2011) sont en faveur de l'usage des langues maternelles africaines pour les enfants, dès l'entrée à l'école comme moyen d'instruction et institutions d'enseignement.

La présente étude montre que la formation des enseignants et leur préparation à de nouveaux enjeux d'après-guerre constituent des problèmes au fondement de la politique éducative de la reconstruction de l'éducation au Sud-Kivu. Ces résultats se rapprochent de ceux de Mopondi (2010) et de Kasilembo (2000).

Mopondi aborde le problème de la formation des enseignants en le reliant dans sa perspective historique. Il souligne que la sous-qualification des formateurs s'est transmise de promotion en promotion en raison du fonctionnement dans l'urgence, sans mise en place de formation continue pour pallier cette situation. Il constate que :

Les formateurs n'ont pu dans le passé exploiter les situations locales pour contextualiser leur enseignement. Cette difficulté de contextualisation trouve sa source dans un mode de fonctionnement basé sur l'urgence et non sur la planification et dans des conditions d'enseignement des savoirs. (Mopondi, 2010 : 28)

De son côté, Kasilembo, dans une étude descriptive du problème de formation des enseignants dans la province du Sud-Kivu, dégage certaines caractéristiques de la sous-qualification :

La sous-qualification scientifique concerne un professeur qui enseigne la discipline qui n'est pas de sa spécialité (un licencié en français qui donne des cours de mathématique ou de géographie). La sous-qualification méthodologique réfère aux professeurs qui enseignent, mais qui n'ont pas de formation pédagogique. Ce fait est observable chez les professeurs qui ont des grades universitaires, mais qui ne savent rien de la gestion d'une classe (de révérends pasteurs des églises, donc des licenciés en théologie, mais qui enseignent les cours tels que la physique ou la chimie comme de l'évangile). La sous-qualification volontaire comprend les professeurs agrégés ou gradués en pédagogie appliquée qui enseignent des cours de leurs spécialités, mais qui cumulent d'autres fonctions : commerce, travaux des champs, garde du corps d'un seigneur de guerre. Ces derniers ne préparent pas leurs leçons et ne corrigent pas les devoirs des élèves. (Kasilembo, 2000 : 21)

L'importance de la formation des enseignants a été révélée par Ankiewicz (2006). Ce chercheur a constaté que pour développer le curriculum dans les écoles sud-africaines postapartheid, il a fallu que les professeurs soient préparés, formés et informés des enjeux de la nouvelle technologie et que les élèves soient également outillés pour mieux assimiler la matière. Il souligne que la formation des enseignants doit tenir compte du contexte sociohistorique.

En outre, il ressort de notre étude que l'enseignement secondaire technique et professionnel du Sud-Kivu n'assume pas sa fonction de formation à l'emploi en raison du manque de référentiel des compétences techniques qui doivent orienter les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques dans la détermination des objectifs pédagogiques. L'enseignement technique et professionnel devrait permettre aux élèves d'exercer un métier ou une profession à la fin de leurs études pour mieux les préparer à la vie active.

Si l'enseignement secondaire au Sud-Kivu ne parvient plus à répondre à la question fondamentale à savoir, quel type d'hommes ou de femmes qui doivent être techniquement formés et pour quel type de société, cela signifie que le curriculum apporte peu d'attention aux besoins auxquels il doit répondre. Ces avis sont partagés par Mokonzi (2006). Dans sa recherche sur l'efficacité de la qualité de l'enseignement en RDC, il compare l'école congolaise à un malade en situation de coma pour décrire l'état de dégradation de la qualité de l'enseignement. Il conclut que l'école congolaise est loin d'atteindre ses finalités éducatives, car le

curriculum en vigueur manque de vision lucide de l'enseignement en contexte d'après-guerre. Ceci reflète ce que Delors (2005) pense de l'éducation de base.

[Q]uelle qu'en soit la durée, l'éducation de base doit avoir pour objet de répondre à des besoins communs de l'ensemble de la population. Ainsi l'enseignement secondaire devrait être la période où les talents les plus variés se révèlent et s'épanouissent. (Delors, 2005 : 139)

De plus, notre recherche montre que l'enseignement secondaire est lacunaire et aveugle. Il y a des carences et il est difficile d'identifier les visions qui supportent le système existant. Ce système n'offre pas aux élèves les possibilités d'occuper un emploi au terme de leurs études même si les élèves peuvent obtenir le diplôme d'État pour poursuivre des études supérieures et universitaires. Pour appuyer ce résultat, Diambomba (1995) montrait déjà l'inadéquation de la relation dynamique entre la structure d'enseignement en RDC et la structure d'occupation d'emplois.

Une relation dynamique variant dans le temps et subissant différentes influences relatives à l'évolution technologique, aux caractéristiques des emplois qui exigent des candidats possédant une grande expérience du travail. Ainsi nombreux élèves sortant à chaque niveau du secondaire sont difficilement sélectionnés par les entreprises à cause de la baisse de la qualité de l'enseignement reçu. Ils sont moins formés pour les tâches qu'ils doivent accomplir dans le système de production et moins socialisés aux valeurs de la société. (Diambomba, 1995 : 19-22)

Notre recherche révèle que la prime perçue comme salaire par des enseignants est l'un des principaux problèmes qui aggravent la situation enseignante au Sud-Kivu. Ce problème serait même la cause principale de l'effondrement vécu du système éducatif. Ce résultat rejoint ce que Mokonzi (2006) démontre en se basant sur les données statistiques de la Banque Centrale du Congo de 1998 à 2000 où il compare les dépenses de l'éducation à celles des institutions politiques et de la défense nationale. De cette comparaison, il en déduit que :

L'éducation nationale bénéficie de 0,1 % du budget national. Depuis 1993 à 2000, elle occupe la dernière place des postes budgétaires gouvernementaux. L'éducation est toujours au dernier rang d'importance par rapport aux autres ministères et institutions nationales comme la défense et les institutions politiques. (Mokonzi, 2006 : 4)

Ce même chercheur rapporte que les données de la Banque centrale du Congo indiquent que :

La RDC n'a pas réussi à protéger son secteur éducatif des effets de la récession économique. Ce pays se classe parmi les pays où la vulnérabilité du secteur éducatif est devenue évidente. Il accorde plus d'importance à son système politique autocratique, et à son appareil de répression, c'est-à-dire l'armée, qu'à son système éducatif, ce qui a conduit à l'engouement à la chose politique remarqué singulièrement au sein de l'élite intellectuelle du pays. (Mokonzi, 2006 : 5)

Au regard des énoncés de problèmes, notre recherche s'appuie sur les perceptions des bénéficiaires et des acteurs d'enseignement pour dégager de nouvelles visions de l'enseignement en contexte d'après-guerre. Le point suivant discute les résultats sur les visions des acteurs d'enseignement.

5.1.2 Les visions

Pour améliorer la situation de l'enseignement, les participants suggèrent de commencer par changer la mentalité des acteurs impliqués dans l'action éducative. Le changement de mentalité est une préoccupation principale du système scolaire. Pour mieux changer les mentalités, le système scolaire doit adapter le concept du curriculum au contexte social du Sud-Kivu et l'appliquer dans son acception pragmatique. Ce rôle revient à l'État, le concepteur et le décideur de la mise en œuvre du curriculum. Ainsi l'État doit faire respecter ses engagements envers ses partenaires de l'éducation selon la Convention¹⁴ de gestion des écoles nationales.

Notre recherche a permis d'actualiser de nouvelles visions du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel. Celles-ci consistent à former techniquement les élèves à occuper des emplois disponibles en même temps que l'enseignement secondaire leur offre des possibilités de poursuivre les études supérieures et universitaires. Les participants à la recherche abondent dans le même sens que le Gouvernement congolais. Ils font valoir que l'enseignement secondaire devrait développer chez l'élève des valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles : la compétence, la conscience nationale, le sens de la solidarité et de dignité, le souci d'intégrité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et de la communauté. Pour que l'élève congolais devienne un citoyen utile à lui-même et à la société, il doit être capable physiquement et intellectuellement de travailler. Il doit être un citoyen responsable, c'est-à-dire conscient et respectueux de ses obligations. Il doit développer des capacités de se nourrir, de se vêtir, de se loger et de s'épanouir. Il doit contribuer activement à son mieux-être. Toutes ces capacités ou compétences sont en lien direct avec un curriculum et ses programmes scolaires adaptés aux réalités nationales et locales.

Pour ce faire, l'enseignement secondaire doit donner accès à un diplôme d'État qui débouche vers les études supérieures et universitaires, et surtout, le marché de l'emploi. Ces visions ressortent du consensus des bénéficiaires, des acteurs principaux d'enseignement et des responsables de la gestion du curriculum, à partir de leurs perceptions de la situation problématique de l'enseignement.

¹⁴ Cette convention a été signée le 26 février 1977 entre l'État congolais et l'Église catholique. Ce texte reconnaît encore au Représentant Légal, la compétence de proposer les engagements, les appréciations et les sanctions disciplinaires conformément aux statuts du personnel de carrière des services publics de l'État. Ainsi, pour des motifs graves, le Représentant légal, par son délégué, peut suspendre de ses fonctions un membre d'une école conventionnée et ouvrir une procédure disciplinaire (Gouvernement du Sud-Kivu, 2009).

Dans le souci de concrétiser ces visions, les élèves ayant participé à la recherche ont élaboré des projets de vie curriculaires à travers lesquels nous avons identifié des compétences techniques à développer dans les programmes scolaires en contexte d'après-guerre. À titre d'exemple, rappelons que l'élève ÉL2, âgée de 24 ans qui poursuit la section pédagogique veut développer un projet de vie qui consiste à gérer une garderie pour prendre soin des enfants de la rue. Au terme de ses études secondaires, elle veut devenir capable d'encadrer ces enfants pour les rendre utiles à la société. ÉL4, élève de 19 ans veut développer un projet de fabrication de comprimés à partir des plantes médicinales ; sa vision consiste à faciliter à la société l'approvisionnement de médicaments adaptés et à moindre coût.

Ces compétences que les élèves veulent développer dans leurs formations au secondaire sont des réponses anticipées aux besoins ressentis actuellement dans la société du Sud-Kivu. C'est ce qu'Ulrich (2005) exprime à travers les questions de jugements frontaliers considérés comme heuristiques dans le monde souhaitable de « ce qui devrait être » enseigné, la situation désirée, *the sources of motivation*. En développant ces compétences, les élèves construisent leur curriculum scolaire. Perrenoud (2002) confirme ces résultats en montrant que le curriculum est un projet de vie, un projet de carrière.

On ne se saurait réduire un curriculum aux finalités de l'éducation scolaire, autrement dit aux apprentissages qu'elle vise. L'étymologie nous dit qu'un curriculum évoque l'idée de chemin, de parcours, telle qu'on la trouve dans l'expression *curriculum vitae*. [Par ricochet], nul ne confond un *curriculum vitae* avec un projet de vie, encore moins un projet de carrière. Le *curriculum vitae* ne précède pas la vie, il la consigne, c'est un itinéraire effectivement suivi, qu'il ait été ou non voulu, voire planifié. Il est fécond [...] de penser le concept curriculum scolaire d'abord comme un parcours de formation effectivement vécu par chacun des élèves. (Perrenoud, 2002 : 2)

Ces résultats rejoignent la mission de l'enseignement secondaire que la CONFEMEN définit comme suit :

L'enseignement secondaire a entre autres missions, celle d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute la vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans les choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne. (CONFEMEN, 2008 : 17)

Notre étude fait ressortir des résolutions parmi lesquelles une réforme du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnelle est pertinente au Sud-Kivu. Ceci facilitera la mise à jour des programmes existants et l'adaptation de la formation aux besoins de la société. Ainsi les finalités de l'enseignement secondaire congolais en contexte d'après-guerre pourront être mieux définies et atteintes. Les chercheurs de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREE) s'entendent aussi pour souligner que la formule des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) pourrait généralement être « tropicalisée », c'est-à-dire adaptée aux pays africains. Selon ces chercheurs, cette formule permet :

de résoudre la dichotomie entre l'enseignement général et l'enseignement technique et la formation professionnelle [...]; de regrouper au sein d'un terroir, l'ensemble des structures d'enseignement et des programmes

postsecondaires, incluant même au besoin le premier cycle universitaire, dans un même établissement polyvalent; [...], de décongestionner les premiers cycles des universités et permettre aux étudiants de rester le plus longtemps dans localité s'ils le désirent; de valoriser le potentiel économique en région en développant une expertise technologique locale en lien avec les besoins immédiats des petites et moyennes entreprises; [...] (Savard, Cissé et Vita, 2010 : 40)

Dans le contexte de la reconstruction de l'éducation, plus précisément au Sud-Kivu, la formule du cégep devrait permettre de faciliter la mise à jour des programmes existants, d'adapter la formation aux besoins du marché du travail local et à l'évolution de la société, d'offrir une formation qualifiante à tous les diplômés et de former sur place, à moindre coût, la relève technologique (Savard, Cissé et Vita, 2010).

Au Sud-Kivu, plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des processus de réformes du curriculum, partant des raisons de changements technologiques à la nécessité de traduire et de façonner le changement sociopolitique, en passant par les préoccupations socioéconomiques. Dans tous les cas, la question de la pertinence du curriculum de l'éducation et de l'efficacité des apprentissages apparaît indispensable dans l'action éducative pour donner des réponses adéquates aux questions de la vie quotidienne. Ainsi, le développement du curriculum représente un effort permanent d'amélioration de la qualité pour faire en sorte que l'éducation des jeunes se traduise dans la société par des projets de vie curriculaires. Le fait de définir la qualité essentiellement par la pertinence implique la nécessité d'une gestion de changement curriculaire en relation avec les demandes dont l'éducation est l'objet. Ainsi la réforme de programmes pour assurer la pertinence du curriculum et des résultats d'apprentissage se situe au centre de la discussion des résultats de cette recherche, notamment la nature et le rôle du savoir et de l'éducation à l'ère du changement accéléré, ce qui corrobore l'idée que le curriculum est le pivot du changement éducatif (Demeuse et Strauven, 2006).

Au regard de ce qui précède, les visions émergentes sur l'enseignement secondaire technique et professionnel en contexte d'après-guerre suscitent des inquiétudes sur leur réalisation ou, du moins, sur leurs pratiques de mise en œuvre. Les questions fondamentales demeurent sans réponse dans le milieu de pratique. Elles interrogent les conditions d'implication de la volonté politique dans l'action éducative. Ceci nous invite à la discussion des principes directeurs au regard du contexte et du champ d'applicabilité dans le système scolaire du Sud-Kivu. Ce système n'a pas développé de référentiel de compétences techniques et professionnelles pour orienter les objectifs des programmes de formation. Le point suivant ouvre le débat sur les principes directeurs devant guider les actions de changements dans le processus de mise en œuvre du curriculum d'enseignement.

