

*Samuel MAWÉTÉ*

## **Quels contenus et quels types des savoirs pour l'École africaine aujourd'hui ?**

Résumé :

L'école a été considérée, par le passé, comme un lieu de reproduction des valeurs et de l'histoire du colonisateur. C'est une vérité incontestable. Elle continue d'être une copie pâle et déformée de l'école en Occident. Elle demeure à la traîne. Les politiques et les pratiques en éducation restent encore en grande partie, tributaires de la politique coloniale. C'est là aussi une vérité incontestable.

Le temps, l'espace et l'organisation scolaires sont désormais en décalage avec ceux de la société. Ses fonctions et ses rôles sont de plus en plus contestés. Elle demeure au cœur d'un paradoxe. Elle est traversée aujourd'hui par de nombreux conflits, alors qu'on attend beaucoup d'elle.

La question qu'on ne peut éluder est celle de savoir : Comment sortir de l'impasse en redonnant du sens à l'école ?

En d'autres termes, comment à partir de l'approche curriculaire et donc de la redéfinition de nouveaux contenus, nous pouvons commencer à nous démarquer de l'école coloniale ?

L'approche curriculaire s'efforce de montrer l'importance du curriculum dans les décisions stratégiques en matière de politique éducative.

La nature et les types des contenus enseignés déterminent en grande partie la fonction et le rôle de l'école ainsi que le type d'homme et de société attendus.

Le présent article se propose d'apporter au centre du débat, la question de la redéfinition des contenus à enseigner et/ou enseignés simplement parce que non seulement le curriculum est au centre de l'action éducative, puisque c'est à partir de lui que sont organisés les enseignements, mais c'est aussi un élément clé qui sert de référence pour bon nombre de décisions qui orientent l'évolution du système éducatif.

**Mots-clés :** Approche curriculaire, Fonction politique-Savoirs



## Sommaire

	Page
I. Introduction et problématique.....	5
II. Hypothèses de travail.....	7
II.1. Hypothèse principale.....	7
II.2. Hypothèses secondaires.....	7
III. Objectifs de la recherche.....	7
IV. Recension des écrits et fondements théoriques.....	8
IV.1. Théories et fondements du modèle curriculaire.....	8
IV.2. Le statut épistémique de l'école.....	9
V. Brève présentation des programmes d'études actuellement en vigueur au Congo.....	11
VI. Méthodologie.....	11
VII. Outils de recherche et modèle d'analyse.....	12
VIII. L'objet d'analyse.....	13
IX. Présentation, analyse et interprétation de résultats.....	15
IX.1. De l'approche d'élaboration des curricula utilisée par le Congo.....	15
IX.2. De l'examen des éléments constitutifs des programmes d'études.....	15
IX.2.1. De l'analyse de cohérence interne entre éléments constitutifs.....	15
IX.2.2. De l'analyse de contenu des programmes d'études en lien avec les compétences développées.....	17
X. Discussion et recommandations.....	18
X.1. Types des contenus et des savoirs à promouvoir.....	19
X.2. Référentiel des compétences à développer à l'école africaine...	20
Conclusion.....	21
Références bibliographiques.....	22



## I. Introduction et problématique

L'école africaine en général a souvent été considérée, par le passé, comme un lieu de reproduction des valeurs et de l'histoire du colonisateur.

L'éducation donnée aux peuples indigènes par le colonisateur a contribué à l'état actuel des sociétés africaines.

Cette école coloniale a favorisé en Afrique la politique d'assimilation. Elle a continué à produire, à l'instar de la chaîne de montage, des automates, voire des diplômés pour la plupart aliénés, donc peu utiles à leurs sociétés et à leurs citoyens.

Hamidou Komidor Njimoluh<sup>1</sup> a écrit à ce propos que « *hier l'école a permis au colon de s'imposer à l'autre, de vaincre l'Africain et de le dominer* ».

L'auteur affirme ainsi dans son ouvrage que, non seulement cette école de la colonisation a permis au colon de vaincre l'Africain, mais qu'elle a été aussi en même temps porteuse « d'une puissance destructrice ».

