

Analyse Du Système Educatif Congolais A La Lumiere Des Approches Psychopedagogiques : Enjeux Et Implications Pour Le Développement De La RDC

[Analysis Of The Congolese Education System In Light Of Psychopedagogical Approaches: Challenges And Implications For The Development Of The Democratic Republic Of The Congo]

Emongo Joseph Joël¹, Kalokola Yangonde Julien²

¹ Assistant à l'Université Pédagogique Nationale, Département des Sciences Politiques et Administratives,
+243896152207, emongojjj@gmail.com

² Attaché de recherche au Centre de Recherche en Sciences Humaines, Département des Sciences Politiques,
Administratives, Relations Internationales et Bonne Gouvernance, +243814209966, kalokolajulien@gmail.com

Auteur Correspondant : Emongo Joseph Joël, emongojjj@gmail.com



Résumé : Cet article analyse le système éducatif de la République Démocratique du Congo à la lumière des principales approches psychopédagogiques, en mettant en évidence leurs implications sur le développement national. L'étude repose sur une analyse critique des quatre modèles pédagogiques dominants, à savoir l'approche par contenu, l'approche par objectifs, l'approche par compétences et l'approche par situation.

Il ressort que le système éducatif congolais demeure fortement marqué par les approches traditionnelles, centrées sur la transmission et la reproduction des savoirs, héritées du contexte colonial. Ces approches, bien qu'utiles pour la structuration des connaissances, apparaissent limitées dans leur capacité à développer chez les apprenants des compétences opérationnelles, indispensables à la résolution des problèmes socio-économiques contemporains.

En revanche, l'analyse montre que les approches par compétences et par situation offrent des perspectives plus adaptées, en favorisant l'autonomie, l'esprit critique et la capacité d'action des apprenants.

L'étude conclut à la nécessité d'une réforme du système éducatif congolais, fondée sur la contextualisation des apprentissages et l'adoption de pédagogies actives, afin de faire de l'éducation un levier du développement national.

Mots-clés : Système éducatif congolais ; approches psychopédagogiques ; approche par compétences ; approche par situation ; développement national ; réforme éducative ; socioconstructivisme.

Abstract: This article analyzes the education system of the Democratic Republic of the Congo in light of the main psychopedagogical approaches, highlighting their implications for national development. The study is based on a critical analysis of four dominant educational models, namely the content-based approach, the objective-based approach, the competency-based approach, and the situational approach.

The findings show that the Congolese education system remains strongly influenced by traditional approaches focused on the transmission and reproduction of knowledge, inherited from the colonial context. Although these approaches are useful for structuring knowledge, they are limited in their ability to develop learners' operational competencies, which are essential for addressing contemporary socio-economic challenges.

In contrast, the analysis indicates that competency-based and situational approaches offer more appropriate perspectives by promoting learners' autonomy, critical thinking, and capacity for action.

The study concludes that a reform of the Congolese education system is necessary, based on the contextualization of learning and the adoption of active pedagogies, in order to make education a genuine driver of national development.

Keywords: Congolese education system; competencies; situation; pedagogy; development.

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation marqué par des asymétries structurelles et des dynamiques de dépendance, la question du rôle de l'éducation dans le développement des nations demeure centrale dans les débats en sciences sociales. En particulier, les pays en développement, tels que la République Démocratique du Congo, sont confrontés à des défis complexes liés à l'efficacité de leurs systèmes éducatifs, souvent hérités de modèles exogènes et insuffisamment adaptés aux réalités locales.

La littérature scientifique reconnaît de manière quasi consensuelle que l'éducation constitue un levier stratégique du développement. Les travaux de Theodore Schultz (1961) et de Gary Becker (1964) ont démontré que l'investissement dans le capital humain favorise la croissance économique et l'amélioration de la productivité. Toutefois, cette approche fonctionnaliste est nuancée par la sociologie critique, notamment par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), qui mettent en évidence le rôle du système éducatif dans la reproduction des inégalités sociales.

Dans le contexte africain, Joseph Ki-Zerbo (1990) souligne la nécessité d'un système éducatif endogène, capable de répondre aux besoins socio-économiques et culturels locaux. Cette problématique est particulièrement pertinente en RDC, où les réformes éducatives, notamment l'adoption du système Licence-Master-Doctorat (LMD), ont été principalement d'ordre structurel, sans transformation substantielle des pratiques pédagogiques.