5.1.3 Les principes directeurs

Notre recherche a fait ressortir quatre principes directeurs devant guider le processus de mise en œuvre du curriculum d'enseignement : le principe de pertinence, le principe de flexibilité, le principe d'intégration et le

principe d'équité. Ces principes ressortent des échanges entre les bénéficiaires, les acteurs et les responsables de gestion du curriculum de l'enseignement secondaire. Un consensus s'est développé autour de ces idées premières, ces ensembles d'informations qui constituent le point de départ de la conception et de la mise en œuvre du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu.

Le **principe de pertinence**, au fondement du processus du développement du curriculum, s'appuie sur les perceptions de la situation problématique des bénéficiaires, des acteurs d'enseignement et des responsables de la gestion du curriculum, les préfets des études et les inspecteurs. Ils ont largement critiqué le déséquilibre pédagogique dans le système scolaire du Sud-Kivu en déplorant la mauvaise qualité de l'enseignement.

Plusieurs recherches (Albert, 2005; Kabongo, 2003; Kumpel, 2002; Mokonzi, 2006) révèlent également le manque de pertinence du curriculum d'enseignement. Il est non adapté aux réalités sociales. De même, les programmes scolaires ne répondent pas aux intérêts d'apprentissage. Même si les résultats de ces chercheurs rejoignent les nôtres, il importe de souligner que leurs conclusions sont basées sur des recherches documentaires alors que les nôtres sont fondés sur les perceptions des acteurs et leurs expériences en contexte. C'est en ce sens que nous considérons notre approche méthodologique comme plus dynamique et vitale.

Notre étude identifie le **principe de flexibilité** dans l'élaboration et la mise œuvre du curriculum d'enseignement en contexte d'après-guerre. Telle est la conclusion unanime des inspecteurs et des préfets des études ayant participé à la recherche. La flexibilité constitue la caractéristique cruciale du changement dans une direction qui correspond à l'amélioration visée. Elle permet d'assurer sa pérennité sans nécessiter des réformes en profondeur. Ce principe se situe au centre de la discussion sur la connaissance des éléments qu'il faut améliorer à l'intérieur du curriculum d'enseignement. Afin d'apporter des changements désirables, un curriculum d'enseignement doit permettre les ajustements nécessaires sans requérir un détricotage complet et une remise en cause fondamentale en fonction des fluctuations contextuelles. Il doit tenir compte des réalités locales et des contraintes imprévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble.

Ce résultat rejoint la conclusion de Yoloye (1986) qui recommande aux autorités africaines de réviser et de réformer le contenu du curriculum de l'éducation afin de le rendre flexible de manière à l'adapter aux réalités changeantes du milieu dans lequel il sera implanté. Alokpo (2005) montre que ce principe de flexibilité permettrait au système éducatif congolais de s'adapter aux circonstances et aux impératifs du développement. Ainsi, il serait plus apte à répondre aux besoins exprimés par le groupe bénéficiaire défavorisé.

Si Alokpo (2005) se montre en faveur d'un curriculum de l'enseignement non formel, notre recherche complète en faisant ressortir que les compétences à développer dans cet enseignement doivent être partie prenante dans les programmes d'enseignement technique et professionnel formel. Ceci permettrait de valoriser les compétences développées dans cette formation en établissant des équivalences par une évaluation certificative. Ainsi des élèves sortants du secondaire pourraient répondre aux exigences accrues sur le marché du travail local.

En ce qui a trait aux compétences requises en milieu professionnel du Sud-Kivu, notre recherche révèle que le rendement de l'enseignement secondaire devrait répondre aux besoins émergents si la flexibilité se révèle vraiment un principe de conception, d'élaboration et de mise en œuvre du curriculum. Dans cette veine, Lenoir et Oudot (2006) soutiennent que le curriculum oriente la manière dont on organise les apprentissages pour forger l'être humain. Les résultats de cette recherche s'appuient sur une vision de l'enseignement pour l'insertion sociale des élèves par une inculcation pragmatique des valeurs et des symboles socialement privilégiés. Ainsi le curriculum scolaire est conçu pour transmettre à chaque membre de la génération suivante les meilleurs éléments du savoir afin d'améliorer la vie des individus dans la société.

Notre étude révèle aussi que le **principe d'intégration** dans le développement des compétences s'est avéré comme une nécessité afin de mobiliser des ressources (savoir et savoir-faire) préparant les élèves à réaliser leurs projets curriculaires. Le curriculum d'enseignement doit, à travers des situations d'apprentissage, cibler des tâches bien définies étroitement associées à une compétence utile à la réalisation d'un projet de vie de l'élève. La réalisation d'un projet, la résolution d'un problème complexe, la production d'un rapport, l'accomplissement d'exercices et des tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôles, de mise en situation sont des activités qui aideraient les élèves à élaborer et à concrétiser des projets de vie. Parallèlement à ces résultats, Ramiljoana *et al.* (2010) ont réalisé une étude sur l'approche par compétence au Madagascar. Dans leur étude, ils ont abouti au même résultat. Le sens de l'apprentissage est utile dans la vie pratique des élèves. Il leur permet d'intégrer les acquis scolaires dans la vie quotidienne en vue de résoudre des problèmes inhérents à la jeunesse.

Par rapport au **principe d'équité**, cette recherche révèle que le curriculum en vigueur ne tient pas compte de catégories spécifiques quant au développement de nouvelles valeurs en contexte d'après-guerre et de bonnes conduites sociales pour une société démocratique. L'étude d'Obura (2003) confirme elle aussi que l'objectif de l'éducation en situation d'après-guerre est d'enseigner l'équité dans les écoles. Il faut abolir les châtiments corporels et former les professeurs à interagir avec des adolescents traumatisés et à entamer la discussion sur la manière d'enseigner l'histoire. Sinclair (2003) montre la nécessité d'évaluer les besoins en contexte d'après-guerre en accordant une priorité aux catégories de personnes dépourvues de paix, de sécurité

sociale, économique et sociosanitaire. Sa recherche fait ressortir que le besoin d'éducation demeure primordial en pareille situation.

En confrontant les résultats de notre recherche avec ceux des recherches précédentes, il ressort des points de rapprochements et de distanciation. Les rapprochements s'observent dans les recherches de Kumpel (2002), Kasilembo (2000), Banque Mondiale (2005), UNICEF (2001, 2010) Benavente et Panchaud (2006, 2008), Alidou *et al.* (2006), Michaelowa (2011), Youri (2006), Ocha (2005). En ce qui concerne les énoncés de problèmes et des actions de changement envisagés pour améliorer la situation problématique, les résultats de ces recherches convergent avec la nôtre dans le rôle essentiel que l'éducation doit jouer dans la reconstruction d'un pays. Que ce soit en situation de paix, de guerre, d'après-guerre, ou à la suite de catastrophes naturelles, l'éducation demeure une des priorités pour la paix et dans la reconstruction (Banque Mondiale, 2005; Obura, 2003; Sinclair, 2003).

Les distanciations se retrouvent au niveau des approches méthodologiques de recherches précédentes utilisant principalement l'analyse. Il n'y a peu d'amorces à l'action. Elles n'ont pas utilisé l'approche systémique ou une méthodologie de l'action pour comprendre les visions et les rôles que les acteurs peuvent jouer dans la reconstruction de l'éducation en contexte d'après-guerre et élaborer des solutions qui demandent de regrouper et de faire une synthèse d'éléments apparemment disparates. Alors que la présente étude part des visions des élèves, des enseignants, des préfets des études, des inspecteurs, les études précédentes n'ont pas considéré les visions des élèves et des enseignants, des préfets des études et des inspecteurs pour chercher à comprendre leurs perceptions afin d'anticiper les solutions aux problèmes du développement du curriculum d'enseignement. Notre étude part des visions des acteurs d'enseignement et de leurs expériences ainsi que des projets de vie des élèves pour actualiser les besoins émergents auxquels le curriculum d'enseignement technique et professionnel devrait répondre.

L'approche systémique nous a paru pertinente pour conduire la démarche méthodologique vers les résultats de cette recherche. Cette approche fut une manière de percevoir la réalité scolaire du Sud-Kivu qui évolue dans une situation problématique complexe. Ainsi, les perceptions des acteurs d'enseignement ont amené une façon nouvelle de penser le curriculum d'enseignement secondaire en contexte d'après-guerre et de comprendre globalement comment, dans des contextes particuliers, les systèmes d'enseignement peuvent être développés par les visions des acteurs et être repensés par le bas (bottom-up) plutôt que par le haut (top-down) avec le pouvoir.

Face à ces défis de compréhension de la complexité de la situation de l'enseignement au Sud-Kivu, la méthodologie des systèmes souples, développée par Checkland (1981), s'est avérée très utile dans le cadre

de notre analyse. Elle a permis de bien articuler l'approche systémique et la théorie d'interactionnisme symbolique en interrogeant les acteurs d'enseignement dans la conception et dans leur rôle dans le processus du développement du curriculum. C'est ainsi que l'interactionnisme symbolique a permis de rendre intelligibles, non seulement toute la démarche, mais aussi les résultats de la recherche. Ceux-ci émergent des perceptions des acteurs.

En résumé, il ressort de cela que cette recherche partage beaucoup de ses résultats avec des recherches précédentes. Les similarités se situent au niveau des priorités pour améliorer le curriculum de l'enseignement secondaire en RDC. Nous sommes tous d'accord pour affirmer que l'universalisation de l'enseignement, l'amélioration de sa qualité à tous les niveaux sont de mise en vue de préparer les jeunes pour la vie active. En lien avec cet objectif, la formation des enseignants constitue une priorité. La modernisation de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité dans le secondaire et le supérieur sont également primordiales. Nous sommes tous d'avis que le curriculum d'enseignement manque de vision lucide : une réforme serait nécessaire.

Cependant, c'est au niveau de la méthodologie que cette recherche se distance principalement des études précédentes consultées dans la mesure où nos résultats contiennent des éléments d'analyse de besoins et des éléments d'élaboration des principes directeurs. Par exemple, les principes directeurs sont basés sur les perceptions des élèves, des enseignants, des préfets des études, des inspecteurs et des acteurs d'éducation ayant participé à la Table-Ronde. Ces aspects n'ont pas encore été exploités par les recherches précédentes pour arriver aux mêmes conclusions. Le point suivant montre l'apport du cadre théorique à la production et à l'intelligibilité de résultats de recherche.

5.2 L'apport du cadre théorique à l'intelligibilité des résultats

Cette partie montre comment les théories sociologiques, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique, permettent de comprendre le sens des résultats de notre recherche et de leur mode de production. La sociologie, comme les sciences humaines en général, ne peut prétendre au statut de « science dure », elle doit plutôt être considérée comme une « science molle » (Pessin, 2004). Ainsi, Becker, cité par Pessin (2004) considère la sociologie comme une science souple, « une connaissance des phénomènes collectifs qui réclame qu'une attention particulière soit portée moins aux structures et aux systèmes, qu'aux acteurs et à la mise en scène de leurs relations, aux situations, au nécessaire travail, qui est le leur souvent, d'inventer leur vie commune, dans ses formes et ses significations. Une science souple, c'est-à-dire finalement une science qui se prête d'elle-même, dans sa démarche et dans sa méthode, aux surgissements quotidiens de l'imprévisible » (Pessin, 2004 : 134).

Selon Becker (2004), la question de savoir : « Comment les gens font-ils les choses ensemble? », implique « une action collective » dans la production de connaissances. Dans la pratique, la voie de l'interactionnisme symbolique permet de répondre à notre question de recherche : « Comment à partir des visions et des expériences des acteurs d'enseignement, des élèves, des enseignants, des préfets des études et des inspecteurs, peuvent-ils arriver ensemble à développer et/ou ajuster le curriculum d'enseignement technique et professionnel en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu? » Dans cette optique, l'interactionnisme symbolique (Becker, 2004) nous guide dans l'étude du processus de développement du curriculum.

L'idée de processus, à savoir que rien n'arrive jamais d'un seul coup, que tout procède par paliers, d'abord ceci, puis cela, et ainsi de suite. Ce que nous considérons comme état final à expliquer est seulement un lieu où nous avons choisi d'arrêter notre travail, et non une donnée objective. L'analyse sociologique consiste à trouver étape par étape qui a fait quoi, comment la coordination nécessaire aux activités a été mise en place et ce qui sort de l'action collective. (Pessin, 2004 : 132-133)

Pour un regard d'ensemble, les résultats de cette recherche prennent sens à travers l'interactionnisme symbolique dans la mesure où ils relèvent d'une action collective de participation aux focus groups et à la Table-Ronde lors de la recherche sur le terrain. Les actions éducatives sont des productions de connaissances partagées par les acteurs pour arriver à élaborer les principes directeurs. Ainsi nous comprenons qu'avec l'interactionnisme symbolique « la réalité sociale n'est pas la répétition d'un modèle, mais une permanente construction sociale. Les règles, les normes, les structures sont des processus toujours renaissants » (Le Breton, 2004 : 59). C'est dans cette visée de clarification que le sociologue considère le curriculum comme un construit social qui, dans son élaboration, doit nécessairement mobiliser un certain nombre d'instances, qu'elles soient décisionnelles ou consultatives (Royer, 2006).

L'expérience des acteurs d'enseignement du Sud-Kivu a fait émerger l'image réelle qui a permis d'avoir une vision globale de la situation problématique de l'enseignement. La dimension symbolique de leur expérience permet d'élaborer des significations de l'apprentissage à développer dans le curriculum d'enseignement adapté à ce contexte. En ce sens, les focus groups et la Table-Ronde ont été des moyens efficaces qui ont fait surgir les visions de l'enseignement.

Dans ces forums de discussion, les acteurs d'enseignement s'y sont exprimés comme des responsables de l'éducation. Chaque personne ayant pris la parole s'est appropriée le « je ». Les règles n'ont pas préexisté à l'action. Elles ont été mises en œuvre par les acteurs à travers leur définition de la situation. Le contexte n'a pas été un élément contraignant pour déterminer l'action collective. Nous avons interprété le contexte d'après-guerre au Sud-Kivu, vu comme un milieu de vie normal. Ceci nous a apporté une nouvelle réflexion sur les perceptions des acteurs au sujet du curriculum d'enseignement, réflexion éclairée par l'interactionnisme symbolique qui suggère que :

Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui; [...] on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures [...], des normes sociales et d'autres explications de comportements communément invoqués qu'en les considérant du point de vue de l'acteur. (Coulon, 1993 : 60-61)

Dans la même veine, Le Breton (2004) mentionne que « la définition de la situation par les acteurs dépend bien entendu de la perception qu'ils ont les uns des autres. Ces derniers mettent souvent en scène des distinctions statutaires et morales marquant une marge de manœuvre qui n'est pas toujours égale pour les interlocuteurs. La distance à l'autre, à la fois physique et symbolique, est plus ou moins prononcée, plus ou moins symétrique » (Le Breton, 2004 : 108-109). Dans cette même optique, Demeuse et Strauven (2006) argumentent que chaque société se forge une représentation de l'idéal humain, des normes morales, intellectuelles et sociales, des qualités de cœur et d'esprit qu'elle souhaite que l'ensemble de ses membres intériorise et s'approprie; en visant le développement de ce qu'il y a de plus noble dans l'homme, elle cherche à dépasser le présent et à construire un avenir meilleur. Les finalités de l'éducation traduisent ces aspirations profondément estimables et relatives au Bien, au Vrai, au Juste, au Beau; elles expriment en quelque sorte des actes de foi et, s'il en est pour le leur reprocher, une vision quelque peu utopique de l'avenir (Demeuse et Strauven, 2006).