Des penseurs, au nom de la colonisation, ont décrété l'infériorité intellectuelle des Africains. Ils ont qualifié les terres colonisées « de lieux sans Culture et sans Histoire » dont il fallait sortir les habitants des ténèbres et de la sauvagerie qui les empêchent de faire partie intégrante de la civilisation.

L'œuvre coloniale, a vidé l'Afrique de ses richesses. Elle a favorisé, par l'école et l'éducation, l'émergence d'une élite « culturellement déstructurée... formée pour se comporter culturellement comme une assistance technique étrangère dans son propre pays »<sup>2</sup>

Au-delà de cette école de la colonisation, l'auteur appelle de tous ses vœux, à l'ère des indépendances des pays africains, une école de libération, une école, contrairement à la première, porteuse « d'une puissance créatrice des sociétés et des systèmes ».

Malheureusement, l'école africaine, en effet, continue de demeurer au cœur d'un paradoxe. Elle est traversée aujourd'hui par de nombreux conflits, alors qu'on attend beaucoup d'elle.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Hamidou Komidor Njimoluh, 2010 : *Les fonctions politiques de l'école au Cameroun de 1916 à 1976*, Paris, L'Harmattan.

<sup>2</sup>Gasibirege Rugema, 1984, L'école zaïroise est-elle à refaire ? In *Analyses sociales*, Vol.1. Kinshasa, Janvier-Février.

<sup>3</sup>Sylla K., *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*. Préface de Joseph Ki-Zerbo. Sociétés africaines et diasporas, Paris, L'Harmattan, 2004. p. 23.

Ses fonctions et son rôle sont aujourd'hui essentiels mais sont aussi de plus en plus contestés.

Tout porte à croire que la colonisation continue à influencer sur la manière de se comporter des Africains formés à l'école coloniale, longtemps après la fin officielle de la colonisation. Les gens se contentent de lire mais ils ne lisent pas. Ils apprennent à calculer mais n'utilisent pas les opérations mathématiques dans la gestion courante de la chose publique et rarement encore dans leur vie familiale et sociale.<sup>4</sup>

Plutôt que de continuer de compter sur l'aide extérieure et de reproduire les modèles éducatifs occidentaux, Fay Chung écrit : *Plus qu'aucun autre continent, l'Afrique a besoin de repenser ses systèmes éducatifs en fonction, d'une part, de la mondialisation de l'économie et, d'autre part, des situations concrètes sur le terrain. L'éducation doit être au service d'un but. À l'Afrique de décider, quel est le but ? Ce but est que l'éducation doit jouer un rôle crucial dans le développement économique. Elle a un rôle tout aussi important à jouer dans l'instauration et la définition des valeurs qui feront de l'Afrique un continent politiquement, culturellement uni, harmonieux et tourné vers l'avenir.*<sup>5</sup>

Le sentiment de désenchantement continue de dominer et de contraster avec les espoirs que l'humanité a placés sur l'école.

Quand on sait que les curricula déterminent, d'une part, la nature et les types des contenus à enseigner et d'autre part, définissent la fonction et le rôle de l'école ainsi que le type d'homme et de société attendus, on ne peut que se demander : Quels contenus et quels types des savoirs promouvoir aujourd'hui à l'école africaine pour sortir du carcan colonial?

En d'autres termes, comment à partir de l'approche curriculaire et donc de la redéfinition de nouveaux contenus, nous pouvons commencer à nous démarquer de l'école coloniale ?

Nous voulons, dans cet article, nous interroger sur la question de redéfinition des contenus enseignés en tant que vecteur de réforme du système éducatif et de leur pertinence à l'école africaine aujourd'hui.

---

<sup>4</sup>Yawidi Mayinzambi, 2008, *Procès de la société congolaise*, Bruxelles, Editions Mabiki, p.112

<sup>5</sup>Fay Chung, *L'éducation en Afrique aujourd'hui* In *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, p. 241-244

## **II. Hypothèses de travail**

### **II.1. Hypothèse principale**

Le curriculum est au centre de l'action éducative. C'est à partir du curriculum que sont organisés les enseignements. En tant qu'élément de référence, il doit permettre la promotion des compétences de base relatives à l'identité africaine, à la nouvelle citoyenneté africaine consciente, responsable et active dans toutes les dimensions du développement durable de l'Afrique en général et du Congo en particulier.