Or, les recherches en psychopédagogie montrent que la qualité des apprentissages dépend largement des approches pédagogiques mobilisées. Les apports de Jean Piaget (1970) et de Lev Vygotsky (1978) ont permis de recentrer l'acte éducatif sur l'apprenant, en mettant en avant les processus cognitifs et les interactions sociales. De même, la taxonomie de Benjamin Bloom (1956) a structuré l'approche par objectifs, laquelle a évolué vers des modèles plus intégrés tels que l'approche par compétences.

Malgré ces avancées théoriques, les systèmes éducatifs africains continuent de faire face à des défis majeurs, notamment en matière de qualité de l'enseignement, de formation des enseignants et d'adéquation entre formation et emploi, comme le soulignent les rapports de l'UNESCO (2015) et de la Banque mondiale (2018). En RDC, ces défis se traduisent par une faible efficacité du système éducatif dans la production de compétences nécessaires au développement national.

Dans cette perspective, la présente étude s'inscrit dans une démarche critique visant à analyser le système éducatif congolais à la lumière des principales approches psychopédagogiques, à savoir : l'approche par contenu, l'approche par objectifs, l'approche par compétences et l'approche par situation. Elle cherche à répondre à la question suivante : quelle approche pédagogique apparaît la plus pertinente pour renforcer la contribution du système éducatif au développement national en République Démocratique du Congo ?

L'hypothèse principale de cette recherche est que l'inadéquation entre les approches pédagogiques dominantes et les besoins socio-économiques du pays constituerait un frein majeur au développement. Dès lors, l'adoption d'une approche centrée sur les compétences et les situations pourrait favoriser une meilleure articulation entre éducation et développement.

Sur le plan méthodologique, cette étude repose sur une analyse documentaire critique des travaux théoriques et empiriques relatifs à l'éducation et au développement, ainsi que sur une lecture analytique des réformes éducatives en RDC.

Ainsi structurée, cette recherche ambitionne de contribuer à la réflexion sur la réforme du système éducatif congolais en mettant en évidence le rôle déterminant des approches pédagogiques dans la dynamique du développement national.

Afin de déterminer celle qui serait adéquate pour booster le développement de la République Démocratique du Congo, cette étude gravitera autour de quatre approches ci-dessous :

- Approche par contenu
- Approche par objectifs
- Approche par compétences
- Approche par situation.

I. L'APPROCHE PAR CONTENU DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

L'approche par contenu, également qualifiée de pédagogie traditionnelle ou magistrale, repose sur une conception transmissive de l'enseignement dans laquelle l'enseignant occupe une position centrale. Dans ce modèle, le savoir est considéré comme un ensemble de connaissances objectives à transmettre, et l'acte pédagogique consiste essentiellement en leur exposition et leur mémorisation par les apprenants (Altet, 1997).

Dans cette perspective, l'enseignant est le principal acteur du processus éducatif, assumant le rôle de détenteur et de diffuseur du savoir, tandis que l'élève est relégué à une position passive de récepteur. Cette configuration correspond à ce que Paulo Freire (1974) a qualifié de « pédagogie bancaire », dans laquelle l'enseignant « dépose » les connaissances dans l'esprit de l'apprenant, sans interaction véritable ni construction active du savoir.

Dans le système éducatif congolais, cette approche demeure largement dominante. L'enseignant y est perçu comme une autorité incontestable, souvent sacralisée dans l'expression « le maître a dit », ce qui traduit une relation pédagogique verticale et hiérarchisée. Cette situation s'inscrit dans un héritage historique marqué par le modèle éducatif colonial belge, caractérisé par une logique de transmission unidirectionnelle et de discipline stricte (Bourdieu & Passeron, 1970).

1.1. Analyse critique de l'approche par contenu

a) Apports et avantages

L'approche par contenu présente certains mérites indéniables. Elle favorise la structuration des connaissances, la rigueur intellectuelle ainsi que la discipline scolaire. En insistant sur la répétition et la mémorisation, elle permet l'acquisition de savoirs fondamentaux nécessaires à toute formation académique (Bloom, 1956).