Nous avons donc opérationnalisé la définition du curriculum en démontrant, à travers le cadre théorique et l'approche méthodologique de la recherche, qu'à partir des expériences des acteurs et de leurs perceptions, émerge la vision de l'enseignement. Cette vision donne du sens au curriculum et oriente son développement. Dans ce processus, il se développe des compétences nécessaires pour répondre aux besoins émergents. Ceux-ci surviennent à la suite d'événements menaçant la vie sociale tels que les conflits interethniques, l'augmentation de la violence dans la province du Sud-Kivu.

Par l'entremise des questions de savoir que faut-il enseigner en contexte d'après-guerre? Comment enseigner, quoi et à qui? Pourquoi enseigner ce quoi à qui? Nous avons bien compris le processus par lequel on pourrait développer et/ou ajuster le curriculum d'enseignement technique et professionnel de l'enseignement secondaire. Plus principalement la question du « comment » ouvre des brèches de réflexions sur la compréhension du phénomène (Pessin, 2004). Ceci nous amène à comprendre les conditions sous lesquelles l'expérience des acteurs peut contribuer au développement d'une vision de l'enseignement. Le « comment? » se révèle donc la voie de la compréhension du processus concret et des meilleures qualités heuristiques (Pessin, 2004). Cette question réfère aussi aux pratiques d'enseignement utilisées dans la mise en œuvre du curriculum d'enseignement. Elle apporte un support à la définition de l'objet de cette recherche au sens où le curriculum d'enseignement est un ensemble structuré des expériences d'enseignement et

d'apprentissage en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés (Legendre, 1993; Demeuse et Strauven, 2006).

En résumé, l'interactionnisme symbolique a servi, d'une part, à comprendre comment s'effectue le processus du développement du curriculum à travers les expériences des acteurs et, d'autre part, à nous interroger sur les mécanismes de production de changements souhaités dans les programmes et les méthodes pédagogiques. Ainsi, il importe de procéder à la validation de l'ensemble des données recueillies.

5.3 Validation de la démarche et des résultats de la recherche

Pour rendre compte de la validité de l'efficience et de l'éthique de cette recherche, nous nous inspirons de catégories des questions proposées par Ulrich (2005). La première liste de questions de jugements frontaliers considérées comme des aides à la découverte et des réflexions à partir des postulats alternatifs décrivant « **ce qui est** » se rapportent aux sources ou à la base de la motivation, de la source du pouvoir, de l'origine des connaissances et aussi à la base de la légitimation.

Sources de motivation

1. Qui est le client actuel dans le plan du système [...]
2. Quelle est l'orientation actuelle du plan du système qui est mesurée [...] en termes des conséquences actuelles?
3. Qu'est-ce qu'en jugeant par les conséquences du système se sont construit comme des mesures de réussite?

Sources du pouvoir

4. Qui est présentement le décideur, i.e. celui qui peut changer la mesure de la réussite?
5. Quelles sont les conditions de réussite de la planification et de la mise en œuvre du système qui sont réellement contrôlées par le décideur?
6. Quelles conditions ne sont pas contrôlées par le décideur?

Sources des connaissances

7. Qui est actuellement engagé comme planificateur? Qui est impliqué comme expert, quel type d'expertise a-t-il, quel rôle joue-t-il réellement?
8. Où les personnes engagées voient-elles une garantie que leur planification va être un succès [...]
9. Qui parmi les témoins impliqués représentent la préoccupation des personnes affectées?

Sources de légitimation

10. Est-il donné aux personnes affectées, l'opportunité de s'émanciper elles-mêmes des experts et de prendre leur avenir en main, ou est-ce que les experts déterminent ce qui est correct pour elles, quelle qualité de vie est requise pour elles?
11. Quelle vision du monde supporte le plan du système?
12. Est-ce la vision du monde de (quelques-uns) qui sont engagées ou de (quelques-uns) qui sont affectée? (Ulrich, 2005)

Dans le contexte de notre étude, les questions 1, 2 et 3 permettent d'identifier les élèves comme des bénéficiaires actuels. Leurs besoins constituent une source de motivation à mener cette recherche-action. C'est à partir de leurs intérêts d'apprentissage, qui sont partie intégrante de besoins émergents en éducation que sera évaluée la pertinence du curriculum d'enseignement; c'est ce sur quoi s'établit la pertinence de notre recherche. Les questions 4, 5 et 6 permettent de circonscrire la source du pouvoir dans la gestion du curriculum d'enseignement. Ces questions apportent un éclairage sur le choix du processus de la prise de décision. La mise en œuvre du curriculum est aussi tributaire des décisions et de la volonté des acteurs compétents d'agir dans l'environnement d'apprentissage. Dans notre étude, les décideurs accompagnés des bénéficiaires et des acteurs ont participé à l'élaboration de nouvelles orientations du curriculum.

Les questions 7, 8 et 9 renseignent sur le choix des connaissances à considérer pour un professionnel ou un expert impliqué dans le développement du curriculum. Le curriculum étant la somme d'expériences nécessaires et pertinentes à développer chez l'élève, les compétences des enseignants et leurs connaissances donnent la réponse à cette exigence. Ces questions font comprendre l'expertise des enseignants et leurs perspectives en matière de travail en classe. Leur engagement suppose leur participation aux délibérations en ce qui a trait à la conception, l'installation et la mise en œuvre du curriculum. Les enseignants sont dotés des habiletés à sélectionner le contenu des matières à enseigner aux élèves pour la réussite de leur projet de vie. Enfin les questions 10, 11 et 12 répondent à deux exigences heuristiques et non les moindres : ce sont la légitimité et l'éthique de la recherche dans son pouvoir émancipateur à travers la vision du monde des changements souhaités par le système, par la société. La recherche a permis de saisir les visions des bénéficiaires, des acteurs d'enseignement et des responsables de la gestion du curriculum.

La deuxième série de questions permet d'examiner et d'évaluer les résultats d'une recherche-action par rapport aux changements souhaités par la société. Ces questions portent sur les jugements frontaliers aussi considérés comme des questions heuristiques critiques dans le monde souhaitable, c'est-à-dire **ce qui devrait être** : les sources de motivation, du pouvoir, des connaissances et de légitimation.

Sources de motivation

- Quel devrait être l'orientation ou le but d'un système capable à servir les bénéficiaires?
- Que devrait être la mesure de réussite (ou d'amélioration) du système?
- Qui devrait être le décideur, i.e. celui qui a le pouvoir de changer la mesure d'amélioration du système?

Sources du pouvoir

- Quels sont les éléments (ressources et contraintes) du système qui devraient être contrôlés par le décideur?
- Quelles sont les ressources et conditions qui devraient faire partie de l'environnement du système?
- Qui devrait être engagé comme designer (planificateur) du système?

Sources des connaissances

- Quelle sorte d'expertise devrait circuler dans le plan du système, i.e. qui devrait être considéré comme un expert et quel devrait être son rôle?
- Qui devrait se porter garant ou le planificateur système?
- Qui devrait appartenir aux témoins représentant les préoccupations des citoyens qui seront ou pourront être affectés par le plan du système?

Sources de légitimation

- Qui parmi les personnes affectées devraient être impliquées?
- Jusqu'à quel degré et de quelle façon, les personnes affectées devraient avoir la chance de s'émanciper des prémisses et des personnes engagées?
- Selon quelle vision du monde, autant pour les personnes engagées et les personnes affectées, le plan du système devrait-il être fondé? (Ulrich, 2005).

La démarche méthodologique de cette recherche-action veut qu'après l'analyse de la situation problématique, les réponses à ces questions permettent de rendre compte des ajustements du curriculum aux besoins des bénéficiaires et de tous les membres de la société. Ces ajustements se sont concrétisés dans les propositions de changements que la Table-Ronde a recommandées au système éducatif du Sud-Kivu. Celles-ci seront mises en application au fur et à mesure que les changements souhaités par la société seront intégrés au curriculum d'enseignement.

Voici la liste des propositions de la Table-Ronde que nous avons regroupées selon les quatre catégories de questions d'Ulrich (2005). Ces propositions sont des changements souhaitables « **ce que devrait être** », par

rapport à la source de motivation, à la source du pouvoir, à l'origine des connaissances et à la base de légitimation.

Sources de motivation

- Que l'État crée des instituts d'enseignement technique et professionnel plus adaptés aux besoins de la société.
- Que l'État cherche le partenariat avec les pays possédant l'expérience dans la formation technique et professionnelle.
- Que l'État accorde une attention particulière à l'éducation civique et morale et fournisse aux inspecteurs et aux gestionnaires les moyens conséquents pour accomplir leurs tâches.
- Que l'État respecte et face respecter les engagements vis-à-vis des écoles conventionnées.
- Que les chefs d'établissements contrôlent les travaux journaliers des enseignants : journal de classe, cahiers de préparation, devoirs à domicile.
- Que les chefs d'établissement veillent à la discipline dans leurs écoles.
- Que les parents donnent à leurs enfants les matériels nécessaires pour leurs études.
- Que les parents encadrent leurs enfants à la maison et qu'ils s'intéressent à leurs études.
- Que soit créé un Fond Provincial pour le soutien à l'éducation.
- Que soit entreprise la suppression progressive de la prise en charge des enseignants par les parents.
- Que l'Assemblée provinciale mette sur pied une commission mixte de contrôle pour la maîtrise des effectifs des enseignants au courant de ce premier trimestre¹⁵ auprès des gestionnaires des écoles.

Sources du pouvoir

- Éviter les classes pléthoriques.
- Que les élèves évitent la loi du moindre effort : la tricherie, l'achat des bulletins.
- Redynamiser la cellule d'orientation pédagogique.
- Éviter les renvois intempestifs des élèves pendant les heures de cours.
- S'assurer du suivi des activités de l'élève à l'école et en famille.
- Bannir la discrimination des élèves en milieu scolaire selon la position des parents.
- Assainir l'environnement en milieu scolaire.
- Que les gestionnaires et les promoteurs des écoles privées fassent le contrepoids dans des conflits qui opposent les enseignants et leurs chefs d'établissement en sanctionnant les coupables.

¹⁵ Le premier trimestre dont il est question, c'est la période de l'année scolaire 2009-2010, après la Table-Ronde, soit d'octobre-décembre 2009.

- Que les gestionnaires accordent les mêmes intérêts dans toutes leurs écoles où elles sont implantées.
- Que les promoteurs des écoles privées respectent les instructions officielles dans les domaines de l'enseignement.

Sources des connaissances

- Les décideurs à tous les niveaux du système devraient définir de véritables projets éducatifs.
- Élaborer des projets éducatifs dans lesquels vont s'inscrire les partenaires de l'éducation.
- Après la planification, le projet éducatif devrait être exécuté puis évalué avec tous les partenaires.

Sources de légitimation

- Harmoniser les textes légaux.
- Vulgariser et appliquer les textes légaux vis-à-vis des usagers.
- Former et informer les acteurs éducatifs en matière des textes légaux qui régissent le système éducatif.
- Que l'État prenne ses responsabilités et qu'il soit le premier à respecter les textes légaux.
- Identifier et vulgariser les différents instruments juridiques et internationaux ratifiés par la RDC à travers une éducation de masse, à travers les médias et les églises et autres communautés de base pour que les parents prennent conscience de leurs devoirs, de leurs responsabilités vis-à-vis de leurs enfants. (Gouvernement du Sud-Kivu, 2009 : 30-40)

La lecture que nous pourrions faire de cette liste de propositions par rapport à la validité de la pertinence sociale, de l'efficacité et de l'éthique de la recherche est la suivante : ces questions impliquent l'intégration de changements souhaités au curriculum, *ce que devrait être* le système capable de servir les bénéficiaires. Ainsi, pour accompagner le système éducatif à concrétiser ces changements, nous avons élaboré les quatre principes directeurs devant guider la mise en œuvre du curriculum d'enseignement : le principe de pertinence permet au curriculum d'apporter *des réponses aux* besoins des bénéficiaires et de la société. Le principe d'équité permet d'atteindre les différentes catégories des personnes concernées (les handicapés, les filles violées et filles-mères, les enfants de la rue) et des jeunes exclus sociaux qui ont des besoins particuliers d'éducation. Le principe de flexibilité doit guider à l'élaboration des projets éducatifs adaptables et ajustables aux contraintes du contexte d'après-guerre du Sud-Kivu. Il permet une ouverture aux changements et à l'intégration des nouvelles compétences dans le curriculum de manière à faciliter le transfert des connaissances acquises en classe au milieu professionnel. Voilà le lien que nous pouvons établir entre les 12 questions et les quatre principes directeurs. Ceci ouvre des voies à des pistes de recherches futures.

5.4 Les pistes pour des recherches futures

Au plan théorique, il n'y a presque pas d'études sur le curriculum de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu. La présente recherche pourrait servir de tremplin à d'autres chercheurs qui voudraient emboîter notre pas. Cette recherche amorce une réflexion conceptuelle qui manque encore sur les réponses curriculaires. Elle suscite des réflexions sur la façon de conceptualiser pédagogiquement le curriculum d'enseignement dans le contexte d'après-guerre. En ce sens, cette recherche apporte des éléments nouveaux dans les recherches sur le développement du curriculum de l'enseignement en ouvrant divers axes de recherche. Ceux-ci serviront de « plongeur » à d'autres chercheurs en sociologie de l'éducation, en gestion des systèmes scolaires, en contexte de conflits ou postconflits.

Au plan empirique, les données que nous avons colligées pourront ouvrir des champs de recherche dans des domaines variés des sciences de l'éducation. Les résultats du sondage réalisé auprès des 100 acteurs de l'éducation ayant participé à la Table-Ronde sont encourageants quant à l'ouverture de cette étude à de nouvelles pistes de recherches. En effet, les participants à la Table-Ronde ont suggéré de poursuivre les recherches sur l'enseignement primaire, secondaire et professionnel au Sud-Kivu en portant l'attention sur les sujets ci-dessous touchant plusieurs domaines de recherche en sciences de l'éducation (Gouvernement du Sud-Kivu, 2009), à savoir la gestion de l'éducation, la planification, l'évaluation, l'intervention, la réussite scolaire et l'éthique:

Gestion de l'éducation

- La problématique de la prise en charge des enseignants par les parents.
- La réforme et l'aménagement des textes légaux au sujet de l'enseignement.
- Le rôle d'un agent de l'ordre dans l'amélioration des conditions de vie scolaire.
- Le regard sur les conditions de travail des acteurs d'enseignement.
- Les relations entre les différents acteurs de l'éducation.
- La rémunération des enseignants et des personnels administratifs scolaires.
- La gestion des écoles (en faire une évaluation administrative, pédagogique, financière).
- Les textes légaux et la prolifération des établissements scolaires : cartes scolaires.
- La gestion des écoles, du personnel et des patrimoines scolaires.
- La problématique de la vulgarisation et de l'application des textes légaux régissant l'enseignement en RDC, et au Sud-Kivu en particulier.