### **II.2. Hypothèses secondaires**

II.2.1. Les types des contenus enseignés déterminent en grande partie la fonction et le rôle de l'école ainsi que le type d'homme et de société attendus.

II.2.2. Ces contenus enseignés à l'école africaine en général et au Congo en particulier, n'obéissent pas au cadre stratégique des politiques éducatives initié par l'ADEA<sup>6</sup>, lors de la triennale de 2012 tenue à Ouagadougou. Un cadre qui apporte des réponses à des problématiques et défis largement partagés par les pays du continent face à l'impératif de développement accéléré et durable.

## **III. Objectifs de la recherche**

Les objectifs poursuivis par cette recherche consistent principalement à :

- Analyser les programmes d'enseignement en vigueur, dans le cas du Congo, sous l'angle de leur contribution à la transformation des apprenants en agents de changement et de développement de l'Afrique.
- Montrer l'importance des curricula dans les décisions stratégiques en matière de politique éducative.
- Indiquer les types des contenus et des savoirs à promouvoir aujourd'hui à l'école africaine.

---

<sup>6</sup>Association pour le développement de l'éducation en Afrique

#### **IV. Recension des écrits et fondements théoriques**

Pour trouver des éléments de réponse à notre problématique, nous avons pris appui sur les études appartenant aux champs de sciences de l'éducation (Théorie sur la définition des contenus et de modèles d'élaboration des curricula. D'Hainaut, 1980) ainsi que sur la théorie de l'analyse institutionnelle développée par Ph. Meirieu (2004)

Les types des contenus à enseigner aujourd'hui à l'école africaine, particulièrement subsaharienne ne peuvent s'étudier, selon nous, sans recourir à la conception du modèle curriculaire.

Or, il existe très peu sinon presque pas des travaux de recherche qui donnent suffisamment de visibilité sur l'approche curriculaire.

##### **IV.1. Théories et fondements du modèle curriculaire**

L'Unesco définit le curriculum, comme « *un ensemble des activités orientées vers la réalisation des buts éducatifs d'une institution donnée.* » (Unesco : Guide méthodologique concernant l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, Module 3, p.9)

Le curriculum peut être également pris dans un sens plus large, à savoir : *un projet éducatif qui définit les fins, les buts et les objectifs d'une action éducative ; les voies, les moyens et les activités mis en œuvre pour atteindre ces buts ; les méthodes et les outils pour évaluer dans quelle mesure l'action a porté ses fruits.* » (L. D'Hainaut et D. Lawson : 1997)

L'approche curriculaire a l'avantage de traduire l'éducation et la formation voulues en termes des connaissances, des compétences et d'attitudes qui doivent être développées chez les bénéficiaires par l'intermédiaire du processus enseignement-apprentissage.

L'approche curriculaire repose sur les modèles d'élaboration suivants :

- La finalité éducative : On part de la politique éducative pour aboutir aux savoirs.
- L'analyse de la situation : On part de l'analyse de la situation présente.
- Le profil : On part du type de la personne à former.
- Les besoins : On part des besoins éducatifs exprimés individuellement ou collectivement.

Dans l'approche curriculaire, l'élaboration des contenus tient compte de 6 composantes :

- 1°. La composante anthropologique: *Déterminer au préalable le type d'homme à former dans la société avant d'élaborer les contenus*
- 2°. La composante historique : *Prendre en compte notre histoire avant toute définition des contenus*
- 3°. La composante épistémique : *Redéfinir les nouveaux contenus en fonction des défis et des mutations survenus dans la société.*
- 4°. La composante scientifique : *Prendre en compte les sciences et la technique.*
- 5°. La composante axiologique : Les valeurs doivent constituer le socle de l'éducation de l'homme à l'école.
- 6°. La composante politique : Il faut une volonté politique réelle de l'homme ou du décideur si on veut réussir.

