

Redynamisation et revitalisation de la pédagogie universitaire en République Démocratique du Congo

Gratien Mokonzi Bambanota¹

« L'enseignement supérieur et universitaire (E.S.U.) au Zaïre n'est pas en crise. Il est en voie de disparition. La formation dispensée, dans ses instituts et dans ses facultés, est tombée en-dessous du seuil qui permet de prétendre à une qualification professionnelle de niveau supérieur. Il y a déjà quelques années que l'E.S.U. ne produit plus de nouveaux savants, de nouveaux professeurs ou de nouveaux chercheurs ; bientôt, il ne produira plus de nouveaux universitaires. » (Verhaegen, 1986, p. 54) S'il a opéré des miracles au cours de la décennie 60, contrairement à Jésus Christ, l'E.S.U. tarde, en République Démocratique du Congo (R.D.C.), à vivre sa Pâques depuis le constat de son décès effectué par Verhaegen, il y a plus de 20 ans. Au contraire, sa décomposition s'amplifie, d'année en année, au point de ronger même ses dimensions les plus essentielles que sont la pédagogie, la bibliothèque, la formation...

S'il était possible de traiter de toute la problématique de l'E.S.U. en R.D.C., cela nécessiterait tout un volume (si pas plus). Aussi, tout en reconnaissant que le redressement de la situation de l'E.S.U. nécessite une solution globale, nous nous proposons, dans le cadre limité de cette réflexion, d'examiner essentiellement la question suivante : « Pourquoi et comment redynamiser et revitaliser la pédagogie universitaire en R.D.C. ? »

La pédagogie, on le sait, est un domaine très vaste et parfois ambigu. Elle a été considérée, à divers moments de son cheminement historique, tantôt comme un art, tantôt comme une science, tantôt encore comme une théorie pratique de l'action éducative. Cependant, comme l'affirment Georgette Pastiaux & Jean Pastiaux (2006, p. 4), aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science, mais on reconnaît sa nature praxéologique et sa double visée : améliorer une situation réelle et comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux, etc.) et les principes générateurs de l'action éducative. Pourtant, le domaine ne demeure pas moins vaste. C'est pourquoi, dans la présente réflexion, nous allons nous pencher uniquement sur deux dimensions de la pédagogie universitaire : la communication pédagogique et l'évaluation. Mais, avant tout, retraçons brièvement la genèse de l'E.S.U. en R.D.C.

¹Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kisangani, Coordonnateur de l'APEQ (Association pour la promotion d'une école de qualité). Tél : +243812003140, Courriel : gratienmok@yahoo.fr

Itinéraire de l'enseignement supérieur et universitaire en R.D.C.

L'histoire de l'E.S.U. en R.D.C., vieille d'une cinquantaine d'années, peut être fractionnée en quatre périodes successives : la période coloniale, celles de 1960 à 1971, de 1971 à 1981 et de 1981 à ce jour.

De par sa politique éducative, la Belgique n'avait nullement l'intention de développer l'enseignement supérieur et universitaire dans ses colonies, en général, et au Congo, en particulier. En effet, dans les colonies belges, la politique de l'administration scolaire était caractérisée par une forte orientation paternaliste et utilitaire. L'enseignement y était volontairement très réduit, car cette politique scolaire coloniale n'envisageait pas la formation d'une élite capable d'accéder, plus tard, à de grands postes de responsabilité. Cependant, l'enseignement primaire y était très répandu alors que l'enseignement technique et professionnel demeurait peu développé (Le Than Khôi, 1971).

La période coloniale peut donc être considérée comme celle de la marginalisation à la fois de l'enseignement supérieur et universitaire et de la formation technique et professionnelle. Pour ce qui est de l'enseignement universitaire singulièrement, il a fallu attendre 1954, juste six années avant l'indépendance de la R.D.C., pour voir l'Eglise Catholique ouvrir à Léopoldville (Kinshasa) les portes de la première université de la R.D.C., à savoir l'Université Lovanium. C'est, en quelque sorte, en réaction à cette initiative de l'Eglise Catholique que l'Etat va, à son tour, créer, en 1956, une université officielle à Elisabethville, aujourd'hui Lubumbashi.

L'une des conséquences de la politique éducative de la Belgique et précisément de la marginalisation de l'enseignement supérieur et universitaire est la pénurie de cadres indispensables pour la gestion de l'appareil administratif, politique et économique du Congo au lendemain de son accession à l'indépendance (en 1960). Cette pénurie a motivé la réforme de l'enseignement primaire et secondaire dès 1961, la création des institutions d'enseignement supérieur pédagogique, devant soutenir le développement de l'enseignement du premier et du second degrés, et des institutions d'enseignement supérieur technique, voire d'une université protestante (Université Libre du Congo), à Kisangani, en 1963. La deuxième période de l'histoire de l'E.S.U. en R.D.C. peut, en conséquence, être qualifiée d'ère de prospérité.