Évaluation

- L'évaluation des activités de la Table ronde du 18 au 21 août 2009.

- L'évaluation des apprentissages
- L'évaluation de la qualité des enseignants
- L'organisation d'un colloque dans les deux prochaines années, pour le suivi de recommandations de la Table-Ronde.
- Études approfondies de quelques pistes des solutions pour la suppression totale de la prime au Sud-Kivu.
- Recherche et propositions de pistes de solutions pour les textes inadaptes au contexte actuel.
- L'intervention des partenaires locaux et extérieurs en vue de l'amélioration du système éducatif du Sud-Kivu.

Réussite scolaire

- La motivation de l'utilisation effective des manuels scolaires.
- Le développement de bibliothèques et de laboratoires.
- La problématique de la scolarisation de la jeune fille, surtout les filles-mères.
- L'enseignement des langues nationales dans les écoles.
- L'impact des acteurs de l'enseignement au Sud-Kivu sur la redynamisation de l'enseignement.
- L'impact de l'enseignement secondaire et professionnel dans la vie sociale.

Éthique

- L'indiscipline généralisée des élèves et l'immoralité des enseignants.
- Le tribalisme dans la gestion des ressources humaines.
- La tricherie des élèves, les sanctions et les récompenses.
- La corruption des responsables de l'éducation qui compromet l'héritage culturel des jeunes.

Toutes ces pistes de recherche identifiées par des acteurs d'éducation ayant participé à la Table-Ronde apportent de nouvelles connaissances à la réflexion sur le développement du curriculum d'enseignement. Ces pistes permettent d'ouvrir des débats sur le concept du curriculum dans les pays en voie de développement, notamment dans son opérationnalisation dans les systèmes scolaires en des contextes particuliers d'après-guerre.

Par rapport à l'évolution de la pensée systémique, cette recherche permet d'explorer des avenues de rapprochement entre les visions de Beer (1970), de Boulding (1957), de Lemoigne (1977) et de Mingers (1997). Le « modèle de système viable » ou « *Viable System Model* » (VSM) de Beer (1990, 2009) est le modèle structurel des systèmes viables ou autonomes. Un système peut être considéré comme viable

lorsqu'il s'adapte de lui-même dans un environnement changeant aux instructions des survivants. L'une des fonctionnalités principales des systèmes qui survivent est leur adaptabilité. Lemoigne (1977), en s'appuyant sur les neuf niveaux de Boulding (1956), identifie le système passif, le système actif, le système régulé, le système informé, le système décidé, le système mémorisé, le système coordonné, le système auto-organisé et le système autofinalisé. Mingers (1997) exploite le concept d'autopoïèse de Varela (1997, dans McMullin et Varela, 1997) pour expliquer l'autogénération des systèmes. Ces visions établissent les différents niveaux entre l'inanimé (statique) et le vivant. Nous pourrions approfondir l'application des notions d'adaptabilité, d'intégration et d'autogénération dans les prochaines études.

Baush (2001), dans son volume *The Emerging Consensus in Social Systems Theory*, en faisant l'analyse de 30 auteurs, esquisse des listes de critères pour apprécier les valeurs d'efficacité, de pertinence et de validité épistémologique. Ces critères sont différents des critères de scientificité traditionnels. Il est question de rigueur scientifique et de rigueur dans le développement et l'évaluation de solutions durables et pertinentes. Dans les deux cas, pouvons-nous parler de recherche et de développement de connaissances de différentes natures? Morin (2010) plaide pour élargissement de la notion de la connaissance scientifique. Il suggère même le mot savoir. Pouvons-nous en déduire qu'il y a un savoir scientifique, un savoir pédagogique, un savoir philosophique, un savoir culturel?

Au-delà de la pertinence quant à l'avancement des connaissances et à sa contribution dans l'amélioration de l'enseignement en RDC, et au Sud-Kivu, en particulier, cette recherche comporte certaines limites que nous nous présentons dans ce qui suit avec les risques encourus et les recommandations d'usage.

5.5 Les limites et les risques liés à la recherche

En nous situant dans le temps, nous parlons de la période d'après-guerre pour évoquer les guerres des années qui ont marqué la fin du Zaïre de Mobutu Sese Seko (1965-1997). Or, dans la province du Sud-Kivu, les guerres n'en finissent plus. Nous sommes conscients de l'embarras de préciser ce moment exact de période d'après-guerre. Cette expression peut prêter à confusion pour les historiens de l'éducation désireux de produire une chronologie des situations éducatives dans une perspective de recherche historique. Toutefois, l'usage de cette expression est nécessaire dans cette étude pour situer une démarche de recherche dans un contexte sociohistorique. Nous sollicitons donc l'indulgence et la souplesse des lecteurs dans l'usage que nous faisons de l'expression d'après-guerre.

Des limites dans notre liste des participants sont aussi à signaler. Nous avons consulté des élèves des écoles techniques professionnelles et de formation générale, des enseignants et des inspecteurs dans deux milieux :

la ville de Bukavu et la cité d'Uvira. Nous aurions pu nous rendre aussi à Lemera¹⁶ toutefois la période de collecte des données en septembre 2009 a coïncidé avec les opérations des processus de paix « *Opération Kimya 2* » dans plusieurs endroits de la province, dont les trois précitées. Il devenait alors difficile de se rendre dans cette ville. Cependant, nous avons rencontré certains élèves, enseignants et préfets des études de cet endroit à Bukavu où ils s'étaient déplacés pour des raisons de sécurité.

Nous aurions pu intégrer d'autres acteurs dans notre échantillon : les parents d'élèves compte tenu de leur rôle dans la gestion des écoles ainsi que les représentants des églises et des autres ONG de même que d'autres partenaires en raison de leur implication dans l'action éducative. Plusieurs raisons expliquent ce choix. Outre le temps et les moyens financiers qui manquaient, les intentions de notre recherche voulaient que nous tenions compte des bénéficiaires du curriculum, des acteurs et des responsables de la gestion du curriculum d'enseignement parce que ces derniers ne sont jamais consultés lors de l'élaboration du curriculum alors qu'ils en sont les véritables usagés. De plus, les élèves, les enseignants et les préfets des études sont ceux qui subissent le plus le choc de la situation actuelle. Les élèves sont au centre de leur formation. Ce sont eux qu'il faut former. Leurs projets de vie sont des projets de société que le curriculum d'enseignement devrait considérer pour développer des compétences utiles pour la société.

Les enseignants sont les plus proches des élèves. Ils comprennent mieux leurs besoins et leurs intérêts d'apprentissage, comme les préfets des études et les inspecteurs qui ont la lourde responsabilité de comprendre, à leur niveau, les besoins des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum d'enseignement-apprentissage. Voilà pourquoi, nous avons privilégié ces catégories de participants pour comprendre sous quelles conditions le curriculum d'enseignement en vigueur pourrait être adapté par rapport à la réponse aux besoins émergents. Notre réflexion rejoint Morin (2010) lorsqu'il écrit :

La compréhension en recherche-action intégrale et systémique n'est pas une vision théorique pure; elle est nécessairement liée à la pratique et se concrétise par l'exploration de nouvelles voies ou stratégies destinées à une intelligence d'une problématique complexe qu'elle déchiffre grâce au dialogue avec les acteurs/auteurs de la recherche afin de concevoir des modes de transformation inventifs, créateurs et réfléchis et parvenir éventuellement à un savoir pratique ou à des leçons de vie. (Morin, 2010 : 85)

Ainsi, même si nous n'avons pas directement rencontré les parents, les responsables des églises locales ainsi que les autres acteurs et partenaires impliqués dans l'action éducative, les focus groups, « société pensante en miniature » (Markova, 2003) et la Table-Ronde de l'éducation, sont deux techniques qui ont occasionné

¹⁶ Lemera est le chef-lieu de la collectivité chefferie de Bafulliru : « la capitale du coltan et de la cassitérite ». Il est situé à 120 km, Sud-Ouest de la ville de Bukavu. Lemera est aussi le lieu historique de la RDC où les accords des guerres dits « les accords de Lemera » ont été signés, le 23 octobre 1996, par Laurent Désiré Kabila pour accéder au pouvoir au Zaïre, secondé par les pays voisins de l'Est de la RDC.
<http://congodiaspora.forumdediscussions.com/t2790-les-accords-de-lemera>, consulté le 10 juin 2013.

des moments favorables pour saisir globalement les perceptions et les visions des parents et des responsables des églises locales.

Une autre limite liée à cette recherche est l'utilisation des résultats. En effet, menée au Sud-Kivu, nous pensons que les interventions des participants à la recherche pourraient être vécues différemment d'une province à l'autre en RDC. Bien que toutes les provinces n'aient pas été frappées par des guerres de la même façon, l'enseignement dans toutes les provinces de la RDC partage le même problème, celui de l'inadéquation entre son offre et sa demande sociale entre les contenus et les besoins. Ces résultats peuvent donc servir de guide dans la démarche de planification dans d'autres provinces de la RDC et aussi dans d'autres pays africains. Les propos de Machado illustrent bien cette possibilité. « En marchant se construit le chemin, en regardant en arrière on voit la sente [le chemin] que jamais on ne foulera à nouveau. Marcheur, il n'y a pas de chemin, seulement de sillages sur la mer » (Machado, cité par Genelot, 2011 : 5).

Conclusion du chapitre 5

Dans ce chapitre, il était question de discuter les résultats de cette recherche. Le but de cette discussion est double. Premièrement, faire ressortir les forces et les limites de cette étude pour des perspectives de futures recherches. Deuxièmement, montrer comment le cadre théorique donne du sens aux résultats et au processus de leur production. Ce sens se traduit dans la validité de la pertinence sociale, de l'efficience et de l'éthique de la recherche. Cet exercice a permis de situer cette recherche dans le domaine du savoir relié à l'activité humaine.

À travers la discussion, nous avons réalisé que les résultats de cette recherche se recoupent avec ceux de recherches précédentes (Mokonzi, 2006; Hayatou, 2007; Kumpel, 2002; FNUAP, 2004; Kasilembo, 2006; Morvan, 2004; OXFAM, 2001; PNUD, 2003). Ce lien se fait voir clairement dans les énoncés de problèmes et dans des actions de changements identifiés. Les résultats de ces recherches montrent que la situation problématique de l'enseignement secondaire au Sud-Kivu est complexe. Il est pertinent, voire urgent de réviser le curriculum d'enseignement secondaire technique pour développer des compétences dans le domaine de la pêche, de l'élevage, de l'agriculture, de l'exploitation minière, de la santé et de l'environnement et de nouvelles technologies de l'information et de communication. Les élèves qui terminent le secondaire devraient être capables d'occuper des emplois disponibles en même temps que l'enseignement secondaire devrait leur offrir des possibilités de poursuivre les études supérieures et universitaires. Donc une réforme d'enseignement secondaire technique et professionnel est pertinente au Sud-Kivu.

Notre recherche se démarque des recherches précédentes. Nous avons élaboré les principes directeurs en nous appuyant sur les SPAH. Ces derniers sont des sujets plausibles pour susciter la discussion sur le

malaise de la situation problématique. Nous avons appliqué la MSS pour identifier les SPAH alors que, pour les recherches précédentes évoquées dans la problématique, leurs résultats sont fondés principalement sur l'analyse documentaire. Nous avons rencontré les participants à la recherche dans leur milieu de vie naturelle. Nous avons agi à la fois comme chercheur-acteur et participant dans l'intégration de changements souhaités au curriculum, *ce que devrait être* le système capable de servir les bénéficiaires. Nous nous sommes rapprochés de « *living knowledge* » et de la recherche-action. Nous nous dirigeons vers la méthode créative et éthique en intégrant les questions d'Ulrich à la démarche de la recherche pour améliorer la gouvernance du système d'enseignement.

Ce chapitre nous a permis de comprendre les risques pour les chercheurs qui veulent emboîter nos pas. Les chercheurs qui proviennent d'ailleurs du Sud-Kivu peuvent être traités d'espions, ce qui bloque l'accès à certaines informations. De plus, beaucoup de documents de grande importance ont manqué à cause du pillage des bibliothèques et des centres de documentation scientifiques. Nous avons eu de bons contacts avec les responsables de l'éducation qui ont mis à notre disposition tous les services d'aide nécessaires à la réalisation de ce projet.

Hormis ces limites et risques liés à cette recherche, ce chapitre, permet une ouverture à des perspectives de recherche dans le développement des connaissances sur le curriculum et sur la méthodologie de la recherche-action systémique et intégrale.

En définitive, à travers ce chapitre, nous nous sentons concernés de poursuivre la discussion sur l'évaluation du processus du développement du curriculum d'enseignement autour de la question de savoir : Comment évaluer le processus du développement du curriculum d'enseignement dans des contextes particuliers d'après-guerre où la culture d'évaluation demeure un effet de mode? Cette question permettra d'approfondir les connaissances sur les critères d'évaluation et d'actualiser les indicateurs d'évaluation du processus de développement du curriculum d'enseignement au Sud-Kivu dans une perspective d'amélioration continue du système éducatif. À ce point, nous prenons une grande respiration avant de poursuivre avec la conclusion générale qui reprend les grandes lignes de cette recherche.

Conclusion générale

Dans cette recherche, nous voulions répondre à la question de savoir comment, à partir des expériences et des rôles des acteurs d'enseignement, on peut arriver à ajuster et/ou à développer un curriculum de l'enseignement secondaire technique professionnel en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu? Notre intention était motivée par le problème de l'inadéquation entre l'offre de l'enseignement secondaire technique et professionnel et la demande sociale locale, d'une part, et entre la formation et l'emploi en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu, d'autre part.

Ce problème complexe, de par le nombre d'éléments en présence et leur interconnexion, nous a amené à choisir un cadre méthodologique qui s'inspire de la vision systémique et qui met à profit la méthodologie des systèmes souples. Ce choix a été motivé par la nature de cette recherche, une recherche-action intégrale systémique (Morin, 2010) qui vise la résolution de problèmes complexes. À l'aide de deux techniques, les focus groups et la participation à la Table-Ronde de l'éducation, quatre objectifs de recherche ont été poursuivis :

- 1) Identifier les besoins émergents au Sud-Kivu d'après-guerre en vue de développer, dans l'enseignement secondaire, les compétences techniques et professionnelles nécessaires pour y répondre.
- 2) Recueillir les perceptions des acteurs principaux d'enseignement, y compris les élèves, les enseignants, les préfets des études et les inspecteurs pour comprendre la situation problématique de l'enseignement.
- 3) Déterminer les grandes orientations des finalités éducatives et les domaines pertinents de formation technique et professionnelle qui pourraient être intégrées dans le curriculum en vigueur de l'enseignement secondaire en vue de répondre aux besoins émergents.
- 4) Élaborer des principes directeurs de développement du curriculum d'enseignement et dégager des stratégies d'élaboration d'un plan d'action et de sa mise en œuvre.