#### **IV.2. Le statut épistémique de l'école**

Au Congo, par exemple, la question de redéfinition des contenus de nos enseignements, débouche inévitablement sur la problématique des fonctions de l'école. (Belinga Bessala, 2009)

Aujourd'hui, l'école n'a plus vraiment sa place dans la société. L'école, de skholé (grec) qui veut dire «loisir», puis lieu de transmission de l'héritage du passé et des connaissances, est aujourd'hui l'objet d'une remise en cause perpétuelle dans différents pays. En ce III<sup>e</sup> millénaire, le débat sur la fonction et le rôle de l'école reste un sujet d'actualité.

Dans une critique acerbe à l'endroit de l'école, Yawidi Mayinzambi (2008, p.111) décrit l'homme issu de l'école coloniale (même après l'indépendance) comme un homme soumis, sans engagement, sans la conscience d'être l'agent de développement de son pays. Il est coupé de son milieu de vie. Il ne connaît pas son propre pays dans toutes ses dimensions concrètes. Les valeurs qui lui sont transmises sont étrangères et normatives des sociétés occidentales.

Dans un mémoire de recherche, Cécile Thomas<sup>7</sup> écrit ce qui suit : la décolonisation s'est déroulée dès la fin de la seconde guerre mondiale dans les anciennes colonies africaines. L'indépendance aurait pu être

---

<sup>7</sup> Thomas C., 2008, *De l'héritage colonial à l'autonomie intellectuelle*, Mémoire de recherche, Institut d'études politiques, Toulouse, p.12

synonyme d'autonomie intellectuelle mais jusqu'en 1960, on assiste encore à une reproduction des formes de pensées occidentales. L'enseignement en Afrique finit par s'aligner sur celui dispensé en métropole. Cet alignement va de pair avec la politique d'assimilation de l'époque. Cette politique visait à faire adopter à tous la culture et le modèle de société français. Les contenus des programmes scolaires étaient donc en adéquation avec les finalités des colons.

Selon le même auteur, l'éducation doit être la création interne d'un pays afin de représenter ses propres valeurs, afin de répondre aux réalités locales...Cependant, l'Afrique rencontre de nombreuses difficultés pour développer son système éducatif, non seulement pour des questions budgétaires, mais aussi pour des questions plus intrinsèques (institution, gestion..).

Or, il est connu que les types des contenus enseignés déterminent en grande partie la fonction et le rôle de l'école ainsi que le type d'homme et de société attendus. À partir des savoirs transmis, et au-delà de la fonction politique attribuée à l'école, on peut repérer la fonction de socialisation de l'école (elle joue dans ce cas le rôle d'intégration et de cohésion sociale.(Durkheim, 1960) comme on repère aussi sa fonction d'éducation.

Si donc l'école est une institution et incarnation des valeurs, elle doit viser la transformation de l'homme par la transmission des valeurs, des attitudes et des compétences.

L'école doit donner à l'homme, l'équipement intellectuel et affectif approprié, susceptibles de l'aider à s'adapter à ce nouveau monde fait de mutations. Elle doit « instruire » *parce que le développement des activités intellectuelles et la maîtrise des connaissances assurent une place dans une société désormais dominée par le savoir.*

Elle doit « socialiser » les apprenants, *c'est-à-dire les aider à vivre ensemble dans une société pluraliste et même éclatée, être sensible à leur quête de sens, les préparer à être des citoyennes et des citoyens responsables, prévenant ainsi les risques d'exclusion.*

Elle doit « qualifier » les jeunes, *en leur procurant les bases d'une formation plus poussée ou la maîtrise de compétences professionnelles.*

Il y a là nécessité impérieuse aujourd'hui, de repenser l'école africaine, de redéfinir son rôle, ses missions et ses fonctions.

Il s'agit, en ce qui nous concerne, de mettre à profit toute cette littérature pour comprendre la problématique des contenus et types des savoirs à promouvoir aujourd'hui à l'école africaine pour sortir du carcan colonial.

## **V. Brève présentation des programmes d'études actuellement en vigueur au Congo**

Les programmes d'enseignement utilisés actuellement au Congo datent de 2013. Ils ont été officialisés par arrêté n° 1920 du 11 mars 2013.

Selon leur présentation générale, ces programmes répondent aux recommandations de la Conférence mondiale sur l'Éducation de Jomtien (1990).