De plus, elle contribue à instaurer un cadre normatif propice à l'apprentissage, en organisant les contenus de manière progressive et hiérarchisée. Cette structuration peut être particulièrement utile dans des contextes éducatifs où les ressources pédagogiques sont limitées.

b) Limites et critiques

Malgré ces apports, les limites de cette approche sont largement documentées dans la littérature scientifique. Elle tend à réduire l'apprenant à un rôle passif, ce qui entrave le développement de compétences cognitives supérieures telles que l'analyse, la synthèse et la résolution de problèmes (Piaget, 1970).

En outre, elle inhibe l'autonomie et l'esprit critique, éléments pourtant essentiels dans une perspective de développement. Comme le souligne Lev Vygotsky (1978), l'apprentissage est un processus social et interactif qui nécessite l'engagement actif de l'apprenant.

Dans le contexte congolais, cette approche favorise une culture de reproduction des savoirs, où l'élève se limite à restituer les contenus enseignés sans réelle appropriation. Elle contribue ainsi à la formation de diplômés peu aptes à mobiliser leurs connaissances dans des situations concrètes, ce qui constitue un obstacle majeur au développement national.

Par ailleurs, cette pédagogie entretient une relation de dépendance intellectuelle vis-à-vis de l'enseignant, renforçant une logique paternaliste héritée du système colonial. Cette dynamique est conforme à l'analyse de Pierre Bourdieu (1970), selon laquelle l'école peut contribuer à la reproduction des rapports de domination en imposant des formes légitimes de savoir.

Sur le plan social, l'approche par contenu favorise également des comportements opportunistes, tels que l'étude motivée principalement par les évaluations. L'apprentissage devient alors un moyen d'éviter l'échec plutôt qu'un processus d'acquisition durable des connaissances. Cette situation engendre stress, frustration et marginalisation des apprenants en difficulté, souvent laissés sans accompagnement pédagogique adapté.

En définitive, bien que l'approche par contenu joue un rôle important dans la transmission des savoirs et la structuration de l'enseignement, elle apparaît insuffisante pour répondre aux exigences contemporaines du développement. Elle privilégie la mémorisation et la reproduction au détriment de la créativité, de l'autonomie et de la capacité d'action des apprenants.

Dans le contexte congolais, cette approche contribue à la formation d'individus dépendants, peu préparés à affronter les défis socio-économiques et à participer activement au développement national.

Ces limites ont conduit, dès la première moitié du XXe siècle, à l'émergence de nouvelles approches psychopédagogiques centrées sur l'apprenant et sur l'efficacité des apprentissages. Parmi celles-ci, l'approche par objectifs constitue une tentative de rationalisation du processus éducatif, en mettant l'accent sur la définition préalable des résultats attendus et sur l'évaluation des acquis (De Landsheere, 1971).

Dans cette optique, l'évaluation ne se limite plus à une sanction, mais devient un outil diagnostique permettant de distinguer les situations d'accomplissement et de non-accomplissement, et d'orienter les stratégies de remédiation. Cette évolution marque ainsi une transition vers des modèles pédagogiques plus dynamiques, adaptés aux exigences du développement.

II. L'APPROCHE PAR OBJECTIFS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

L'approche par objectifs (APO) s'inscrit dans le courant de la pédagogie de la maîtrise « *mastery learning* », développée notamment par Benjamin Bloom dans les années 1950. Cette approche repose sur l'idée selon laquelle tout apprentissage efficace doit être orienté vers l'atteinte d'objectifs clairement définis, observables et évaluable.

Introduite dans l'espace francophone par Gilbert de Landsheere (1971), puis développée par plusieurs auteurs tels que De Ketele, Leclercq, Donnay ou encore Paquay, la pédagogie par objectifs vise à rationaliser l'acte éducatif en établissant une articulation logique entre les finalités, les buts et les objectifs spécifiques de l'enseignement.

Ainsi, loin d'être une simple opération technique, la définition des objectifs pédagogiques constitue un processus complexe de déclinaison des finalités éducatives en résultats concrets, adaptés aux disciplines et aux contextes d'apprentissage.

2.1. Les finalités

Les finalités éducatives représentent les orientations fondamentales assignées au système éducatif. Elles traduisent la vision politique, sociale et culturelle d'une nation quant au type de citoyen qu'elle souhaite former.