Pour bien répondre à ces quatre objectifs, toute la démarche de cette recherche s'est déclinée en cinq chapitres. Le premier chapitre a présenté la problématique de la recherche. Il y est décrit le contexte et posé la question de la recherche. Dans le contexte, nous avons fait une brève description de la province du Sud-Kivu.

Les fondements du curriculum d'enseignement en RDC y ont été également exposés, de même que les diverses tentatives de réforme à travers lesquels les États-généraux des années 90 et la Conférence nationale souveraine avaient défini les finalités éducatives de l'enseignement secondaire. Sous ce même angle, le premier chapitre a identifié les problèmes relatifs aux programmes, au contenu des cours, aux manuels scolaires, aux méthodes d'enseignement, aux modes d'évaluation, aux langues d'enseignement et aux politiques curriculaires. De plus, dans ce chapitre, nous avons identifié, à travers les rapports et les écrits des professionnels de recherches, les besoins émergents en contexte actuel. Il s'agit des besoins socioéconomiques, des besoins de sécurité et de paix durable, des besoins sociosanitaires et des besoins éducatifs.

Au regard des besoins identifiés, nous avons rapporté les résultats des études sur le curriculum d'enseignement dans divers contextes : le contexte des pays de l'OCDE, des pays africains en situation de paix et des pays en situation de guerre et de post-guerre. Ces études ont aidé à comprendre comment différents acteurs d'éducation participent au développement des curriculums pour répondre aux besoins émergents qui surviennent dans la société à la suite d'une guerre ou d'une catastrophe naturelle.

Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique a été présenté, soit les principaux courants théoriques sur le curriculum et la définition des concepts-clés de l'étude. Nous avons considéré le curriculum comme un ensemble structuré d'expériences d'enseignement-apprentissage planifiées et offertes sous la direction d'une institution d'enseignement en vue de répondre aux besoins de la société. C'est aussi un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Le curriculum est porteur de la vision de la société, une vision d'ensemble planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques (Demeuse et Strauven, 2006).

Après avoir retenu la définition de l'objet de recherche, le curriculum d'enseignement, nous avons procédé à une discussion épistémologique. Celle-ci a porté sur la distanciation entre curriculum-sujet et curriculum-objet et validé le curriculum comme objet d'étude scientifique.

Nous avons alors retenu le concept de curriculum dans l'acception nord-américaine. Nous avons examiné son mode de développement, sa démarche d'élaboration ainsi que les différentes approches qui président à son élaboration. Cet exercice a mis en lumière les apports de différents courants théoriques du curriculum : les courants philosophiques, les courants pédagogiques et les courants sociologiques. Ces courants théoriques ont éclairé notre réflexion sur le processus du développement du curriculum. Ils ont contribué à mieux saisir le concept de curriculum, ses différentes conceptions et son développement théorique.

Les courants philosophiques ont contribué à la réflexion sur le type d'homme et les valeurs de la société à développer dans le curriculum d'enseignement. Les courants pédagogiques ont aidé à rendre compte du processus du développement du curriculum à travers le processus d'enseignement-apprentissage. Les courants sociologiques, quant à eux, ont permis de saisir le curriculum comme une construction sociale. Ce processus s'effectue à travers l'expérience des acteurs dans une société.

Dans ce cadre, l'interactionnisme symbolique s'est avéré pertinent dans l'interprétation du processus de production des résultats de notre étude. L'interactionnisme symbolique a permis de bien cerner la question de la recherche. Celle-ci consistait à comprendre comment, à partir des visions et de rôles des acteurs, on peut arriver à ajuster et/ou à développer le curriculum d'enseignement technique et professionnel au Sud-Kivu. Dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique, la question du « comment » est une question procédurale. S'intéressant au processus de construction de l'histoire et des énoncés des problèmes, l'interactionnisme symbolique a permis de comprendre le processus de construction des visions et d'élaboration des principes directeurs de la mise en œuvre du développement du curriculum d'enseignement à travers les expériences des acteurs.

Le troisième chapitre a abordé la méthodologie des systèmes souples en utilisant les techniques de focus groups et la participation à la Table-Ronde en éducation. Ces techniques ont amené les participants à la recherche à énoncer des situations-problèmes, à exprimer leurs visions et, à travers leurs expériences professionnelles, ils ont proposé des actions des changements à apporter au curriculum d'enseignement secondaire.

Le quatrième chapitre a présenté les résultats obtenus en appliquant les sept étapes de la méthodologie des systèmes souples dans cette recherche. Ces résultats concernent principalement les énoncés du problème et les actions de changements, les visions des acteurs et les principes directeurs de la mise en œuvre du curriculum.

Par rapport aux énoncés du problème, la recherche a révélé que l'enseignement secondaire technique et professionnel n'est pas adapté aux réalités sociales et manque de perspectives d'avenir pour les jeunes. Cet enseignement se borne aux connaissances générales encyclopédiques. Considéré comme une machine générant des antivaleurs, l'enseignement secondaire général et, surtout, l'enseignement technique et professionnel ne forment pas des citoyens capables d'assumer des responsabilités de gestion de projet de vie dans la société du Sud-Kivu. La situation enseignante elle-même est mal en point. Ce malaise trouve ses causes dans l'incohérence et dans l'incapacité pour l'enseignement secondaire à développer des

compétences techniques utiles en milieu de travail. L'enseignement n'éclaire pas l'avenir des jeunes dans la société. Il manque de vision lucide. Il est « aveugle ».

À partir des problèmes relevés, les responsables et les propriétaires du curriculum d'enseignement s'entendent pour dire que la vision de l'enseignement secondaire demeure de former des citoyens utiles à la société qui incarnent des valeurs citoyennes démocratiques. L'enseignement secondaire devrait incarner et promouvoir des valeurs universelles respectant l'environnement, l'égalité de chance entre les filles et les garçons. Cet enseignement devrait aussi participer à la régulation des conflits entre les citoyens d'une même famille, et défendre les valeurs culturelles authentiquement congolaises. Quant à l'enseignement technique et professionnel, cette recherche a fait émerger le consensus selon lequel l'enseignement devrait permettre aux élèves d'exercer un métier ou une profession au terme de leurs études pour mieux les préparer à la vie active.

Pour la mise en œuvre de ces visions, il est ressorti, à partir de l'analyse des expériences des acteurs deux problèmes majeurs : celui de la non-adaptation du curriculum d'enseignement aux réalités locales et celui de la mauvaise gestion du curriculum par les responsables de l'éducation.

Partant des perceptions exprimées par des bénéficiaires, des acteurs principaux de l'enseignement et des responsables de la gestion du curriculum, nous avons fait ressortir des éléments manquants du système d'enseignement secondaire au Sud-Kivu. Ce sont les systèmes pertinents d'activité humaine (SPAH). Ces systèmes sont pertinents parce qu'ils permettent de situer la situation problème en contexte et qu'ils sont susceptibles de provoquer des discussions sur les changements à apporter pour améliorer la situation problématique.

Nous avons identifié les SPAH sur base des critères suivants : leur lien avec l'expression de la situation problématique, leur potentiel anticipé à provoquer des négociations et la possibilité d'améliorer la situation problématique (Lapointe, 1995). Ces énoncés exprimés comme des situations-problèmes font ressortir les éléments manquants du système éducatif du Sud-Kivu. Ils ont aidé à saisir le portrait général (*The Rich Picture*) de la situation problématique. Sur la base de ces éléments, nous avons élaboré les principes directeurs de développement du curriculum d'enseignement : le principe de pertinence, le principe d'équité, le principe de flexibilité et le principe d'intégration. Pour chaque principe directeur, nous avons fourni des informations sur le quoi, le pourquoi, le comment et sa validité.

Le cinquième chapitre a traité de l'interprétation et de la discussion des résultats. L'interprétation donne sens aux résultats et au processus de leur production. La discussion a porté sur deux préoccupations majeures : confronter nos résultats avec ceux des recherches précédentes que nous avons évoquées dans la

problématique et examiner l'apport du cadre théorique à l'intelligibilité des résultats. Nous avons ainsi montré comment l'interactionnisme symbolique a guidé le processus de production des résultats et de leur analyse. Enfin, ce chapitre a permis d'établir des liens entre l'interactionnisme symbolique et l'approche systémique. Ce lien est saisissable à travers l'application des sept étapes de la méthodologie des systèmes souples (Checkland, 1981).

Après la discussion des résultats, nous avons validé la pertinence sociale, l'efficacité et l'éthique de la recherche. Pour mener cette opération, nous nous sommes servis des catégories de questions de jugements frontaliers considérées comme des heuristiques de systèmes critiques dans le monde actuel (ce qui est) et dans le monde souhaitable (ce qui devrait être) développées par Ulrich (2005). Par jugements frontaliers, ce chercheur entend les déterminants, dans une observation empirique, des considérations pertinentes avec lesquelles nous opérons un choix de valeurs que nous ne pouvons pas juger moins importantes que les autres. Ce sont les sources de motivation, de pouvoir, de connaissances et de légitimation.

De cette discussion, nous avons déduit des rapprochements, des distanciations et des complémentarités entre les recherches précédentes évoquées dans la problématique par rapport à notre recherche, ce qui nous a permis d'identifier ses forces et ses limites.

Les forces sont remarquables au niveau des données empiriques, des apports théoriques et de l'approche méthodologique. La richesse des informations que nous avons apportées dans le corpus témoigne d'un trésor intellectuel considérable qui dort dans le rapport de la Table-Ronde et dans le compte rendu des focus-groups. Ces données que nous n'avons pas toutes épuisées pourraient servir à d'autres analyses qualitatives. De même l'utilisation du matériel secondaire demeure un avantage pour des chercheurs qui, pour des raisons de risques liés à cette recherche, ne pourraient poursuivre dans la même dynamique. Dans le contexte de guerre ou post-guerre, il existe peu d'études sur le curriculum d'enseignement et moins de rapports de recherche à l'intérieur d'une approche systémique appliquant la méthodologie des systèmes souples. Dans ce cas, un investissement est encore favorable à notre recherche pour la production des connaissances et des savoirs scientifiques.

En résumé, cette recherche aura contribué à initier une réflexion conceptuelle qui manque encore sur les réponses aux problèmes curriculaires dans les pays en voie de développement, notamment en RDC. L'étude permettra de réfléchir systématiquement sur le concept de curriculum, principalement sur la façon de le conceptualiser pédagogiquement en vue d'améliorer la pertinence de la qualité de l'éducation en contexte d'après-guerre.

Au plan empirique, les données que nous avons colligées pourront ouvrir des champs de recherche dans des domaines variés des sciences de l'éducation. Les résultats du sondage réalisé auprès des 100 acteurs de l'éducation ayant participé à la Table-Ronde sont encourageants quant à l'ouverture de cette étude à de nouvelles pistes de recherche.

Les limites sont à situer dans l'applicabilité des résultats. À partir des limites identifiées, nous avons formulé des recommandations aussi bien pour l'application de nos résultats que pour l'amélioration de cette étude dans le futur. Ainsi pour qu'une suite soit donnée à cette recherche, nous recommandons :

- 1) Que les résultats fassent l'objet de nouvelles discussions avec les acteurs d'éducation sur le terrain au Sud-Kivu en vue de recueillir leurs critiques, commentaires et suggestions par rapport à l'interprétation des informations colligées. Cela permet de poursuivre un processus de validation des résultats auxquels nous sommes parvenus sur la base des informations recueillies lors de la recherche.
- 2) Que le gouvernement du Sud-Kivu ou d'autres institutions éducatives appliquent ces principes à d'autres domaines de formation et de développement de curriculum dans le but d'enrichir les principes directeurs. Des ajustements s'imposeraient selon le contexte et la nature de l'intervention.
- 3) Que des études quantitatives soient menées pour avoir certaines précisions statistiques de façon à compléter ou nuancer les résultats de la présente étude qui est principalement de type qualitatif systémique.
- 4) Que d'autres études soient menées sur la vision et les rôles des acteurs dans le développement du curriculum d'enseignement dans d'autres provinces de la RDC, et ce, dans le but d'enrichir la réflexion sur la façon dont ladite problématique est perçue à une plus grande échelle.
- 5) En se basant sur les travaux de Baush (2010), poursuivre l'identification des éléments émergents de l'évolution de la pratique et de la théorie systémique, soit les 5 éléments suivants : la pratique et l'éthique du design, la structure de systèmes sociaux, de rôle de la communication et de rôle de l'interaction et le processus de cognition. Poursuivre l'approfondissement des critères de validité qui relèvent de la pensée systémique et de la pensée critique auxquels Baush (2010) ajoute les critères de la validité épistémologique pour améliorer la rigueur du processus du développement.
- 6) Partant de la question d'autonomie des systèmes et de son adaptation qui va des systèmes souples aux systèmes émancipatoires où l'on analyse la dynamique de système, cette analyse pourrait se poursuivre ou devrait intégrer le concept d'autopoïèse, un organisme vivant qui s'autorégénère (Minger, 1995).

Toutefois, sans réalisme politique, les recommandations générales sur les stratégies de mise en œuvre du curriculum pourraient demeurer stériles. Un plan d'action éducatif ne serait donc réaliste sur le plan politique que si les besoins que l'on veut satisfaire peuvent être traduits en objectifs pédagogiques réalisables et actions éducatives souhaitables ; d'où la question de cohérence curriculaire qui devient cruciale dans le développement du curriculum d'enseignement.

Ainsi, il conviendrait que le gouvernement provincial mette en place un comité de pilotage devant associer divers partenaires de l'éducation. Ce comité serait composé de représentants des structures de programmes, des responsables des manuels scolaires et des ressources didactiques des formations et des responsables de gestion administrative des écoles ainsi que des chargés du suivi et de la régulation des différentes actions engagées. Une sensibilisation et une information sur l'action éducative des responsables du Ministère de l'Éducation, les chefs d'établissements, les enseignants et éventuellement les parents d'élèves s'avèreraient utiles pour susciter l'adhésion des partenaires impliqués à cette rénovation.

En considérant le système scolaire comme un système souple, l'expert de la planification du système d'enseignement doit jouer ce double rôle : le rôle du designer et le rôle de *coach* dans les ajustements du curriculum aux changements souhaités par la société. À cet effet, il doit mobiliser les moyens nécessaires pour développer un curriculum pertinent devant répondre aux intérêts d'apprentissage des bénéficiaires et des besoins de membres de la société.

En définitive, nous terminons cette conclusion en étant conscient que le savoir pédagogique nécessite une recherche permanente. Au terme de cette étude, nous ne prétendons pas avoir épuisé ou abordé tous les aspects du développement du curriculum d'enseignement au Sud-Kivu. Nos propositions ne représentent donc pas une panacée. Nous avons tenté de combler une lacune dans la façon de repenser le processus du développement du curriculum d'enseignement pendant la reconstruction de l'éducation en RDC en joignant le discours et l'action en développement. Notre volonté était de contribuer au développement du curriculum de l'enseignement technique et professionnel au Sud-Kivu à partir des expériences des acteurs d'enseignement et des projets de vie des bénéficiaires. C'est dans cette logique que Morin (2010) fait voir que, en recherche-action intégrale et systémique, la modélisation systémique permet de considérer l'action ou le discours en premier lieu en fonction du projet qui incarne les valeurs et les expériences des modélisateurs qui cherchent des solutions à une problématique. La dynamique d'une recherche-action intégrale et systémique à un design qui se marie avec une approche clinique ou la compréhension du problème se réalise sous différents angles ou points de vue.