Malheureusement, de l'indépendance de la R.D.C. jusqu'à 1971, l'enseignement supérieur fonctionnait selon un schéma qui n'avait pas été repensé par et pour le pays. Des critiques fusaient alors de partout pour déplorer l'inadaptation des méthodes d'enseignement, des programmes, des structures d'enseignement et des contenus des cours par rapport aux étudiants et l'inadéquation de la formation donnée par rapport aux besoins de la société (Verheust, 1974, pp. 13-14).

C'est alors qu'une réforme est intervenue en 1971, laquelle a consisté essentiellement en l'unification de l'enseignement supérieur et universitaire consacrée par la création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA). Ainsi, toutes les trois universités de l'époque (Lovanium, l'Université Officielle du Congo et l'Université Libre du Congo) de même que tous les instituts supérieurs pédagogiques et techniques ont été placés sous l'administration d'un seul rectorat, les universités devenant, du coup, des campus universitaires.

Outre l'unification des structures, caractérisée, entre autres, par l'organisation des études en trois cycles (le graduat, la licence et le doctorat), la réforme de 1971 a débouché sur l'élaboration de nouveaux programmes d'études, tout en entraînant, par ailleurs, un accroissement sensible des effectifs des étudiants. Mais, « la singularité de cette réforme a plutôt été la forte politisation de l'appareil universitaire qui, à l'instar des autres secteurs de la vie nationale, devrait être un instrument de consolidation de l'idéologie mobutiste. » (Kamba, 2005, p. 21)

L'E.S.U., issu de la réforme de 1971, n'a pas été exempté des critiques adressées à cet enseignement au cours de la période de 1960 à 1971. De plus en plus, on a remarqué une inadéquation entre la formation dispensée au niveau de l'E.S.U. et les besoins de la société [...] L'E.S.U. est devenu presque comme un produit de consommation pour les cadres académiques et administratifs ; il n'est pas un outil assez efficace pour accélérer le progrès de la société. Beaucoup veulent jouir de l'E.S.U., mais celui-ci n'est pas assez axé sur le développement du pays (Plevoets, 1986a).

Par ailleurs, la centralisation outrée de l'administration de l'UNAZA ne pouvait pas impulser l'efficacité de la gestion des établissements. C'est pourquoi une nouvelle réforme a été opérée en 1981 essentiellement au niveau de l'administration, plaçant l'accent sur l'autonomie dans la gestion des établissements de l'E.S.U. Chaque campus universitaire a subséquemment retrouvé son statut antérieur d'université autonome, dotée de son propre rectorat.

Suite au vent de la perestroïka des années 90, le régime politique dictatorial de la R.D.C., vieux de près de 30 ans, a été plus qu'ébranlé au point d'accepter, à son corps défendant, l'instauration du processus de démocratisation caractérisée notamment par le multipartisme. Puisque la réforme de 1981 n'a concerné que l'administration, les programmes et structures d'études de l'E.S.U. sont donc restés statiques pendant plus de deux décennies. Par ailleurs, le processus de démocratisation politique a entraîné, entre autres, l'essaimage des institutions d'enseignement supérieur et universitaire dans les différentes contrées du pays et un véritable engouement des étudiants pour ces institutions.

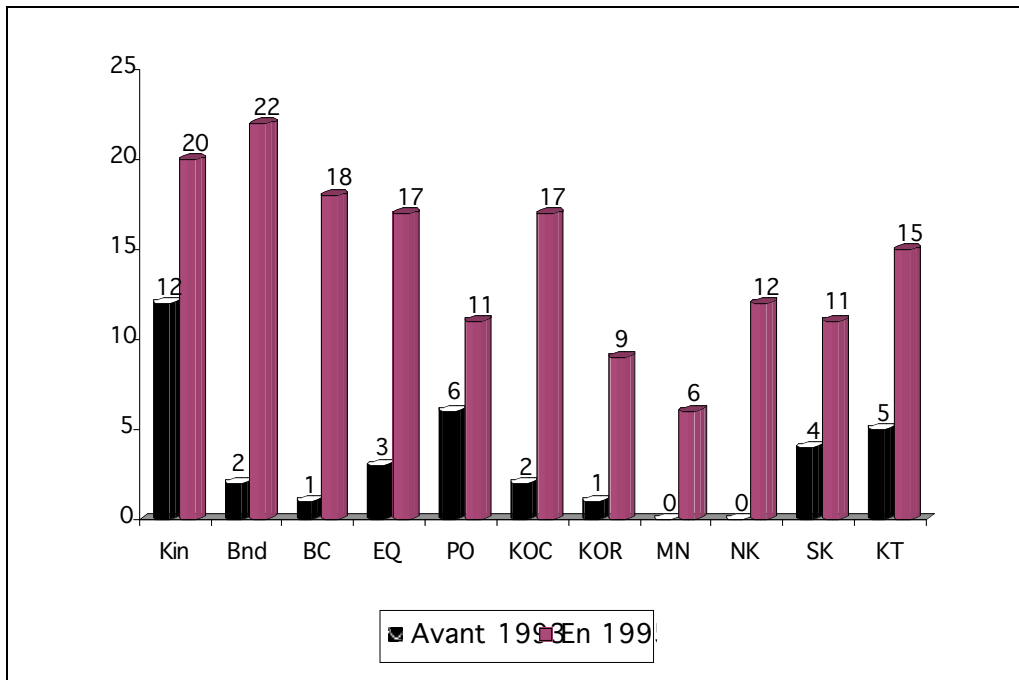
Selon Otemikongo & Losumbe (2001, p. 66), les demandes pressantes de multiplier les établissements d'E.S.U. ont été formulées au Gouvernement à la fois par la Banque Mondiale, les élus du peuple et la Conférence Nationale Souveraine. Saisies par le Gouvernement, ces demandes ont été converties en politique d'essaimage. Les mesures arrêtées par le Gouvernement pour un encadrement efficace des établissements ouverts sur le territoire national dans le cadre de la politique d'essaimage ont été définies dans l'Arrêté Ministériel n° ESU/CABMIN/0044/93 du 7 octobre 1993. Aux 36 établissements d'E.S.U. antérieurs à cet Arrêté, la politique d'essaimage a permis d'ajouter 122 nouvelles institutions en l'espace d'environ deux ans (*cf.* tableau 1 et figure 1).