Dans le cas de la République Démocratique du Congo, cette question revêt une importance particulière. En effet, les finalités éducatives devraient être définies au plus haut niveau de l'État, à travers une politique éducative cohérente, adaptée aux réalités nationales. Or, dans la pratique, ces finalités apparaissent souvent influencées par des modèles exogènes, hérités notamment de la colonisation ou importés de systèmes étrangers, sans véritable contextualisation.

Dès lors, une interrogation fondamentale s'impose : quel type de société et de citoyen la RDC souhaite-t-elle promouvoir ?

Une politique éducative pertinente devrait viser la formation de citoyens :

- intègres, responsables et loyaux ;
- capables d'innovation et de production ;
- porteurs de valeurs de patriotisme, de démocratie et de citoyenneté ;
- aptes à contribuer activement au développement socio-économique du pays.

Ces finalités constituent le socle à partir duquel doivent être définis les buts et les objectifs de l'enseignement.

2.2. Les buts

Les buts traduisent les finalités en orientations opérationnelles propres aux différents domaines de formation. Ils précisent les compétences globales attendues dans chaque secteur (santé, droit, agriculture, ingénierie, etc.) et permettent d'adapter l'éducation aux besoins de la société.

Dans un pays aussi vaste et diversifié que la RDC, caractérisé par une pluralité de contextes géographiques, économiques et culturels, l'uniformisation des programmes éducatifs apparaît problématique. Une approche différenciée et contextualisée des buts éducatifs s'avère nécessaire.

Par exemple :

- dans les régions à vocation agropastorale, le développement de formations agronomiques adaptées est indispensable ;
- dans les zones lacustres, la promotion des métiers liés à la pêche et à l'économie bleue devrait être prioritaire ;

- dans les régions riches en ressources naturelles (pétrole, gaz, minerais), des filières spécialisées devraient être développées ;
- dans les zones volcaniques, la formation en géosciences et en volcanologie serait stratégique.

L'absence de cette adéquation entre formation et environnement socio-économique contribue à l'inadéquation entre les compétences produites par le système éducatif et les besoins réels du pays.

Ainsi, la décentralisation des buts éducatifs constitue une exigence majeure pour améliorer la pertinence du système éducatif congolais.

2.3. Les objectifs pédagogiques et l'évaluation

Dans l'approche par objectifs, les objectifs pédagogiques sont formulés en termes de comportements observables, à l'aide de verbes d'action (décrire, analyser, résoudre, appliquer, etc.). Ils se déclinent en :

- objectifs généraux ;
- objectifs intermédiaires ;
- objectifs spécifiques.

L'évaluation occupe une place centrale dans ce modèle, puisqu'elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. Elle distingue les situations d'« accomplissement » (maîtrise des apprentissages) et de « non-accomplissement », ouvrant ainsi la voie à des actions de remédiation.

Dans cette perspective, l'échec n'est pas considéré comme définitif, mais comme une étape du processus d'apprentissage. L'enseignant est appelé à accompagner l'apprenant dans la progression vers la maîtrise, en lui offrant des opportunités de correction et d'amélioration. Cette logique s'inscrit dans une pédagogie de la réussite, fondée sur l'idée que tout apprenant peut progresser avec un encadrement adéquat (Bloom, 1956).

2.4. Limites et critiques de l'approche par objectif

Malgré ses apports, l'approche par objectifs présente des limites importantes, particulièrement dans sa mise en œuvre en RDC.

Premièrement, l'évaluation tend à devenir une finalité en soi, au détriment des apprentissages réels. Le système éducatif se transforme alors en une « culture de points », où la réussite est mesurée uniquement à travers les notes, sans garantie d'acquisition effective des compétences.

Deuxièmement, cette situation favorise des dérives telles que :

- la tricherie ;
- la corruption académique ;
- la recherche de réussite formelle plutôt que réelle ;
- la démotivation des apprenants en dehors des périodes d'évaluation.

Troisièmement, l'approche par objectifs peut conduire à une fragmentation excessive des apprentissages, réduisant l'enseignement à une succession de tâches isolées, sans vision globale ni intégration des savoirs.

Enfin, elle ne garantit pas nécessairement le développement des compétences. Un apprenant peut atteindre certains objectifs sans être capable de mobiliser ses acquis dans des situations concrètes, ce qui limite l'impact de la formation sur le développement socio-économique.