Bibliographie

- ADEN, H. M et ROEGIERS (2004). À quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Études de cas à Djibouti, www.enseignement.be, consulté le 26 juin 2010.
- ALBERT, C. (2005). *Éducation de la personne et pédagogies innovantes*. Paris : L'Harmattan.
- ALLARD, P. (2004). *Une éducation humaine*. www.geocities.com/newsociety/704.html, consulté le 27 février 2009.
- ALOKPO MUSA, D. (2005). *Éducation non formelle dans les contextes éducatifs et socioéconomiques de la RD Congo: étude d'exploratoire sur le statut légal et les attitudes des habitants de Kinshasa*. Kinshasa : Université de Kinshasa, RDC.
- ANKIEWICZ, P. (2006). The Planning of Technology Education for South African Schools. *International Journal of Technology and Design Education*, 5(2), 245–254.
- ASSOUME ONIANE, G. (2007). *Amélioration de la politique gabonaise d'attribution des bourses pour étudier à l'étranger: analyse systémique et recommandations (thèse de doctorat)*. Sainte-Foy (Québec) : Université Laval.
- AUDIGIER, F. et TITAU-GILLON, N. (sous la direction de) (2008). *Compétences et contenus: les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- AUGER, W. et RICH, J. (2007). *Curriculum Theory and Methods. Perspectives on Learning and Teaching*. Mississauga, Ontario : John Wiley.
- BANQUE MONDIALE. (2005a). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes: un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Washington DC : Banque Mondiale.
- BANQUE MONDIALE. (2005b). *Le système éducatif de la République démocratique du Congo: priorités et alternatives*. Washington DC : Banque Mondiale. Département du développement humain.
- BANYA, K. et ELU, J. (1997). Implementing Basic Education: An African Experience. *International Review of Education. Netherlands : Kluwer Academic Publishers*, 5(2), 481–496.
- BASQUE, J. (1999). *L'influence des théories de l'apprentissage sur le design pédagogique*. Québec : Télé-Université.
- BAUSCH, C. K. (2001). *The Emerging Consensus in Social Systems Theory*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- BEHRENS, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Les Presses universitaires du Québec.
- BEHRENS, M. [sous la direction de]. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? BEHRENS, M. [sous la direction de], (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- BELL, S. (2006). Guide d'utilisation de "Imagine". Analyse systémique et prospective de durabilité. *Plan Bleu*, 3(3), 50.
- BENAVENTE, A. (2006). Lutte contre la pauvreté: dialogue politique et processus de changement pour la mise en œuvre des innovations curriculaires dans les écoles. 4^e Séminaire international sur la pauvreté BIE-UNESCO, Maputo, 09-14 octobre 2006.

- BENAVENTE, A. et PANCHAUD, C. (2008). Les bonnes pratiques pour transformer l'éducation. *Perspectives : lutte contre la pauvreté et l'éducation pour l'inclusion. Transformer l'école en Afrique subsaharienne*, 146(2), -150–167.
- BENOIT, G. (2006). Guide d'utilisation de "Imagine". Analyse systémique et prospective de durabilité. *Cahiers du Plan Bleu*, 3(1), 51.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M. et GAUTHIER, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BONGOS, R. (2010). RD Congo: le français en chute libre. *Afrique Rédaction, Enseignement (RDC)*, 4(4), 22-42.
- BONNEWITZ, P. (2002). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu, 2e édition*. Paris : PUF
- BOUCHARD, C. et PLANTE, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11(12), 219–239.
- BOULDING, E. (1996). « Peace Behaviours in Various Societies » [Comportements pacifiques dans différentes sociétés, dans *From a Culture of Violence to a Culture of Peace*, p. 31-54. Paris : UNESCO (Peace and Conflict Issues Series).
- BOURGEOIS, É. (2010). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 183–195). Bruxelles : De Boeck.
- BRETERHON, D., WESTON, J. et ZBAR, V. (2003). Éduquer pour la paix en situation de post conflit: le cas de la Sierra Leone. *Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation comparée*, 126(2), 1–16.
- BRIEN, R. (1997). *Science cognitive et formation, 3e éd.* Québec : Les Presses de l'Université de Québec.
- CAMBIEN, A. (2007). *Une introduction à l'approche systémique: appréhender la complexité. Les Rapports d'études*, LYON : CERTU.
- CARDINAL, P. et MORIN, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? *EducaTechnologiques*, 1(2), 1–16.
- CARDINAL, P. et MORIN, A. (1994). Towards a Systems Approach Model of Integral Action Research (SAMIAR) dans *New Systems Thinking and Action for a New Century*. International Society for the Systems Thinking, Proceedings of the 38th Annual Meeting Asilomar Conference Center Pacific Grove, California , June 14-19, 1994, (1), 825-836.
- CARDINAL, P. et MORIN, A. (2004). La recherche-action intégrale et systémique (RAIS). *Les sciences de l'éducation en question. Recherche-action, recherche systémique?* 2(3), 27–36.
- CARPENTIER, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud: entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris : Karthala.
- CARR G. W. (1968). *Values and the Curriculum. The Report of the International Curriculum Conference*. Washington DC : National Association Publications.
- CHATEL, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHECKLAND, P. (1981). *Systems Thinking. Systems Practice*. Chichester : John Wiley.
- CONFEMEN (2008a). *Enseignement secondaire et perspectives*. Dakar : Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.
- CONFEMEN. (2008b). *L'évaluation des systèmes éducatifs: pour un meilleur pilotage par les résultats*. Dakar : Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.

- COULON, A. (1993). *L'ethnométhodologie et éducation. Arnold Rose, A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- CRAHAY, F., AUDIGIER, M. et DOLZ, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- DAN, W. A. et MACDONALD, F. (1965). *Strategies of Curriculum Development*. Ohio : Ohio Merrill.
- DE CHASSEY, A. (2011). *Éduquer dans la rue en Amérique latine : paroles de professionnels*. Paris : Karthala.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco/Odile Jacob.
- DEMEUSE, M. et STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEPOVER, C. et BERNADETTE, N. (2005). *Le curriculum et ses logiques*. Paris : L'Harmattan.
- DIAMBOMBA, M. (1995). *Les déterminants de la réussite scolaire au Congo: enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire congolais*. Québec : Gerps/conf.
- DIAS, P. (1977). Les étudiants et les élèves de Kisangani (Zaire) 1974-1975, aspirations, opinions et conditions de vie. *Cahiers du CRIDE*, 19(20), 4–8.
- DIDIYE. D.O. AMAR, GÉRARD. F.M, ROGIERS, X (2005) Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens, Nouakchott, www.bief.be, consulté le 26 juin 2012.
- DJAMOU, B. M. (2005). *Vivre sur les langues empruntées: les perceptions d'étudiants de collège de français comme une langue nationale en Côte d'Ivoire*. Pennsylvania : Pennsylvania University State.
- DOLL, R.C. (1974). *Curriculum Improvement. Decision Making and Process* (3e édition.). New York: Allyn and Bacon, Inc.,
- DOLZ, J., JACQUIN, M. et SCHNEUWLY, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe au secondaire: une approche à travers des objets enseignés. *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 143–164). Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. et DURU, B. et VÉRÉTOU, A. (2010). *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- DUPRIEZ, V. (2008). Les curriculums et les pratiques pédagogiques comme constructions sociales contextualisées. *Compétences et contenus: les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- DURKHEIM, É. (1963). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- DURKHEIM, É. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- DUSSAULT, G. (1981). *Évaluation des programmes : Pour qui? Pourquoi? Comment?* Sainte-Foy (Québec): INRS-Éducation.
- ERNY, P. (2003). *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- ÉTINGA, S. (2006). La session ordinaire de l'Examen d'État, focus sur l'actualité. *Le Potentiel*, 15(7), 1–4.
- FLOOD, R.-L. (2010). The Relationship of System Thinking to Action Research. *Flood- Systemic Practice AMD Action Research*, 23(4), 269–284.
- FORQUIN, J.-C. (1995). Les approches sociologiques du curriculum: orientations théoriques et perspectives de recherche. *Études de linguistique appliquée, n.s.* (98), 44–55.

- FOURIE, M. (1999). Institutional Transformation at South African Universities: Implications for Academic Staff. *Higher Education*, 38(2), 275–290.
- FRAYHA, N. (2003a). Éducation et cohésion sociale au Liban. *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 125(1-15).
- FRAYHA, N. (2003b). Éducation et cohésion sociale au Liban. *Perspectives. Évolution du Curriculum : perspective globale*, 125(102-117).
- FREDRIKSEN, B. (2005). *Le système éducatif de la République démocratique du Congo: priorités et alternatives : rapport de la Banque Mondiale*. Washington DC : Banque Mondiale.
- GASI, L. (1980). *L'enseignement du français au Zaïre revisité (1948-1980)*. Bruxelles : CEDAF.
- GAUDREAU, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Québec : Les Éditions logiques.
- GAUDREAU, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme et de projet*. Montréal : Les Éditions logiques.
- GAY L.R., GEOFFREY, E., MILLS, E. et AIRASIAN, P. (2006). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications*, (8th edition). USA, Columbus, Ohio : Pearson Merrill Prentice Hall.
- GENELOT, D. (2011). *Manager dans la complexité. Réflexions à l'usage des dirigeants*. Paris : INSEP CONSULTING.
- GÉRARD, F.-M. et ROGIERS, X. (1997). Les manuels scolaires au service d'une pédagogie d'intégration: un exemple d'un manuel de veille aux sciences sociales et naturelles. *Éducation-Formation*, 5(247), 9–22.
- GERIS, P. et AGBIANO, B. (1965). *Évolution de l'enseignement en République démocratique du Congo* (p. 166). Bruxelles : CEMUBAC.
- GLASFELD, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit être radical? *Revue de sciences de l'éducation*, 20(1), 21–27.
- GODDARD, T. (2007). The professional Development Needs of Education Leaders in Postconflicts Kosovo. *The Educational Forum*, 71(3), 200–210.
- GORDON, U. (1989). *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GRANGEAT, M. (2007). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Les Presses de l'Université de Québec.
- GRUBER, K.H. (1995). La comparaison succincte de la Recherche-Développement en matière d'enseignement en Allemagne, en Autriche et en Suisse. Paris : OCDE.
- GUDYNAS, P. (2003). Éducation et inclusion sociale en Lituanie. *Perspectives. Évolution du curriculum: perspectives globales*, 125(1), 84–101.
- GUTH, S. (2004). *Chicago 1920: aux origines de la sociologie qualitative*. Paris : Tétraèdre.
- HAMID MOHAMED, A. (2004). *À quels élèves profite l'approche par les compétences de base? Étude de cas à Djibouti*. Louvain : CRIPED et BIEF.
- HAROLD, J. (1968). *Foundations of Curriculum*. USA, Columbus, Ohio : Merrill Publishing Company.
- HASSANA, A., BOLLY, A., BROCK-UTNE, B. et YAYA, S. (2006). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Libreville : ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique).

- HENSLER, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage (thèse de doctorat)*. Montréal : Université de Montréal.
- HIRSCHHEIM, R., IVARI, J. et KLEIN, H. (1997). A Comparison of Five Alternative Approaches to Information Systems Development. *AJIS*, 5(1), 3–29.
- HUSÉN, T. (1995). *Recherche-développement décisionnelle en matière d'enseignement: une perspective internationale. La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris : OCDE.
- HYAWE-HINYI, T. (2006). Sud-Kivu: les enseignants en éducation citoyenne. *Syfia Grands Lacs*, 4(6), 2–3. www.syfia-grands?lacs.info/index.php 5, consulté le 05-12-2007
- IYÉB-MANDJECK, A et TOURNEUX, O. (1994). *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun). L'enseignement en milieu urbain multilingue*. Paris : Karthala.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- JONNAERT, P. et M'BATIKA, A. [sous la direction de]. (2004). *Les reformes curriculaires: Regards croisés*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- KABONGO LUKUNDA, B. (2003). *Statut canonique de l'école catholique au Congo-Zaïre à la lumière des Canons 803 (Thèse de doctorat)*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- KAMBAJI, L. (1989). *Éducation et environnement: l'école catholique zaïroise comme épée à double tranchant, objet et lieu de luttes idéologiques et de pouvoir hégémonique (1906-1977) (Thèse de doctorat)*. Québec : Université Laval.
- KANU, Y. (2006). *Curriculum as Cultural Practice. Postcolonial Imaginations*. Toronto : University of Toronto Press Incorporated.
- KARSENTI, T. et SAVOIE.-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Québec) : Éditions de CRP.
- KASILEMBO, M. (2000). *L'enseignement en péril. Étude et perspectives d'avenir: cas du Sud-Kivu*. Bukavu (RDC) : PROVED/ SUD-KIVU.
- KI-ZERBO, J. (1999). Préface. *Éducation, famille et dynamiques démographiques* (pp. 7–15). Paris : CICRED.
- KUMPEL-VAN, J.-P. (2002). *Le collège Lankwan d'Idiofa en République démocratique du Congo: visées et attentes des parents d'élèves (thèse de doctorat)*. Montréal : Université de Montréal.
- KWABENA, D. O. (2006). The British and Curriculum Development in West Africa: Historical Discourse. *Review of Education, Springs* (52), 409–423.
- LANA, F. (1989). *L'enseignement scolaire et la bourgeoisie nationale en pays colonisé: le cas du Congo-Belge (mémoire inédit)*. Québec : Université Laval.
- LAPOINTE, J. (1995a). L'approche systémique et la technologie de l'éducation, 1(1), 1–9. www.sites.ulaval.ca/reveduc/htm/vol1/n01/apsyst.html, consulté le 05-03-2012.
- LAPOINTE, J. (1995b). *La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques en éducation- Séminaire : maîtrise et doctorat (TEN-64426)*. Québec : Université Laval, Département de Technologie de l'enseignement.
- LAPORTE, G. (2002). *Détermination de scénarios de développement de programmes d'études collégiales définis d'une façon exemplaire par compétences (mémoire inédit)*. Sherbrooke (Québec) : Université de Sherbrooke.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Québec : Les Presses de l'Université de Québec.