Il est dit dans ces programmes que « l'école primaire congolaise doit permettre aux apprenants de poursuivre leur scolarité au Collège, mais aussi de s'insérer directement dans la vie active. L'éducation de base refondée sera en effet utile à chacun pour vivre mieux son projet personnel, pour gérer sa santé et sa famille, assumer ses responsabilités civiques, contribuer à une culture de paix et prospérer dans les activités économiques. Ainsi 3 grandes finalités orientent ces programmes d'enseignement primaire :

- Le plein développement de la personne humaine, de ses aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, artistiques, morales et physiques ;
- La formation à une citoyenneté responsable et pacifique ;
- Les aptitudes générales à l'insertion socio-économique qui ne seront pas confondues avec une formation professionnelle prématurée.

L'école ne doit plus dispenser des savoirs sans grand intérêt pour réussir sa vie. Elle doit rendre les hommes de demain capables d'exercer leurs responsabilités, de prendre des initiatives adaptées, et d'adopter des conduites rigoureuses ; le type d'Homme à former se caractérise donc par le profil d'une personne autonome et épanouie, d'un citoyen responsable et pacifique et d'un acteur socio-économique efficace. »<sup>8</sup>

## **VI. Méthodologie**

Sur le plan méthodologique, notre démarche a été essentiellement analytique. En effet, du point de vue théorique, des études ont démontré le rôle et l'importance de l'école et de certains programmes scolaires comme ayant un impact sur la transformation des apprenants comme

---

<sup>8</sup> Congo : Programmes de l'enseignement primaire, INRAP, p.5

« agents de changement et de développement de leur propre pays ». (Stéphane Levesque, 1997).

L'acquisition des connaissances et le développement d'habiletés développées par l'école, sont des éléments nécessaires à la formation des apprenants capables de devenir « agents de développement et de changement ».

C'est pourquoi, nous avons choisi d'analyser, dans le cas d'espèce et à titre d'étude de cas, l'école congolaise et plus particulièrement les programmes d'études en vigueur au Congo.

Le présent travail de recherche est donc de type analytique qui s'appuie sur un questionnement.

## VII. Outils de recherche et modèle d'analyse

Conformément aux objectifs de notre recherche, nous avons eu recours à une grille d'analyse de programmes d'études.

La grille d'analyse de cohérence, dans le modèle d'évaluation de Robert Stake<sup>9</sup>, est un instrument qui permet de vérifier si les composantes internes (ou éléments constitutifs du programme) sont cohérentes entre elles et cohérentes par rapport aux normes générales d'élaboration d'un programme d'études.

Nous avons effectué notre démarche analytique sur la base d'un questionnement emprunté au cadre stratégique des politiques éducatives initié par l'ADEA<sup>10</sup>, lors de la triennale de 2012 tenue à Ouagadougou.

A titre de rappel, disons que le cadre stratégique, est un ensemble d'orientations de politiques et de stratégies génériques d'éducation et de formation permettant d'apporter des réponses à des problématiques et défis largement partagés par les pays du continent face à l'impératif de développement accéléré et durable.

Selon l'ADEA<sup>11</sup>, il est nécessaire aujourd'hui pour l'Afrique de :

- Passer du concept de l'enseignement technique et professionnel classique au développement des compétences techniques et professionnelles.
- Diffuser plus largement la culture scientifique dans tout le système d'éducation et de formation et dans toute la société.

---

<sup>9</sup>Stake R., 1976, *L'évaluation des programmes d'enseignement, nécessité et réactions*, Paris, CERI, OCDE

<sup>10</sup>Association pour le développement de l'éducation en Afrique

<sup>11</sup>ADEA : Triennale de 2012, Ouagadougou.

- Lier le développement des compétences scientifiques à la recherche de solutions aux problématiques de développement des sociétés et économies africaines.
- Réussir le « Plan d'action consolidé de l'Afrique dans le domaine de la science et de la technologie » (UA-NEPAD).
- Démocratiser les systèmes d'éducation et de formation dans une orientation inclusive.
- Aligner de manière holistique le développement des compétences sur les exigences du développement durable, les besoins de la croissance économique, la demande du marché du travail et des communautés.
- Redéfinir conséquemment les finalités des systèmes et décliner celles-ci en profils de compétences et en ensembles curriculaires.
- Inscrire dans ces finalités la culture, l'histoire et les langues africaines, afin que les jeunes acquièrent des compétences en lien avec leur patrimoine spécifique.
- Promouvoir la nouvelle culture de l'apprentissage qu'implique l'option stratégique de développement de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie.
- Utiliser les connaissances acquises pour répondre efficacement aux défis et problématiques de développement que pose leur environnement local, national, continental et mondial.