Tableau 1 :
Répartition des établissements de l'E.S.U. avant et après la politique d'essaimage

Province	Avant essaimage		Pendant essaimage (de 1993 à 1995)		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Kinshasa (KN)	12	33	8	7	20	13
Bandundu (BND)	2	6	20	16	22	14
Bas-Congo (BC)	1	3	17	14	18	11
Equateur (EQ)	3	8	14	11	17	11
Province Orientale (PO)	6	17	5	4	11	7
Kasaï Occidental (KOR)	2	6	15	12	17	11
Kasaï Oriental (KOC)	1	3	8	7	9	6
Maniema (MN)	0	0	6	5	6	4
Nord Kivu (NK)	0	0	12	10	12	8
Sud Kivu (SK)	4	11	7	6	11	7
Katanga (KT)	5	14	10	8	15	9
Total	36	100	122	100	158	100

Source: Otemikongo, J.M.Y. & Losumbe, J.B. (2001).

Figure 1 :
Répartition des établissements de l'E.S.U. avant 1993 et en 1995



Toutefois, l'essaimage des institutions d'E.S.U. ne s'est pas accompagné de la réforme des programmes. La nouvelle donne politique en R.D.C. au cours de la décennie 90 (le processus de démocratisation, notamment) ainsi que l'évolution de la science et de la technologie, voire l'émergence de la mondialisation nécessitaient donc la révision des programmes devenus alors surannés. Cette nécessité n'a été qu'effleurée par la Conférence Nationale Souveraine (1992) et les Etats Généraux de l'Education (1996). Il a fallu attendre la période de transition politique, consécutive à une longue période de conflits armés, pour voir se matérialiser l'idée de la réforme des programmes (en 2003).

Malheureusement, cette nouvelle réforme s'est opérée dans une précipitation qui ne permet pas d'augurer des résultats positifs. De plus en plus, des critiques lui sont adressées. A ce sujet, on peut par exemple se demander, avec Kamba (2005, p. 23), s'il est adéquat de réformer l'enseignement supérieur et universitaire sans, en amont, réformer l'enseignement primaire et secondaire et sans, en aval, créer des structures d'emplois susceptibles de résorber le produit de l'université.

Aujourd'hui donc, plus de deux décennies après le propos de Verhaegen, la situation de l'E.S.U. en R.D.C. demeure sinon catastrophique, du moins préoccupante : les institutions de l'E.S.U. se caractérisent notamment par le manque d'enseignants, par l'inexistence de bibliothèques et de laboratoires appropriés ainsi que par l'élasticité des années académiques et

par la saturation des auditoriums²...Ce tableau on ne peut plus sombre de l'E.S.U. ne peut faire la fierté de personne et nécessite des actions plutôt urgentes.

Pédagogie universitaire en R.D.C.

L'organisation de la pédagogie universitaire en R.D.C. n'est pas aussi vieille que l'enseignement supérieur et universitaire. Si la naissance de ce dernier remonte vers les années cinquante, le service de pédagogie universitaire n'a été créé qu'en 1979, c'est-à-dire vers la fin de la période de l'Université Nationale du Zaïre et donc la veille de la réforme de 1981. De 1979 à 1981, ce service a fonctionné au sein de la direction des affaires académiques du rectorat de l'Université Nationale du Zaïre. A partir de la réforme de 1981, le service de pédagogie universitaire fonctionne au sein de la commission permanente des études (Plevoets, 1986b). Son but est de concevoir et de soutenir une action pédagogique permanente dans les universités et instituts supérieurs afin que ceux-ci soient en mesure d'améliorer la qualité de la formation des étudiants mis à leur disposition par la société. Dans ce sens, ce service est appelé à stimuler et coordonner les activités relatives à :

- l'information sur les études à l'université ;
- l'orientation des candidats à l'enseignement supérieur ;
- l'accueil des nouveaux étudiants ;
- l'encadrement des étudiants ;
- la méthodologie de l'enseignement à l'université ;
- la méthodologie pour l'éducation permanente des diplômés universitaires ;
- la formation pédagogique permanente des professeurs et assistants ;
- la constitution d'une documentation ayant trait à la pédagogie universitaire.