En définitive, l'approche par objectifs constitue une avancée importante par rapport à l'approche par contenu, en introduisant une rationalisation du processus éducatif et une culture de l'évaluation formative. Toutefois, ses limites, notamment dans le contexte congolais, montrent qu'elle ne suffit pas à garantir le développement de compétences opérationnelles.

Ces insuffisances ont conduit à l'émergence de l'approche par compétences, qui vise à dépasser la logique de simple atteinte d'objectifs pour privilégier la capacité des apprenants à mobiliser leurs acquis dans des situations complexes.

III. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

L'approche par compétences s'inscrit dans une évolution majeure des paradigmes éducatifs contemporains, marquée par le passage d'une logique de transmission des connaissances à une logique de mobilisation des savoirs en situation. Elle met l'accent sur la capacité de l'apprenant à agir efficacement face à des situations complexes, en mobilisant de manière intégrée ses ressources cognitives, affectives et sociales.

Contrairement à l'approche par contenu ou à l'approche par objectifs, l'approche par compétences ne se limite ni à l'acquisition de connaissances ni à l'atteinte d'objectifs spécifiques. Elle vise plutôt le développement d'un « savoir-agir » pertinent, contextualisé et transférable. Dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme un acteur central de son apprentissage, appelé à construire ses connaissances et à les réinvestir dans des situations concrètes (Perrenoud, 1997).

Dans le contexte congolais, cette approche constitue une tentative de réponse aux insuffisances des modèles pédagogiques traditionnels, notamment en ce qui concerne l'inadéquation entre les formations dispensées et les besoins réels de la société.

3.1. Fondements théoriques de l'approche par compétences

L'émergence du concept de compétence en pédagogie traduit un changement de paradigme éducatif. Comme le souligne Philippe Perrenoud, ce glissement correspond à trois transformations majeures :

- le passage d'un apprentissage centré sur les contenus disciplinaires à un apprentissage centré sur l'apprenant ;
- le passage d'un apprentissage fondé sur des acquis statiques à un apprentissage orienté vers l'action et la mobilisation des ressources ;
- le passage d'un enseignement de connaissances à un développement de capacités d'analyse, de réflexion et de résolution de problèmes.

Dans cette optique, la compétence ne se réduit pas à un simple savoir-faire. Elle correspond à la capacité de mobiliser un ensemble de ressources pour faire face à une situation donnée (Le Boterf, 2000). Ces ressources comprennent :

- les **savoirs** (connaissances théoriques) ;

- les **savoir-faire** (procédures et techniques) ;
- les **savoir-être** (attitudes, comportements et dispositions).

L'intégration de ces dimensions aboutit à ce que certains auteurs qualifient de « savoir-agir », c'est-à-dire la capacité à utiliser de manière pertinente ses acquis dans un contexte donné.

3.2. Construction et mobilisation des compétences

Dans l'approche par compétences, l'apprentissage est conçu comme un processus dynamique de construction et de mobilisation des ressources. Un apprenant est considéré comme compétent lorsqu'il est capable :

- d'identifier un problème ;
- de mobiliser les connaissances pertinentes ;
- de choisir des stratégies adaptées ;
- d'agir efficacement pour résoudre la situation.

Ainsi, la compétence ne peut être dissociée du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle se manifeste dans l'action et se développe à travers des situations d'apprentissage significatives (Jonnaert, 2002).

Par ailleurs, il convient de distinguer :

- les compétences disciplinaires, propres à un domaine spécifique (par exemple, résoudre une équation en mathématiques)
- les compétences transversales, mobilisables dans plusieurs domaines (esprit critique, communication, créativité, résolution de problèmes).

Dans cette logique, la compétence apparaît comme le résultat d'un processus progressif, allant de l'acquisition des connaissances à leur cristallisation en habiletés, puis à leur intégration en capacités et aptitudes, jusqu'à leur mobilisation effective en situation.

3.3. Apports de l'approche par compétences

L'approche par compétences présente plusieurs avantages pour le système éducatif congolais.

Premièrement, elle favorise l'autonomie de l'apprenant et développe son esprit critique. En mettant l'accent sur l'activité de l'élève, elle rompt avec la passivité caractéristique des approches traditionnelles.

Deuxièmement, elle permet une meilleure articulation entre formation et développement. En orientant les apprentissages vers la résolution de problèmes concrets, elle contribue à former des individus capables de répondre aux défis socio-économiques du pays.