### **VIII. L'objet d'analyse**

L'objet d'analyse des programmes d'étude au Congo est de répondre aux questions suivantes :

1°) Est-ce que les programmes d'enseignement actuellement en vigueur au Congo, développent les compétences critiques susceptibles de répondre aux exigences de « la vision du futur » de l'Union Africaine ?

2°) Existe-t-il dans ces programmes un socle commun de compétences de base pour la promotion de l'identité africaine, de la nouvelle citoyenneté africaine consciente, responsable et active dans toutes les dimensions du développement durable et de la démocratie ?

3°) Existe-t-il dans ces programmes des compétences technologiques et scientifiques pour construire des économies basées sur la connaissance

et l'innovation et pour jouer un rôle actif dans la dynamique de la mondialisation ?

4°) Existe-t-il dans ces programmes les compétences de communication et d'apprentissage tout au long de la vie ?

5°) Existe-t-il dans ces programmes les compétences d'insertion dans la société et dans le monde du travail ?

6°) Existe-t-il dans ces programmes les compétences en matière de développement personnel et de promotion d'une identité africaine ?

Cette nouvelle approche, initiée par l'ADEA, permet de former, de qualifier et d'insérer sinon tous du moins un maximum de personnes, notamment les jeunes, dans la perspective du développement accéléré et durable de l'Afrique.

On choisit les éléments du programme qui font l'objet d'observation. Chaque élément est comparé à un ou plusieurs critères d'analyse ou d'évaluation, selon le modèle de Robert Stake. Ainsi pour chaque élément observé, on accorde un maximum de 3 points. Les notes vont de 0 à 3 points.

Le seuil d'acceptation pour juger de la qualité de chaque élément observé et de l'ensemble du programme a été fixé à 3.

En référence au modèle d'évaluation de Robert Stake et en fonction des critères d'évaluation, nous nous sommes fixés un barème qui se présente comme suit :

Existant et Cohérent	= 3 pts
Existant et Non cohérent	= 1,50 pts
Inexistant	= 0 p

La grille d'analyse permet de distinguer les connaissances véhiculées par le programme, les habiletés analytiques axées sur l'information et les habiletés analytiques préalables à la participation qu'il pourrait contribuer à développer chez les élèves. À travers la grille d'analyse des contenus de programmes, on serait en mesure de démontrer si les programmes d'études actuels au Congo préparent adéquatement ou non les jeunes congolais à jouer pleinement leur rôle de futurs citoyens et à devenir des agents de développement et de changement de l'Afrique de demain.

## **IX. Présentation, analyse et interprétation de résultats**

Au terme de l'analyse effectuée, les résultats suivants ont été obtenus.

### **IX.1. De l'approche d'élaboration des curricula utilisée par le Congo**

L'analyse des points d'entrée de ces programmes qui sont les objectifs généraux (OG) montre que les programmes d'études qui ont fait l'objet de notre analyse, ont été élaborés selon l'approche par objectifs. Comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres pays africains.

Sans vouloir créer une polémique, il faut reconnaître que partout dans le monde, une mouvance importante des réformes scolaires vise la refonte des Curricula et l'adoption de *l'approche par compétences* à la place de *l'approche par objectifs*.

Au Congo, l'approche par objectifs a, pendant longtemps, marqué le système éducatif congolais et continue de l'être sans qu'elle n'ait été évaluée jusqu'à ce jour. Or, aujourd'hui la tendance générale dans le monde de l'éducation est d'adopter et d'intégrer l'approche par compétences, considérée comme une meilleure approche pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que sociale (Roegiers, 2007).