Pour accomplir sa mission, le service de pédagogie universitaire anime non seulement des séminaires de formation des professeurs, assistants ainsi que des gestionnaires des établissements, mais il stimule aussi la formation pédagogique initiale des enseignants, organise des journées d'évaluation au sein des institutions, assure des publications et organise une documentation sur la pédagogie universitaire.

² L'université de Kinshasa par exemple accueille aujourd'hui plus de 20000 étudiants dans des infrastructures prévues initialement pour 3000 étudiants !

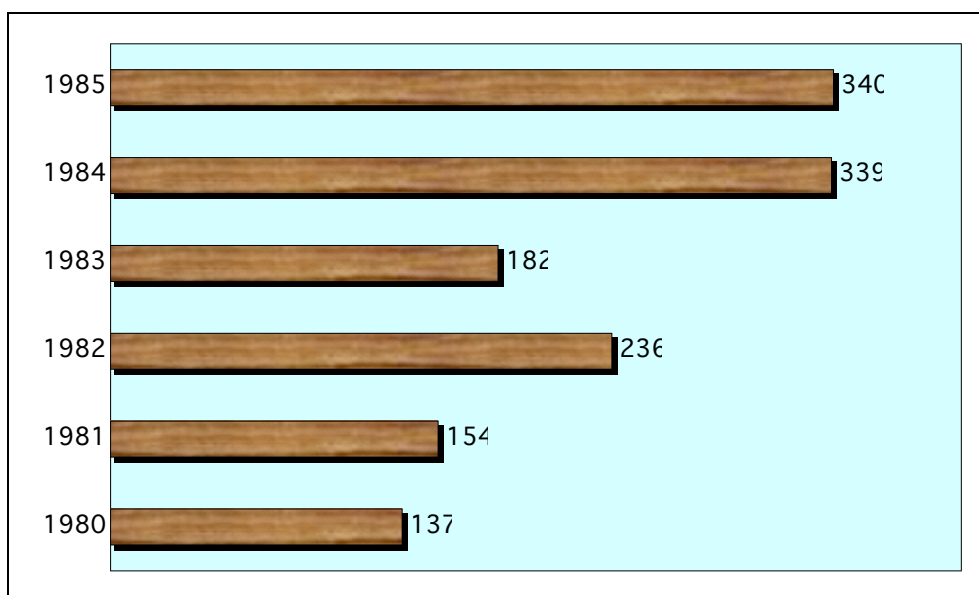
Pour ce qui est des enseignants, le service de pédagogie universitaire a donc planifié à la fois la formation initiale et la formation continue. La première est assurée à travers le cours des techniques de communication pédagogique prévu dans le programme de Diplôme d'Etudes Supérieures (D.E.S.) de chaque filière de formation post-universitaire. La seconde, en revanche, est assurée au moyen des séminaires de pédagogie universitaire.

Le contenu des séminaires aborde divers thèmes, notamment :

- l'évaluation ;
- l'initiation aux méthodes d'étude à l'université ;
- les techniques de communication pédagogique ;
- la gestion académique ;
- les méthodes d'enseignement à l'université.

Au cours des premières années d'existence du service de pédagogie universitaire, des dizaines de séminaires ont été organisés dans les différents coins du pays. De 1980 à 1985, le nombre de bénéficiaires de ces séminaires s'est accru sensiblement (*cf.* figure 2).