Troisièmement, elle valorise des modes d'évaluation plus authentiques, fondés sur des tâches complexes plutôt que sur des questions fermées. L'évaluation devient ainsi un outil d'appréciation des compétences réelles, et non une simple mesure de mémorisation.

Dans le cadre de la réforme du système « Licence-Master-Doctorat » (LMD), cette approche est explicitement mise en avant à travers le principe « enseigner autrement, évaluer autrement ». Il s'agit de promouvoir une pédagogie active, centrée sur la participation de l'étudiant et sur le développement de compétences transférables.

3.4. Limites et défis mise en œuvre en RDC

Malgré ses apports, l'approche par compétences se heurte à plusieurs défis dans le contexte congolais.

D'une part, sa mise en œuvre nécessite des ressources pédagogiques importantes (formation des enseignants, infrastructures, matériel didactique), souvent insuffisantes.

D'autre part, elle exige un changement profond des pratiques pédagogiques, qui demeure difficile dans un système encore largement marqué par les approches traditionnelles.

En outre, l'évaluation des compétences reste complexe et parfois mal maîtrisée, ce qui peut conduire à des interprétations approximatives ou à un retour implicite à des pratiques anciennes.

Enfin, l'efficacité de cette approche dépend étroitement de la prise en compte des réalités contextuelles. Comme le souligne Xavier Roegiers, les compétences ne peuvent se développer de manière pertinente que si les situations d'apprentissage sont en adéquation avec le milieu de vie des apprenants.

En définitive, l'approche par compétences constitue une avancée significative dans la modernisation du système éducatif congolais. Elle offre un cadre pertinent pour former des citoyens capables d'agir, d'innover et de contribuer au développement national.

Toutefois, son efficacité dépend de sa contextualisation et de la capacité du système éducatif à surmonter les contraintes structurelles et pédagogiques qui entravent sa mise en œuvre.

Ainsi, pour que cette approche produise pleinement ses effets, il est indispensable de l'articuler à des situations d'apprentissage concrètes et contextualisées, ce qui conduit naturellement à l'approche par situation, qui en constitue le prolongement logique.

IV. L'APPROCHE PAR SITUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

L'approche par situation constitue un prolongement logique de l'approche par compétences. Elle repose sur le principe selon lequel les apprentissages ne prennent véritablement sens que lorsqu'ils sont ancrés dans des situations concrètes et significatives. Dans cette perspective, la compétence ne se développe pas de manière abstraite, mais à travers l'action de l'apprenant confronté à des contextes réels ou simulés.

Selon Philippe Jonnaert, la compétence ne peut se construire qu'en situation, c'est-à-dire dans un environnement où l'apprenant est amené à mobiliser ses ressources pour agir et résoudre des problèmes. Dans le même sens, Dominique Masciotra définit la situation comme un ensemble de circonstances perçues, interprétées et problématisées par un individu en vue d'y agir. Ainsi, une situation n'est pas seulement un contexte objectif, mais une construction subjective dépendant des intentions, des capacités et des perceptions de l'acteur.

4.1. Fondements socioconstructivistes de l'approche par situation

L'approche par situation s'inscrit dans le paradigme du socioconstructivisme, selon lequel les apprentissages sont construits par l'interaction entre l'individu et son environnement. Dans cette optique, le savoir ne se transmet pas de manière passive, mais se construit activement à travers des expériences contextualisées (Vygotsky, 1978).

Le contexte joue ainsi un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Une même compétence peut se manifester différemment selon les situations et les environnements. Cela implique que l'efficacité d'un enseignant ou d'un apprenant dépend en grande partie de son adaptation aux réalités contextuelles.

À titre illustratif, un enseignant formé dans un environnement technologiquement avancé peut rencontrer des difficultés dans un contexte caractérisé par un manque d'infrastructures, et inversement. Cette relativité des compétences met en évidence la nécessité d'une pédagogie contextualisée, adaptée aux réalités locales.

4.2. L'intégration des situations d'apprentissage dans le système éducatif congolais

Dans le contexte de la République Démocratique du Congo, l'approche par situation invite à repenser les contenus et les méthodes d'enseignement en fonction du milieu de vie des apprenants. Elle implique la conception de situations d'apprentissage authentiques, en lien direct avec les réalités sociales, économiques et culturelles du pays.