Dans l'approche par compétences, il est demandé à l'apprenant d'être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école (situations quotidiennes au travail et hors travail). L'APC vient donc remédier à ce que l'on appelle l'analphabétisme fonctionnel : lorsque des élèves, ayant suivi une scolarité de plusieurs années, quittent l'école ils se trouvent incapables d'utiliser ce qu'ils ont appris. C'est ce que Perrenoud (2005) appelle *la problématique du transfert des connaissances*. Autrement dit, *adopter une approche par compétences suppose que l'on s'intéresse beaucoup plus aux situations complexes d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont ou seront appelés à mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis*.

### **IX.2. De l'examen des éléments constitutifs des programmes d'études**

#### **IX.2.1. De l'analyse de cohérence interne entre éléments constitutifs**

En fonction du barème que nous nous sommes donné, nous avons attribué une note à chaque élément observé. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Phases	Eléments analysés	Critères d'analyse	Notes
<b>Elaboration</b>	Les finalités éducatives	Existant et concordant aux attentes	3pts
	Les buts éducatifs	Inexistant	0
	Les objectifs généraux	Existant et concordant aux finalités	3pts
	Les objectifs opérationnels	Existant et concordant avec les OG <sup>12</sup>	3pts
	Le contenu	Existant et concordant avec les OS	3pts
	Les moyens (didact.et mat.)	Inexistant	0pt
	Les modalités d'évaluation	Inexistant	0pt
<b>Processus</b>	<u>IMPLANTATION</u>		
	Désignation des exécutants	Existant et cohérent avec le programme	3pts
	La session préparation exécutants	Inexistant	0pt
	La désignation des bénéficiaires	Existant et cohérent avec le programme	3pts
	Méthodes de sensibilisation	Inexistant	0pt
	La durée de sensibilisation	Inexistant	0pt
	Les moyens financiers	Inexistant	0pt
	Les lieux éducatifs	Existant et cohérent avec le programme	3pts
	<u>APPLICATION</u>		
	Méthodes d'enseignement	Existant et cohérent avec le contenu	3pts
	Les méthodes d'apprentissage	Inexistant	0pt
	Activités d'apprentissage	Inexistant	0pt
	La durée de formation	Existant et cohérent avec le cycle	3pts
	Les instruments d'évaluation	Inexistant	0pt
<b>Résultats</b>	Les comportements attendu	Existant et concordant avec les OS.	3pts

Nous avons ensuite évalué la qualité du programme en mesurant son degré de cohérence interne suivant la formule :

$$\bar{X} = \frac{\sum(x_1+x_2+x_3+\dots+x_{20})}{N}$$

X1= note attribuée à chaque élément

N = nombre d'éléments évalués

Ce qui donne :

$$\bar{X} = \frac{3+0+3+3+3+0+0+3+0+3+0+0+0+3+3+0+0+3+0+3}{20} = 1,5$$

### Explication des résultats obtenus

Le seuil d'acceptation pour juger de la qualité de chaque élément observé et de l'ensemble du programme étant fixé à la côte 3, il ressort clairement des résultats obtenus que l'analyse ainsi effectuée à tous les

<sup>12</sup> OG veut dire objectifs généraux et OS veut dire objectifs spécifiques

programmes d'études, du Cours préparatoire au Cours moyen en passant par le Cours élémentaire et au secondaire, a donné des résultats inférieurs à la cote 3, comprise comme seuil d'acceptation.

La moyenne arithmétique  $\bar{X}$ , étant égale à 1,5 point, les cotes obtenues sont inférieures à la cote 3, ce qui revient à dire que le seuil d'acceptation n'est pas atteint.

En conséquence, on peut affirmer que les programmes d'étude au Congo, du point de vue de leur élaboration n'a pas de cohérence interne.