Figure 2 :
Bénéficiaires des séminaires de PU de 1980 à 1985

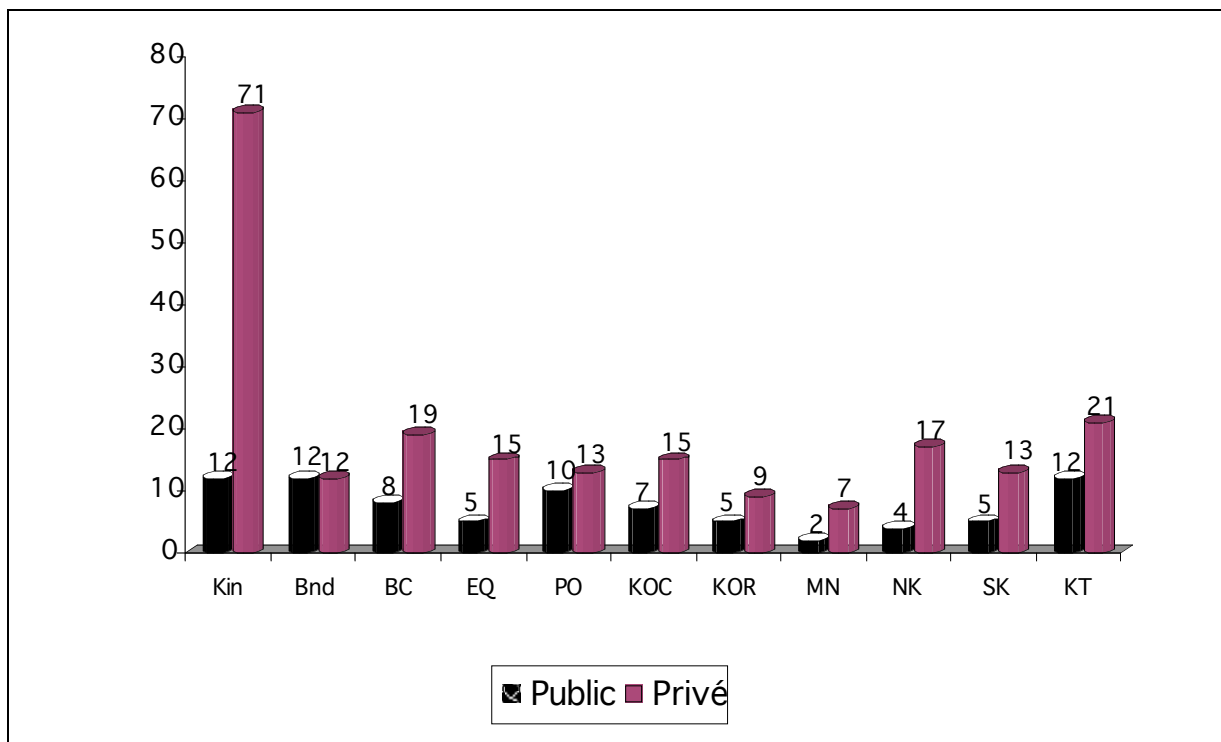


Source des données : Plevoets (1981b).

Le ministère de l'E.S.U. accorde, en principe, une grande importance autant à la formation initiale qu'à la formation continue des enseignants. Aussi, nul ne peut être nommé au grade de professeur associé s'il n'a pris part à au moins un séminaire de pédagogie universitaire.

Hélas ! la décadence qui frappe l'E.S.U. depuis la fin de la décennie 70 n'a pas épargné le service de pédagogie universitaire, particulièrement en ce qui concerne la formation continue des enseignants. A ce propos, depuis la fin de la décennie 80, les séminaires de pédagogie universitaire se sont fortement raréfiés. Aussi, alors que la politique d'essaimage et la privatisation de l'E.S.U. ont conduit à l'accroissement des établissements dans les différentes provinces de la R.D.C. (cf. figure 3), la formation des enseignants fait véritablement figure de parent pauvre. La réalité, aujourd'hui, donne à penser qu'il suffit d'être détenteur d'un doctorat ou d'une licence dans son domaine pour être un bon professeur ou un bon assistant ! Et pourtant, entre *avoir le savoir* et *savoir le communiquer*, il y a un pas, non des moindres, à accomplir. Le service de pédagogie universitaire mérite donc une redynamisation et une revitalisation.

Figure 3 :
Répartition des établissements d'E.S.U. par secteur et par province en 2003



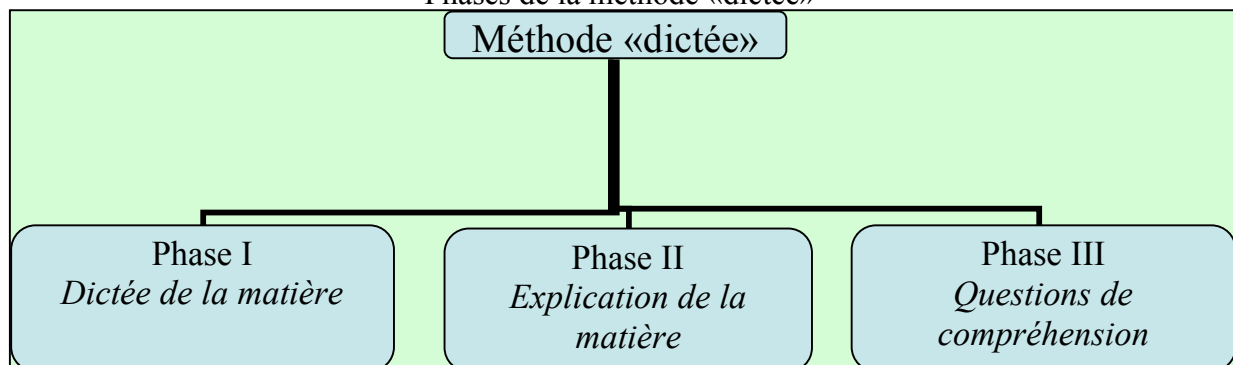
Source des données : Ekwa (2004).

Pratique pédagogique à l'E.S.U.

Avant de traiter de la redynamisation et de la revitalisation de la PU, il importe de dire un mot sur la pratique pédagogique au sein des institutions d'E.S.U. en R.D.C. et ceci, au niveau de la communication pédagogique et de l'évaluation qui nous intéressent dans cet article. Que nous renseigne l'observation des auditoires sur ce plan après l'amoindrissement des séminaires de pédagogie universitaire et dans le contexte d'essaimage et de privatisation de l'E.S.U. ?