- LE BRETON, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- LE MOIGNE, J.L. (1977). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- LEGENDTRE, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. *JONNAERT, P. et M'BATIKA A. [sous la direction de (pp. xiv–300)]*. Québec : Les Presses universitaires du Québec.
- LEGENDTRE, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd*. Montréal : Guérin.
- LENOIR, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire, dans Audigier, F., Grahay, M., Dolz, J. (ÉDS), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119–141). Bruxelles : De Boeck.
- LENOIR, Y. et BOUILLIER-OU DOT, M-H (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LIEURY, A. (2011). Pour les notes à l'école élémentaire ! À condition qu'elles soient utilisées, pour informer l'élève et non le décourager. *Point de vue, janvier-fév.* (43), 1-4.
- M'BATIKA, J. (2004). *Les réformes curriculaires: regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- M'BATIKA-KIAM, A. (1994). *Les organisations pédagogiques de l'éducation des adultes dans Zaïre-Afrique de 1968 à 1983*. Ottawa : National Library of Canada.
- MALU-MUSWAMBA, R. (2005). *L'accession des femmes congolaises au savoir dans une perspective historique (mémoire de maîtrise en histoire)*. Québec : Université Laval.
- MARKOVA, I. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- MARKOVA, I., KITZINGER, J. et KALAMPALIKIS, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237–243.
- MASIALA, M. (1984). La problématique de la langue nationale dans l'enseignement. *Éducateur*, 2(4), 4–11.
- MAYER, R. et OUELLETET, F. (2000). *Méthodes de recherches en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- MCMULLIN, B. et VARELA, F.J. (1997), Rediscovering Computational Autopoiesis, dans P. Husbands et I. Harvey, eds, *Proceedings of the Fourth European Conference on Artificial Life*, MIT Press.
- MICHAELOWA, K. (2011). *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne: quelques résultats du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. Hambourg : Institut d'économie internationale de Hambourg (HWWA).
- MIDGLEY, G. (2000). *Systemic Intervention : Philosophy, Methodology, and Practice: Contemporary Systems Thinking*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- MIDGLEY, G. (2003). Science as Systemic Intervention: Some Implications of Systems Thinking and Complexity for the Philosophy of Science. *Systemic Practice and Action Research*, 16(2), 77–97.
- MILES, M.B., HUBERMAN, M.A., HLADY, M.R. et BONNIOL, R. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MINGER, J. (1995). *Self-Producing Systems. Implication and Application of Autopoiesis*. New York : Plenum Press.
- MONKONZI -BAMBANOTA, G. (2006). *L'école congolaise de demain: quelles chances et quels défis?* Kisangani (RDC) : Université de Kisangani.

- MOPONDI BENDEKO, A. (2010). *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique Subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.
- MOREAU, K. (1981). *Éducation et développement en République populaire du Congo (thèse inédite)*. Montréal : Université de Montréal.
- MORGAN, G. (2006). *Images de l'organisation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MORIN, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe: la recherche-action intégrale et systémique*. Paris : L'Harmattan.
- MORVAN, H. (2005). Étude de cas: Jeunes, violence chronique et pauvreté dans les territoires d'Uvira-Fizi-Minembwe au Sud-Kivu (RD Congo). *Promoting Livelihood and Coping Strategies of Groups Affected by Conflicts and Natural Disasters*, 2(1), 89–143.
- MUCHIELLI, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux cedex : Les Éditions ESF.
- NADEAU, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique, 2e Édition*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NDINGA, O. (1989). *L'enseignement en Afrique. Cas du Congo*. Paris : Présence africaine.
- NIAMBI-MAYASI, B. (1983). *Déperdition des effectifs scolaires du second degré au Zaïre: le devenir professionnel des jeunes qui abandonnent leurs études en cours de cycle*. Québec : Université Laval.
- NISBET, J. (1989). *La réforme des programmes scolaires: l'évaluation en question*. OCDE. Paris : CEDEX.
- NOMAYE, M. (2003). *Le renforcement des capacités dans les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Rapport de mission d'évaluation de formation des enseignants en République démocratique du Congo*. Kinshasa : UNESCO.
- OBURA, A. (2003). *Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris : UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- OCDE (1995a). *Documents OCDE. La recherche et le développement en matière d'enseignement (Allemagne, Autriche, Suisse)*. Paris : OCDE.
- OCDE (1995b). *La recherche et le développement en matière d'enseignement: tendances, résultats et défis*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*. Paris : l'OCDE.
- OCHA (2006). *Rapport d'évaluation des effets de la guerre sur le système éducatif et la scolarisation. Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République démocratique du Congo*. Bukavu (RDC) : Bureau de coordination pour les affaires humanitaires.
- ODIMBA OMAKOKO, A. (1999). *L'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo (ex-Zaïre). Diagnostic (1960-1980), Ben Berlin*. Paris : Les éditions scientifiques européennes.
- OEUVRARD, F. et COCOUVAULT, M. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- OUELLET, F. et SAINT-JACQUES, M.C. (2000). *Les techniques d'échantillonnage : méthodes de recherches en intervention sociales*. Montréal : Gaëtan Morin.
- OULD DAH, D., EI HADJI, B. et ROGIERS, X. (2005). *Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves de Mauritanie*. Nouakchott : DEE et le BIEF.
- PAQUAY, L., GRAHAY, M. et DE KETELE, J. (sous la direction de). (2010). *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité, 2^e éd.* Bruxelles : De Boeck.

- PELGRUM, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning*, n.s. (3), 89–116.
- PÉPIN, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue de sciences de l'éducation*, 20(1), 63–85.
- PERRENOUD, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. *Éducateur*, Numéro spécial un siècle d'éducation en Suisse romande, n.s. (1), 48–52.
- PESSIN, A. (2004). *Un sociologue de la liberté. Lecture de Howard S. Becker*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- PETITAT, A. (1982). École et société: le paradigme de la reproduction et ses limites. *Revue européenne des sciences sociales*, tome XX, 20(3), 5–27.
- PORTELANCE, L. (1999). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive: analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire (thèse de doctorat inédite)*. Montréal : Université de Montréal.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173–209). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P., LAPERRIÈRE, A., GROULX, L., MAYER, R., et PIRES, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- RAJONHONSON, L., RAMILJAONA, F., RANDRIANARINA, P., HADJAVOLA, M., RAZAFINDRALAMBO, O., RANOROVOLOLONA, E., et GÉRARD, F.-M. (2005). *Premiers résultats de l'approche par les compétences au Madagascar: invitation à continuer*. www.bief.be/publication/, consulté le 10 janvier 2010.
- RAJPUT, J. (2010). *Vision 2020-Éducation*. Sri Aurobindo Marg (New Delhi) : National Council of Education Research and Training.
- RAVICH, D. (2007). *A glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon*. Virginia : ASCD (Association for Curriculum Development).
- RAYOU, P. et ZATEN, V. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF.
- RDC (2004). *Le développement de l'éducation. Rapport national de la République démocratique du Congo*. Kinshasa/Gombe : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.
- RDC (2005). Loi-cadre de l'enseignement national » dans Journal officiel de la République démocratique du Congo: Cabinet du Président de la République. *Numéro spécial*, 46(1), 12.
- RDC (2005a). *Plan d'Action nationale de l'Éducation pour tous: cadre stratégique*. Kinshasa/Gombe : ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.
- RDC (2005b). *Plan d'Action nationale de l'Éducation pour tous (projet): cadre stratégique*. Kinshasa/Gombe : ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.
- ROEGIERS, X. (2004). *Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté*. Genève : UNESCO.
- ROEGIERS, X. (2006a). Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie dans Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif* (pp.171-204). www.rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf, consulté le 11 août 2013.

- ROEGIERS, X. (2006b). Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation. *LENOIR, Y. et BOUILLER-OU DOT, M.-H. (2006), (sous la direction de). Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 167–190). Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- ROYER, D. (2006). *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de politiques éducatives. L'école tout un programme : une analyse politique de la réforme du curriculum au Québec (thèse de doctorat inédite)*. Québec : Université Laval.
- RUREMA, S. (1989). *Approche du processus d'inadaptation de l'enseignement primaire à travers les réformes scolaires au Zaïre (1880-1980)*. Bruxelles : CEDAF.
- SANO GO, Y. (2001). *Principes directeurs de la conception et de la mise en œuvre de programmes de formation continue des responsables villageois : mise en contribution des représentations des acteurs de terrain (thèse de doctorat inédite)*. Québec : Université Laval.
- SAVARD, D., CISSÉ, A.L. et VITA, N. (2010). Le cégep : exporter la formation, c'est bien...exporter la formule, c'est mieux. *Le point en Administration de l'éducation*, 12(4), 38–40.
- SAVOIE-JAJC, L. (2001). *La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SÉGUIN, R. (1991). *Élaboration et mise en œuvre des programmes scolaires: guide méthodologique*. Paris : UNESCO, Division de l'enseignement et de la recherche.
- SIKOUMNO, H. (1992). *L'école du sous-développement: gros plan sur l'enseignement secondaire*. Paris : L'Harmattan.
- SINCLAIR, M. (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- STEINERT, B. (1995). *La recherche en matière d'enseignement en République fédérale d'Allemagne*. Paris : OCDE.
- STOLTERMAN, N.H. et HAROLD, E. (2003). *The Design Way. Intentional Change in Unpredictable World: Foundations and Fundamentals of Design Competence*. New Jersey : Educational Technology Publications.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York : Harcourt Brace and World Inc.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière.
- TARDIF, J., DÉSILET, M. et PARADIS, F. (1992). Le développement des compétences : cadre conceptuel pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14–19.
- TRABELSI, M. et DUBOIS, J.L. (2006). L'éducation en situation post-conflit: le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples. Colloque international "Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique", Yaoundé, Cameroun. *Colloque international "Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*. Yaoundé (Cameroun) du 6 au 10 mars 2006.
- TYLER W.R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- ULRICH, W. (2005). *A Brief Introduction to Critical Systems Heuristics (CSH)*. Fribourg : University of Fribourg.
- UNESCO. (2005). *Analyse et innovation curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique Subsaharienne. Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement*. Paris : *Projet BIES-Unesco*

- UNESCO. (2011). *Document UNESCO de programmation: pays République démocratique du Congo (2011-2013)*. Kinshasa : UNESCO/Kinshasa.
- WATCHLIST ON CHILDREN AND ARMED (2003). *Impact des conflits armés sur les enfants en République démocratique du Congo*. www.watchlist.org, consulté, le 21-07-2009.
- WATSON, D. M. (2001). Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education AMD Information Technologies*, 6(4), 251–266.
- WILES, J. et. BONDI, J. (1979). *Curriculum Development. A guide to Practice*. Columbus, Oh: Merrill Press.
- WORLD BANK (2005). *Education in the Democratic Republic of Congo: Priorities and Options for Regeneration*. Washington DC : The World Bank.
- YAMUTUALE, D. (2002). *Le nouveau curriculum de l'Ontario face au défi de la formation identitaire de la jeunesse franco-ontarienne : étude comparative du programme-cadre des études sociales destinées aux écoles anglophones et francophones (mémoire inédit)*. Toronto : University of Toronto.
- YOLOYE, A. (1986). The Relevance of Education Content to National Needs in Africa. *International Review of Education*, 12(32), 149–172.
- YOUDI, R. V. (2006). Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République Démocratique du Congo. *Colloque international : Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique*. Yaoundé (Cameroun), du 6 au 10 mars 2006.

Annexes

Dans cette partie du travail, nous présentons les annexes. Ceux-ci comprennent : la lettre de participation à la recherche, la lettre de consentement sur la captation d'image sur vidéo, le guide du focus group avec les élèves de sixième année secondaire, le guide du focus group avec les enseignants et les enseignantes, le guide du focus group avec les inspecteurs et les préfets des études, le rapport synthèse de la journée du 18 août 2009, mise en application de recommandations de la Table-Ronde, lettre de remerciement du ministre de l'Enseignement primaire secondaire et professionnel, culture et nouvelles technologies.

Annexe 1 : Lettre de participation à la recherche

Mesdames, Messieurs,

Nous vous invitons à participer à notre recherche qui porte sur *La reconstruction de l'éducation en RDC : les visions et les rôles des acteurs d'enseignement dans le développement et la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement secondaire en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu*.

Cette recherche a comme objectif général l'amélioration de la pertinence de l'enseignement secondaire. Nous comptons, à partir de réponses à nos questions lors d'une discussion d'environ 2 heures, recueillir des informations qui nous aideront à élaborer un plan d'action de mise en œuvre du curriculum d'enseignement afin d'améliorer la pertinence du curriculum d'enseignement en vigueur. Votre participation à cette recherche vous permettra de mieux saisir la pertinence de l'enseignement secondaire professionnel en période d'après-guerre à travers différentes thématiques sur lesquelles porteront nos entretiens.

Nous tenons à vous rassurer de la confidentialité des entretiens. Les propos obtenus seront confidentiels et ne serviront qu'à des faits de recherche en éducation. Votre confidentialité sera privilégiée grâce à un code qui sera attribué à vos propos pour que vous ne soyez pas identifiés. Le temps alloué à chaque rencontre sera d'à-peu-près d'une heure et demie au maximum. Pour toutes les questions, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et votre participation est volontaire.

Cette recherche est faite sous la direction de Professeur Denis Savard, Ph.D du Département des fondements et pratiques en éducation et sous la codirection du Professeur Jean-Pierre Fournier, Ph.D, du Département de l'enseignement et apprentissage en éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada., **n° d'approbation : 2009-070/25-05-09**

Vita Ndugumbo

Doctorant en Administration et évaluation en éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4

Courriel : ndugumbo.vita.1@ulaval.ca

Site Web : www.sites.fse.ulaval.ca/cree/

Téléphone : (418) 656 2131, poste 3524

Annexe 2 : Lettre de consentement sur la captation d'image sur vidéo

Aux inspecteurs* des écoles secondaires conventionnées du Sud-Kivu
Aux Préfets des études des écoles secondaires au Sud-Kivu
Aux professeurs des écoles secondaires au Sud-Kivu
Aux élèves de sixième année secondaire du Sud-Kivu

Mesdames, Messieurs

Nous vous invitons à participer à notre recherche dont l'objectif général vise l'amélioration de la pertinence de l'enseignement secondaire professionnel en vue d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

Cette recherche est de nature qualitative, c'est-à-dire, une recherche dont les données concernées sont faites de mots et non des chiffres. Dans cette optique méthodologique, elle s'inscrit dans un paradigme interprétatif ou compréhensif ayant le souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs d'enseignement.

La discussion est d'à peu près deux heures et demie au maximum. Durant cette discussion, nous allons capter vos images vidéos et sollicitons votre consentement à ce sujet. Les images captées ne seront pas diffusées. Elles seront gardées à un endroit secret accessible par moi-même et mon directeur de recherche et ne serviront qu'à des faits de recherche en éducation. Elles seront détruites après cinq ans. Votre participation est volontaire.

X

Répondant(e)
Enseignant(e), Élève, Préfet des études, Pare...

»

* Nous employons le genre masculin pour ne pas alourdir le texte. On comprendra que le genre féminin est compris sous ce terme générique.

Annexe 3 : Guide du focus group avec les élèves de sixième année secondaire¹⁷

Date : 15 août 2009

Durée prévue : 2 : 30 par focus group

Lieu : Bukavu /Muhumba

Introduction

- Mot bienvenue et remerciement
- Présentation des participants et précision de but de la discussion
- Rassurer les participants de la confidentialité
- Présentation du formulaire de consentement à la recherche.
- Présentation des thèmes de la discussion

Thème 1 : Formation de base

- Quelle est votre formation de base (section, option ou domaine d'étude que vous avez suivi) au secondaire?
- Qui a fait le choix de la section ou de l'option, programme dans lequel vous étudiez?
- Pourquoi l'avez-vous choisi?