Ainsi, les programmes éducatifs devraient intégrer :

- des situations-problèmes inspirées de l'environnement local ;
- des activités pratiques et expérimentales ;
- des dispositifs pédagogiques favorisant l'observation, l'expérimentation et l'action.

Dans cette perspective, les guides pédagogiques peuvent proposer des modèles de situations d'apprentissage, que les enseignants adaptent en fonction de leur contexte. Cette démarche permet de rendre l'enseignement plus pertinent, plus concret et plus efficace.

4.3. Enjeux critiques et nécessité de contextualisation

L'un des défis majeurs du système éducatif congolais réside dans la persistance de contenus hérités de la période coloniale, souvent déconnectés des réalités locales. L'approche par situation met en évidence la nécessité de réviser ces contenus afin de les adapter aux besoins actuels de la société congolaise.

En effet, un enseignement centré sur des réalités exogènes, sans lien avec le vécu des apprenants, limite la portée des apprentissages et entrave le développement des compétences. Par exemple, l'étude de contenus géographiques ou historiques étrangers, sans ancrage local, peut réduire l'intérêt et la pertinence de l'apprentissage.

À l'inverse, une pédagogie contextualisée permet :

- de valoriser les savoirs locaux ;
- de renforcer l'identité culturelle des apprenants ;

- de favoriser l'appropriation des connaissances ;
- de développer des compétences directement mobilisables dans la vie quotidienne.

Dans le domaine scientifique, cette approche implique également une articulation entre théorie et pratique. L'apprentissage des sciences ne peut se limiter à des exposés abstraits ; il doit s'appuyer sur des expériences concrètes, des observations directes et des applications pratiques.

4.4. Apports et limites de l'approche par situation

L'approche par situation présente plusieurs avantages significatifs. Elle favorise un apprentissage actif, contextualisé et durable, en permettant à l'apprenant de donner du sens aux connaissances acquises. Elle renforce également la capacité d'adaptation, essentielle dans un environnement en constante mutation.

Toutefois, sa mise en œuvre pose certains défis, notamment :

- la nécessité de former les enseignants à la conception de situations d'apprentissage pertinentes ;
- l'insuffisance des ressources matérielles et pédagogiques ;
- la difficulté d'adapter les programmes à la diversité des contextes locaux.

Malgré ces contraintes, l'approche par situation demeure un levier essentiel pour améliorer la qualité et la pertinence du système éducatif congolais.

En définitive, l'approche par situation constitue une étape avancée dans l'évolution des modèles pédagogiques. Elle permet de dépasser les limites des approches traditionnelles en intégrant pleinement le contexte dans le processus d'apprentissage.

Dans le cas de la République Démocratique du Congo, son adoption effective suppose une réforme en profondeur des contenus, des méthodes et des finalités de l'éducation. Il s'agit de construire un système éducatif ancré dans les réalités nationales, capable de former des citoyens compétents, autonomes et engagés dans le développement de leur société.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion consacrée au système éducatif congolais à la lumière des approches psychopédagogiques et de leur articulation avec le développement national, il ressort que les pratiques éducatives en République Démocratique du Congo demeurent largement dominées par les approches traditionnelles, notamment l'approche par contenu et, dans une moindre mesure, l'approche par objectifs.

Ces modèles, historiquement hérités du système éducatif colonial, privilégient essentiellement la transmission et la reproduction des savoirs, au détriment du développement des capacités d'analyse, d'innovation et d'action. Ils contribuent ainsi à la formation d'une élite académique souvent déconnectée des réalités socio-économiques nationales, caractérisée par une maîtrise théorique des connaissances, mais limitée dans sa capacité à les mobiliser pour résoudre les problèmes concrets de la société.

Cette situation engendre une contradiction fondamentale : alors même que le pays dispose d'un capital humain quantitativement important, celui-ci demeure insuffisamment valorisé en termes de productivité, d'innovation et de contribution

effective au développement. Il en résulte une forme de décalage entre la certification académique et la compétence réelle, traduisant les limites structurelles du système éducatif actuel.