En observant la pratique pédagogique au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire en R.D.C., on ne peut manquer de constater qu'une méthode de communication s'est imposée au fil des années : *la méthode «dictée»*. Par cette méthode, s'il est toutefois permis de l'appeler ainsi, la communication pédagogique revient pratiquement à dicter le contenu du cours aux apprenants et, éventuellement, à expliquer le texte dicté. Certains enseignants, soucieux de la compréhension de la matière par les étudiants, ajoutent une troisième phase à la méthode, les réponses aux questions des étudiants.

Encadré 1 :
Phases de la méthode «dictée»



De manipulation facile, ce qui justifie son extension, la méthode «dictée», préconisée par aucun didacticien, requiert un moindre effort dans la préparation de la communication pédagogique. Il suffit de savoir lire pour savoir dicter. De même, la préparation de la prestation pédagogique ne va pas au-delà de la préparation et de la compréhension du texte à dicter. Point n'est donc besoin de suivre un séminaire de pédagogie universitaire pour savoir exploiter cette procédure d'enseignement.

De facilité éprouvée, la méthode «dictée» est pourtant éprouvante tant pour l'enseignant que pour l'enseigné. Il n'est pas aisé, loin s'en faut, de procéder à une dictée dans une classe nombreuse. Terminer une page de dictée est une épreuve qui pourrait être retenue comme une

discipline olympique. Il faut en effet répéter la phrase, si pas autant de fois qu'on a d'étudiants, mais certainement plusieurs fois. Ainsi, outre le fait que l'enseignant et l'enseigné sortent d'une telle séance physiquement abattus, les opportunités d'apprentissage, la réflexion, le raisonnement, la curiosité scientifique, la créativité, la recherche se voient fortement étouffés dans un contexte de communication pédagogique marquée par cette méthode. De manière particulière, les interventions des étudiants, dans ce contexte, se ramènent à peu près à ceci : « Je n'ai pas saisi la phrase, je manque le mot, je n'ai pas terminé la phrase... ».

Si même l'enseignant a le souci d'explication de la matière dictée, il prêchera littéralement dans le désert, les étudiants étant plutôt préoccupés par les notes à compléter. Ceci ne pourrait-il pas amener les étudiants à avoir une mauvaise estime des enseignants ? Les apprenants ne seraient-ils pas de ce fait conduits à formuler à l'égard des enseignants des institutions de l'E.S.U. en R.D.C. le reproche ci-après mis en évidence par la recherche de Mucchielli (1998, [http://\[...\]/pedagogie.htm](http://[...]/pedagogie.htm)) menée auprès de quelques étudiants d'une université parisienne ? « Vous nous considérez comme des machines à prendre des notes, à mémoriser et à réciter non comme des individus qui veulent comprendre et trouver du sens à ce qu'ils apprennent. Nous ne sommes pas des machines, mais des individus en quête de sens. »

Devenu objet et non sujet de sa formation dans le contexte d'une communication pédagogique par la méthode «dictée», l'étudiant ne peut nullement développer l'*apprendre à apprendre*, aptitude aujourd'hui plus qu'indispensable dans le processus d'apprentissage.

Si la communication pédagogique à l'E.S.U. laisse à désirer, l'évaluation n'est pas en reste. Des notions élémentaires de formulation des questions ne semblent pas être connues par beaucoup d'enseignants. En plus, le moment d'évaluation s'apparente plus à un moment de règlement de compte pour certains enseignants et de véritable trauma pour beaucoup d'étudiants. « L'ethos de l'évaluateur semble recouvert par cet obscur objet du désir : le pouvoir [...] la relation entre l'évaluateur et l'évalué semble régie d'un côté par un rapport de force, de l'autre côté par le soupçon ou la peur d'être fustigé, voire disqualifié » (Jorro, 2006, p. 68). N'est-ce pas cela qui justifie toutes les pratiques éthiquement négatives constatées pendant les sessions d'examen : la corruption, le trafic d'influence, le favoritisme ? Tout compte fait, l'évaluation est loin d'être partie intégrante du processus enseignement-apprentissage. L'évaluation formative, en particulier, représentée par des interrogations et des

travaux pratiques, est fortement négligée dans certains établissements au profit de l'évaluation sommative.

Sur le plan de l'évaluation, l'on peut aussi stigmatiser le non respect de certains principes essentiels : l'objectivité, la validité de contenu de l'évaluation, la cohérence entre l'évaluation et le contenu de la matière dispensée, entre l'évaluation et les objectifs du cours....

A propos des principes de l'évaluation, notons ici les résultats d'une étude en cours de réalisation à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kisangani (Besama), lesquels montrent que les questions d'examen composées par les enseignants sollicitent plus les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles. Les questions sont ainsi plus du type *quoi* et moins du type *comment* et *pourquoi*. Peut-il en être autrement lorsque la communication pédagogique, par la méthode «dictée» ou par d'autres méthodes qui ne mettent pas l'apprenant au centre de sa formation, n'insiste pas elle-même sur les connaissances procédurales et conditionnelles ?