Thème 2 : Attentes du programme par rapport aux projets de vie

-
- Qu'est-ce qui vous a motivé à choisir la section ou l'option dans laquelle vous êtes inscrits?
- Quel projet d'avenir souhaiteriez-vous réaliser en rapport avec la formation que vous avez reçue?
- Quels sont vos rêves en vous orientant dans votre programme d'étude?
- Quelles sont les contraintes qui peuvent vous empêcher de réaliser vos rêves?

Thème 3 : Perceptions de programmes d'étude par rapport à l'avenir

- Quelles sont vos perceptions de l'enseignement que recevez par rapport à vos projets de vie dans le contexte actuel de la province du Sud-Kivu?
- Quelles compétences avez-vous acquises tout au long de votre formation et qui vous ont le plus permis de performer dans votre travail professionnel?
- À la suite de votre formation, y a-t-il de nouvelles compétences que vous aimeriez développer à la fin de vos études secondaires?

¹⁷ Nous avons élaboré ce questionnaire en nous inspirant aux modèles de questions sur le curriculum tel que proposé par les auteurs (Demeuse et Strauven, 2006, Roegiers, 2007).

Annexe 4 : Guide du focus group avec les enseignants et les enseignantes¹⁸

Date : 16 août 2009

Durée prévue : 2h:30 par focus group

Lieu : Muhumba/ Nguba /

Introduction

- Mot bienvenue et remerciement
- Présentation des participants et précision de but de l'entretien aux participants
- Rassurer les participants de la confidentialité et présentation du formulaire de consentement à la recherche.

Thème 1 : Vision de l'enseignement en contexte d'après-guerre de la RDC

- D'après votre expérience en enseignement, quelle est votre vision de l'enseignement général secondaire et technique professionnelle en contexte d'après-guerre?
- Quels sont les besoins de la société congolaise du Sud-Kivu ayant émergé à la suite des guerres et auxquels l'enseignement secondaire technique professionnel devra répondre en contexte d'après-guerre au Sud-Kivu?
- Pour que le programme de l'enseignement secondaire général et technique professionnel soit pertinent en contexte actuel, d'après votre expérience de vie professionnelle, lesquels de ces besoins trouvez-vous prioritaires?
- Quel programme ou quel domaine de formation trouvez-vous pertinent à intégrer dans l'enseignement secondaire technique et professionnel afin de répondre à ces besoins.

Thème 2 : Enseignement-apprentissage et besoins émergents

- Quelles sont les situations d'enseignement-apprentissage mobiliserez-vous pour répondre à ces besoins?
- Quelles compétences développerez-vous dans votre cours pour répondre à ces besoins?
- Les contenus des manuels scolaires que vous utilisez sont-ils d'actualité pour la mise jour du curriculum d'enseignement secondaire? Leurs contenus sont-ils adaptés aux réalités sociales congolaises?

¹⁸ Nous avons élaboré ce questionnaire en nous inspirant aux modèles de questions sur le curriculum tel que proposé par les auteurs (Demeuse et Strauven, 2006, Roegiers, 2007).

- Sinon, comment faites-vous pour les adapter aux réalités du pays, plus particulièrement de la province afin de répondre aux besoins émergents?

Thème 3 : Méthodes pédagogiques, compétences développées et évaluées

- D'après votre expérience en enseignement technique et professionnel, quelles formules pédagogiques préconisez-vous (exposés magistraux, dictés, simulation, travail d'équipe, présentations, de mémorisation, etc.) compte tenu du contexte d'après-guerre? Comment justifiez-vous ce choix?
- Quelles compétences développez-vous et évaluez-vous dans votre cours ? Quels critères d'évaluation appliquez-vous pour les évaluer?
- Les compétences évaluées sont-elles transférables en situation professionnelle? Si oui, comment, d'après votre expérience en enseignement peut-on opérationnaliser ce transfert et dans quel secteur d'activité humaine? Sinon, quels en sont les obstacles?

Annexe 5 : Guide du focus group avec les inspecteurs et les préfets des études¹⁹

Date : 16 août 2009

Durée prévue : 3h :00

Lieu : Bukavu

Introduction

- Accueil et bienvenue,
- Remerciement de s'être présenté
- Rassurer les participants de l'anonymat
- Présentation des participants et les buts de l'entretien.

La vision de l'enseignement et les besoins émergents

- Quels sont les besoins de la société congolaise du Sud-Kivu et les besoins de l'enseignement-apprentissage ayant émergé en contexte d'après-guerre?
- Par rapport à ces besoins, quelle est votre vision de l'enseignement secondaire technique et professionnel en contexte d'après-guerre?
- Par rapport à votre vision et d'après votre expérience professionnelle, quelle est votre perception des compétences à faire acquérir aux élèves qui suivent l'enseignement secondaire technique professionnel afin de former des citoyens et des citoyennes utiles à eux-mêmes et à la société, capable de se nourrir, de se loger et de vêtir?

Leadership dans la gestion, le développement et l'évaluation du curriculum

- D'après votre expérience professionnelle, est-ce que le curriculum prescrit de l'enseignement secondaire technique professionnel est bien appliqué en contexte d'après-guerre pour répondre aux besoins émergents de la société congolaise?
- Comment exercez-vous votre leadership dans la gestion pédagogique afin d'amener les enseignants et les enseignantes à appliquer le curriculum prescrit en situation d'enseignement-apprentissage?

¹⁹ Ce questionnaire n'est pas exhaustif, il ne servira que de canevas d'entretien et de discussion de groupe. Le Préfet des études en RDC correspond au Directeur de l'école secondaire au Québec

- Afin d'atteindre les finalités éducatives de l'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu quelles compétences trouvez-vous pertinentes pour les enseignants et les enseignantes à développer et à évaluer dans l'enseignement-apprentissage? Faites-vous un suivi pour évaluer le développement et la mise en œuvre du curriculum en lien avec les finalités éducatives?



CABINET DU MINISTRE

Annexe 6. Rapport synthèse de la journée du 18 Août 2009

| |
|---|
| <p>TABLE RONDE SUR L'ÉDUCATION EN PROVINCE DU SUD-KIVU DU 18 AU 21 AOUT 2001</p> |
|---|

La Table-Ronde sur l'Enseignement au Sud-Kivu a été ouverte par le Représentant de Son Excellence Monsieur le Gouverneur de Province, Son Excellence le Ministre Provincial de la Justice, Intérieur et Relations avec l'Assemblée Provinciale.

Dans son mot d'ouverture, monsieur le Représentant du Gouverneur de Province s'est apaisé sur quatre points principaux à savoir :

- 1) La rémunération de l'enseignant ;
- 2) La prime et ses conséquences ;
- 3) L'administration scolaire ;
- 4) La gratuité de l'enseignement.

Après la cérémonie d'ouverture officielle de la Table-Ronde, plusieurs intervenants ont fourni divers exposés regroupés en quatre grandes catégories.

I. GESTIONNAIRES PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT

1. PROVED

Il a procédé d'abord à une brève présentation de la Division de l'EPSP avec ses différentes Sous-Divisions, ensuite il a fourni des statistiques scolaires selon les territoires de la Province pour enfin présenter à l'auditoire le fonctionnement de la Division de l'EPSP.

2. IPP

Il a présenté divers maux qui rongent l'enseignement au Sud-Kivu. Consécutivement à ce qui précède, il a proposé multiples solutions aux maux susdits.

3. SECOPE

Il s'est attelé à fournir aussi bien le nombre des écoles agréées, mécanisées, budgétisées, que le nombre des enseignants mécanisés et payés.

Il a décrié le non-respect de la procédure d'agrément des nouvelles écoles en Province. Il a conclu son propos en présentant quelques pistes de solution.

II. EXPERT EN MATIÈRE DE L'ÉDUCATION

Le Prof. VITA NDUGUMBO a focalisé son propos sur la pertinence de l'EPSP dans cette période d'après-guerre. Il a proposé la conception du Curriculum pouvant répondre à la problématique d'un enseignement plus pratique permettant à l'élève, à la fin de sa formation, d'être utile à lui-même et sa société. Il a suggéré la création des collèges professionnels (cégeps).

III. LES SYNDICATS

Les syndicalistes ont axé leurs exposés sur plusieurs points qui rongent l'enseignement à savoir :

1. Le non-respect des textes légaux par les autorités politico-administratives régissant le fonctionnement de l'EPSP en République Démocratique du Congo ;
2. La prime avec toutes ses multiples conséquences ;
3. Le manque de responsabilité de la part de l'État vis-à-vis des différents problèmes qui bloquent le système éducatif en R.D. Congo ;
4. L'attitude autoritaire et autoritariste des églises et des chefs d'établissement d'enseignement privé face aux conditions de vie et de travail de l'enseignant.

IV. LES PARENTS

Les parents ont fustigé le système de la prime qui depuis une décennie pèse sur leurs épaules. Ils ont tiré la sonnette d'alarme sur la baisse du niveau de l'enseignement à cause du non-paiement par l'État d'un salaire conséquent à l'enseignant, la multiplication des charges par les responsables et chefs d'établissement d'enseignement.

Ils attendent des résolutions concrètes permettant la suppression de la prime qui est une gangrène qui ronge l'enseignement en R.D. Congo.

Le Ministre a enfin conclu que ce que nous faisons présentement est le début d'un processus qui ne va plus s'arrêter d'autant plus que l'Enseignement est un domaine cédé à la province.

La journée a été clôturée par la synthèse des exposés faite par le modérateur. Il a remercié l'initiative du Gouverneur de Province par le biais du Ministre Provincial de l'EPSP, Culture, Nouvelles Technologies et Porte-Parole du Gouvernement de convoquer la Table Ronde sur l'Enseignement au Sud-Kivu.

Fait à Bukavu, le 18 août 2009

Le Secrétaire de la Table-Ronde

Annexe 6. Mise en application des recommandations de la Table-Ronde

Sensibilisation des chefs d'établissements du Sud-Kivu sur l'admission des filles mères à l'école

Bukavu, 05 /11 (Acp) – Les membres d'une délégation du ministre de l'Enseignement primaire secondaire et professionnelle (EPSP) venue de Kinshasa ont sensibilisé la semaine dernière à Bukavu les chefs d'établissements du Sud-Kivu sur l'admission des filles mères à l'école.

Selon le chef de Division à la Direction de l'Observatoire du partenariat éducatif au secrétariat général de l'EPSP, M. Marcellin Kafumba, les filles mères doivent poursuivre leurs études parce que les filles et les garçons ont les mêmes droits. Il a ajouté que le système de couple parrain sera instauré dans toutes les écoles primaires du Sud-Kivu pour le suivi des activités pédagogiques des élèves.

24 enseignants du Sud-Kivu formés en programme d'éducation d'urgence

Dans cette même province, 24 enseignants dont 14 femmes viennent de suivre une formation en programme d'éducation d'urgence. Organisée à Baraka, en territoire de Fizi par l'ONG Norwegian Refugee Council, cette formation a permis de renforcer la capacité des participants en code de conduite de l'enseignant, ses différents rôles, l'environnement d'apprentissage et les méthodes participatives. Les bénéficiaires de cette formation se chargeront de 24 classes de récupération dans les territoires de Kalehe et Fizi avec un total de 880 élèves dont 518 filles.

De son côté, Pooled Fund a financé pour le compte de l'ONG Action Aid, un projet d'éducation inclusive et qualitative en en faveur de 9300 enfants dont 5000 filles dans la chefferie de Nindja, territoire de Kabare dans la province du Sud Kivu. Dans le cadre de l'exécution de ce projet, de kits scolaires ont été distribués, des infrastructures scolaires réhabilitées et des enseignants formés.

Acp/FNG/Kayu/Bum.- Agence congolaise de presse, Kinshasa, samedi 03 Août 2013)

http://www.google.ca/search?site=&source=hp&q=Enseignement+au+Sud-Kivu&oq=Enseignement+au+Sud-Kivu&gs_l=hp.12...3813.13153.0.14719.25.22.0.3.3.0.164.1889.17j5.22.0...0...1c.1.24.hp..4.21.1670.fC4dT Dd8axq, consulté le 04 août 2013

Annexe 7 : Remerciements du Ministre provincial de l'éducation



République Démocratique du Congo
PROVINCE DU SUD-KIVU
*Ministère Provincial de l'EPSP, Culture, Nouvelles
Technologies et Porte-Parole du Gouvernement*
CABINET DU MINISTRE



Bukavu le 19/07/2010

N° 212 GP-SK/CAB MIN/EPSP6CNTPP/VKW/JBH/ /2010

A mesdames :

-Evelyne Foy
-Nathalie Dubois
Du CEGEP international

A Messieurs :

-Denis Savard
-Vita Ndugumbo
De l'université Laval et la
communauté de recherche et
d'entraide en éducation(CREE)
Tous à QUEBEC/CANADA

Concerne : Nos remerciements

Mesdames et Monsieur,

C'est pour moi un agréable devoir de saisir cette opportunité pour vous exprimer les remerciements, non seulement du gouvernement provincial mais aussi de toute la population du Sud-Kivu, pour les 4 bourses d'excellences et 2 exemptions des droits de scolarités des étrangers accordés aux filles de la RD.CONGO en général et du Sud-Kivu en particulier

Nos remerciements s'adressent également au SRAQ et au SRAM ainsi qu'à tous les CEGEP (Lévis Lauzon, Rimouski, Drummondville, Montmorency, Gaspésie et des îles) pour avoir

inscrit ces étudiants et étudiantes et présenté leurs dossiers auprès de cegep international pour octroi des bourses.

Nous ne saurions oublier l'apport de Mr. Denis Savard et Vita Ndugumbo(de l'Université Laval et de la communauté de recherche et d'entraide en éducation) artisans de la matérialisation de cette coopération naissante entre le Sud-Kivu et Québec, dont leur implication a été d'une importance capitale. Qu'ils trouvent ici notre reconnaissance.

A tous ceux qui, de loin ou de prêt, ont apporté leur contribution, (par l'analyse des dossiers, la fourniture d'informations indispensables etc.), nous exprimons notre gratitude.

Cette coopération que nous voulons durable, marque une ère nouvelle dans les rapports entre nos provinces, car la décentralisation prônée par notre Constitution trouve un terrain d'application car l'enseignement maternel, primaire et secondaire, professionnel et spécial constitue une matière de la compétence exclusive des provinces.

Nous sommes convaincus que les connaissances que vont acquérir ces étudiantes et étudiants contribueront au développement de notre provinces en particulier et la RDC en général.

Recevez Mesdames et Messieurs, l'expression de nos sentiments de profonde gratitude et de franche collaboration.

CC. -Excellence Monsieur le Gouverneur de province du Sud-Kivu
-Honorable Président de l'assemblée Provinciale du Sud-Kivu