Face à ce constat, il apparaît nécessaire d'opérer une réorientation paradigmatique du système éducatif congolais. Sans rejeter totalement les apports des approches traditionnelles — notamment leur contribution à la structuration des connaissances et à la rigueur intellectuelle —, il convient de promouvoir de manière prioritaire des modèles pédagogiques centrés sur le développement des compétences et l'ancrage des apprentissages dans des situations concrètes.

À cet égard, l'approche par compétences, telle que théorisée par Philippe Perrenoud, apparaît comme un cadre pertinent pour former des apprenants capables de mobiliser leurs acquis dans des contextes variés et complexes. Elle trouve son prolongement naturel dans l'approche par situation, défendue notamment par Philippe Jonnaert, qui insiste sur la nécessité de contextualiser les apprentissages afin de leur conférer du sens et de l'efficacité.

Dans cette perspective, le processus d'enseignement-apprentissage ne saurait se limiter à la transmission de contenus, mais doit viser la construction active des savoirs par l'apprenant, dans une dynamique socioconstructiviste. Cette orientation constitue aujourd'hui une condition sine qua non pour améliorer la qualité de l'éducation et renforcer son impact sur le développement national.

Par ailleurs, la réflexion critique sur le système éducatif congolais ne peut faire l'économie d'une remise en question des paradigmes exogènes qui ont historiquement structuré les politiques éducatives. À cet égard, les analyses du Professeur Bongeli soulignent l'importance, pour les chercheurs africains, de déconstruire les savoirs dominants et de produire des connaissances ancrées dans les réalités locales, susceptibles de répondre aux besoins spécifiques des sociétés africaines. Cette démarche s'inscrit dans une perspective de réappropriation intellectuelle et de souveraineté épistémologique.

Dès lors, l'État congolais est appelé à repenser en profondeur les fondements de sa politique éducative, en redéfinissant les finalités, les buts et les objectifs de l'enseignement en fonction des priorités nationales. Il s'agit notamment :

- d'adapter les contenus éducatifs aux réalités socio-économiques du pays ;
- de promouvoir des pédagogies actives et contextualisées ;
- de renforcer la formation des enseignants aux approches innovantes ;
- d'articuler étroitement formation et développement.

En définitive, seule une réforme systémique, intégrant les approches par compétences et par situation dans une logique contextualisée, permettra de transformer le système éducatif congolais en un véritable levier de développement. Une telle transformation suppose non seulement des choix politiques courageux, mais également une volonté collective de refonder l'éducation sur des bases adaptées aux aspirations et aux défis de la nation.

REFERENCE

- [1]. Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- [2]. Banque mondiale (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*.
- [3]. Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- [4]. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- [5]. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- [6]. De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck.
- [7]. De Landsheere, G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- [8]. Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- [9]. Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- [10]. Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris: UNESCO.
- [11]. Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- [12]. Leclercq, D., Donnay, J., & De Bal, A. (1977). *Objectifs pédagogiques et évaluation*. Bruxelles : Labor.
- [13]. Masciotra, D. (2007). *Agir en situation : compétence et contextualisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- [14]. Paquay, L., & De Bal, A. (1978). *Évaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck.
- [15]. Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- [16]. Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- [17]. Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- [18]. Schultz, T. W. (1961). "Investment in Human Capital". *American Economic Review*.
- [19]. UNESCO (2015). *Education for All Global Monitoring Report*.
- [20]. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	279
ABSTRACT	279
INTRODUCTION	280
I. L'APPROCHE PAR CONTENU DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS	281
1.1. Analyse critique de l'approche par contenu	281
a) Apports et avantages	281
b) Limites et critiques	282
II. L'APPROCHE PAR OBJECTIFS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS	282
2.1. Les finalités	283
2.2. Les buts	283
2.3. Les objectifs pédagogiques et l'évaluation	284
2.4. Limites et critiques de l'approche par objectif	284
III. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS	285
3.1. Fondements théoriques de l'approche par compétences	285
3.2. Construction et mobilisation des compétences	286
3.3. Apports de l'approche par compétences	286
3.4. Limites et défis e mise en œuvre en RDC	287
IV. L'APPROCHE PAR SITUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS	287
4.1. Fondements socioconstructivistes de l'approche par situation	288
4.2. L'intégration des situations d'apprentissage dans le système éducatif congolais	288
4.3. Enjeux critiques et nécessité de contextualisation	288
4.4. Apports et limites de l'approche par situation	289
CONCLUSION	289
REFERENCE	