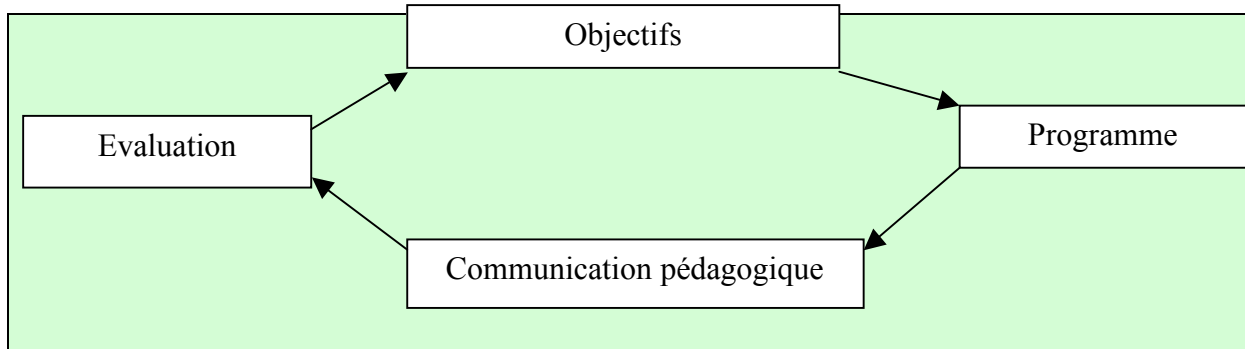
Redynamisation et revitalisation de la pédagogie universitaire

Comme le montrent les lignes qui précèdent, la pratique pédagogique à l'E.S.U. en R.D.C., dans les deux aspects examinés dans cet article, laisse fortement à désirer ; elle mérite en conséquence, de subir des améliorations fondamentales. A ce propos, il y a lieu de souligner que l'on ne fera nullement œuvre utile si l'on continue à justifier la pratique pédagogique actuelle au nom de la massification de l'université.

La redynamisation de la pédagogie universitaire revient à mener des actions au niveau de ses deux dimensions que sont la formation initiale et la formation continue des enseignants. Au niveau de la formation initiale, le cours des techniques de communication pédagogique repris sur le programme de Diplôme d'Etudes Supérieures (D.E.S.) devrait être revu et actualisé en fonction de l'évolution de la pédagogie. En plus du fait de situer la communication pédagogique dans un système cohérent (*cf.* figure 4), ce cours devrait, le plus possible, insister sur la conception moderne de l'enseignement. En effet, selon cette conception, pour laquelle l'enseignement supérieur et universitaire ne devrait point s'ériger en exception, l'enseignement ne devrait-il pas, pour son efficacité, être centré sur les étudiants ? Ne devrait-il pas les conduire à s'approprier activement des connaissances, grâce à des techniques pédagogiques qui leur font ressentir des besoins, les motivent, leur donnent le plaisir de

découvrir des données et des expériences nouvelles ? Nous ne devrions pas oublier que “les réflexions d’autrui ne nous semblent décisives qu’à l’instant où, les redécouvrant pour notre compte, nous les sentons...très nôtres” (Paulhan).

Figure 4 :
Processus d’enseignement



Le cours des techniques de communication pédagogique devrait ainsi insister sur les modalités susceptibles de permettre à l’enseignement universitaire de sortir de la conception classique de l’enseignement, selon laquelle l’enseignant est porté à se dire « détenteur de connaissances, j’enseigne ; que vienne et comprenne qui veut. » (Mucchielli, 1998, p. 7). Ce cours devrait plutôt, pour son efficacité, mettre l’accent sur des techniques qui centrent davantage l’enseignement sur les étudiants afin de les amener progressivement à construire des connaissances par eux-mêmes, individuellement ou en groupe. N’est-ce pas ici le lieu d’insister sur la maîtrise par les futurs enseignants de l’E.S.U. des modalités d’enseignement qui, au-delà du cours magistral, sont aussi diverses que possibles, notamment l’enseignement dirigé, les jeux de rôle, les livres, les travaux pratiques, le stage, l’enseignement assisté par Internet, etc. ? (cf. encadré 2).

Encadré 2 :
Les grandes modalités et moyens d’enseignement

- les cours ;
- les enseignements dirigés : groupes d’appropriation et groupes de production ;
- les jeux de rôle ;
- les travaux pratiques ;
- les stages ;
- les ouvrages : livres et photocopiés ;
- l’enseignement assisté par ordinateur et Internet ;
- le “tutorat” ;
- les “conférences d’internet.

Source : Quinton, A. (n.d).

Pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants de l'E.S.U., le service de pédagogie universitaire aurait tout intérêt à réunir les animateurs du cours des techniques de communication pédagogique en une session de préparation du contenu minimum axé sur la conception moderne de l'enseignement. Ceci aurait l'avantage d'harmoniser la formation initiale des enseignants dans les différentes institutions d'enseignement supérieur et universitaire en R.D.C.

C'est également au niveau de ce cours que l'on pourrait incorporer les notions relatives à l'évaluation des apprentissages, notamment les fonctions de l'évaluation, ses implications sur le plan des attitudes des évaluateurs, ses conséquences sur les comportements des évalués, ses caractéristiques, ses principes fondamentaux, voire l'ethos de l'évaluateur. De cette manière, ce cours devra, de plus en plus, outiller les futurs enseignants à la fois sur les techniques modernes de communication pédagogique et sur les techniques d'évaluation objective.

En insistant sur les techniques de communication qui rendent l'étudiant sujet et non objet de sa formation et les techniques d'évaluation objective, la formation continue devrait, en même temps, pour sa revitalisation, être à l'affût des techniques modernes de communication et d'évaluation. Peut-on, aujourd'hui, par exemple, imaginer un enseignant incapable d'exploiter pour ses enseignements le projecteur multimédia ? De même peut-on, tout en parlant, à longueur des journées, de la rigueur scientifique et de l'objectivité de la démarche scientifique, se contenter d'une évaluation qui est loin d'être objective et qui, du reste, se limite à la sollicitation des connaissances de niveau aussi élémentaire que les connaissances déclaratives ?

Par delà l'amélioration du contenu des enseignements à travers le cours des techniques de communication pédagogique, la redynamisation de la PU nécessite également la révision de son organisation. Est-il, à ce propos, raisonnable de continuer à maintenir des structures, par trop centralisées de la PU, valables (peut-être !) à l'époque de l'Université Nationale du Zaïre alors que les universités et instituts supérieurs sont devenus autonomes depuis plus de 25 ans ? Cette centralisation n'est-elle pas plus nuisible qu'utile ? N'explique-t-elle pas substantiellement la réduction des séminaires de pédagogie universitaire dans le contexte d'essaimage et de privatisation de l'E.S.U. en R.D.C. ?

Conclusion

Aujourd'hui l'université se doit de produire des éléments ayant des *têtes bien faites*, c'est-à-dire des personnes capables de démontrer leurs compétences plutôt que de démontrer leur maîtrise des objectifs traduits en comportements observables et encore moins uniquement capables d'assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques³. Cependant, l'université ne peut remplir une telle mission si la pratique pédagogique qu'elle préconise et l'évaluation qu'elle pratique y demeurent, comme dans la plupart des institutions d'E.S.U. en R.D.C., liées à la conception classique de l'enseignement. Ces deux volets de la pédagogie ne peuvent évoluer et s'insérer dans la conception moderne de l'enseignement que si la pédagogie universitaire en R.D.C., frappée depuis près de 20 ans déjà d'une profonde léthargie, enregistre une véritable redynamisation et revitalisation aussi bien au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue des enseignants.

A ce sujet, le contenu du cours des techniques de communication pédagogique, qui devra également inclure l'évaluation, requiert un profond renouvellement alors que les structures du service de pédagogie universitaire devraient être décentralisées, sinon au niveau de chaque institution d'E.S.U., du moins au niveau de chaque province du pays, ce qui aura comme effet, l'accroissement des séminaires de pédagogie universitaire à l'intention des enseignants. La redynamisation et la revitalisation de la PU en R.D.C. constituent plus qu'une urgence, si l'on veut que l'université congolaise puisse renaître et participer activement à la refondation de la nation.

Références bibliographiques

- De Ketele, J.M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans Figari, G. & Lopez, L.M. (Eds). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'harmattan, pp. 17-24.
- Ekwa, M.B.I. (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Cadicec.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. Dans Figari, G. & Lopez, L.M. (Eds). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'harmattan, pp. 67-81.
- Kamba, A. E. (2005). Regard sur la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo. *L'école démocratique, hors série*, 21-24.
- Le Than Khôi. (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris : éd. De Minuit.
- Mucchielli, L. (1998). « La pédagogie universitaire en question ». Consulté le 29/06/2007. <http://laurent.mucchielli.free.fr/pedagogie.htm>.

³ Lire à ce sujet De Ketele, J.M. (2006).

- Otemikongo, J.M.Y. & Losumbe, J.B. (2001). Politique d'essaimage des établissements d'enseignement supérieur et universitaire dans la ville de Kisangani. *Revue de l'IRSA*, (7-8), 65-79.
- Pastiaux, G. & Pastiaux, J. (2006). *La pédagogie*. Paris : Nathan.
- Plevoets, C. (1981a). *L'importance et le rôle de la gestion académique dans la formation des étudiants*. Document n° 48/8.
- Plevoets, C. (1981b). *Rapport d'activités de pédagogie universitaire*. Document n° 48/5.
- Quinton, A. (n.d). « Notions de pédagogie universitaire ». Consulté le 29/06/2007. http://crame.u-bordeaux2.fr/Documents/Poly_uvdidact.
- Verhaegen, B. (1986). Propositions sur l'Université de demain. *Revue de l'IRSA*, 1, 45-64.