### **IX.2.2. De l'analyse de contenu des programmes d'études en lien avec les compétences développées**

<b>Identification et existence ou non des compétences dans les programmes actuellement en vigueur au Congo</b>	<b>% Oui</b>	<b>% ±</b>	<b>% Non</b>
1. Compétences critiques susceptibles de répondre aux exigences de « la vision du futur » de l'Union Africaine	0		100
2. Compétences de base pour la promotion de l'identité africaine, de la nouvelle citoyenneté africaine consciente, responsable et active	0	20	80
3. Compétences technologiques et scientifiques	100	0	0
4. Compétences de communication et d'apprentissage tout au long de la vie ?	0		100
5. Compétences d'insertion dans la société et dans le monde du travail ?	0	80	20
6. Compétences en matière de développement personnel et de promotion d'une identité africaine ?	0		100

Au regard des résultats de l'analyse effectuée, il ressort de ce tableau que :

1°) les programmes d'étude au Congo n'intègrent que la composante « apprendre à connaître » au détriment des trois autres composantes développées par Jacques Delors<sup>13</sup>, à savoir :

- « Apprendre à faire » ;
- « Apprendre à vivre ensemble » ;
- « Apprendre à être. »

Ces savoirs ainsi élaborés ne constituent pas des enjeux majeurs pour le développement de l'Afrique en général et le Congo en particulier.

<sup>13</sup> Delors (J) et All...op.cit, 1996.

2°) Par ailleurs, suivant les principes fondamentaux développés par « l'ADEA », les savoirs contenus dans nos programmes ne permettent pas d'apporter valablement des réponses à des problématiques et défis largement partagés par les pays du continent face à l'impératif de développement accéléré et durable. (Hypothèse secondaire n°2).

C'est ici l'occasion d'affirmer que la pertinence d'un contenu dépend aussi et surtout de son rapport aux besoins actuels et futurs de la société.

3°) la nature du savoir transmis à l'école congolaise et le type d'homme formé montrent que l'école africaine en général et l'école congolaise en particulier, ne qualifie pas les jeunes et ne leur procure pas *les bases d'une formation plus poussée ou la maîtrise de compétences professionnelles*.

4°) l'absence des formateurs compétents en matière des contenus et de didactiques, ayant un profil capable « d'apprendre à apprendre » aux bénéficiaires, constitue également un handicap au développement de l'autonomie d'apprentissage.

5°) les domaines d'études identifiés par rapport au développement des compétences générales et de base individuelles qu'on prétend promouvoir chez les élèves, restent pour du moins des domaines sans grande portée

6°) les ressources explicitement prévues pour les apprentissages ne sont pas importantes ni diversifiées et parfois non disponibles.

## **X. Discussion et recommandations**

L'éducation et la formation doivent être considérées comme des éléments clefs pour l'avenir tant individuel que collectif d'une nation. Ce sont des enjeux majeurs pour le développement d'un pays.

Pour commencer à nous démarquer de l'école coloniale, « former » peut être considéré, selon nous, comme formation aux pratiques et aux valeurs.

Et comme le note P. Picot<sup>14</sup>, pour acquérir cette formation, compte tenu de la complexité de la situation actuelle de l'Afrique et des

---

<sup>14</sup> Picot P., *La place des représentations dans la formation*. Communication à la 5<sup>ème</sup> Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation, APRIEF, 12 au 15 avril 2000, Paris.

problématiques et défis largement partagés par les pays du continent face à l'impératif de développement accéléré et durable, les individus ont besoin des stimuli extérieurs en l'occurrence des objectifs pédagogiques clairement définis, un contenu thématique et notionnel bien déterminé et les méthodes pédagogiques qui tiennent compte de la diversité des attentes des bénéficiaires. Ainsi que la compétence des formateurs.

Dans cette optique, le rapport au savoir ou l'apprentissage ne peut pas être réduit à l'image de la situation scolaire d'apprentissage. Mais bien plus, il prend en considération le sens qu'attribue chaque individu au savoir à acquérir et la situation d'apprentissage qu'il rencontre ou qui lui est proposée. La situation n'a de sens que dans la représentation ici et maintenant que l'individu élabore à partir de l'interprétation de différents facteurs de détermination du contexte et de son histoire personnelle. La situation (le contenu d'apprentissage ou le rapport au savoir) est toujours redéfinie par le sujet. Plus que l'acteur (jouant un rôle d'élève ou de formé), il est l'auteur du sens de la signification et de l'intérêt que la situation peut avoir pour lui.

Cela implique donc non seulement de nouvelles méthodes aptes à développer l'autonomie d'apprentissage mais aussi la présence des formateurs compétents en matière des contenus et de didactiques, ayant un profil capable « d'apprendre à apprendre »

Or, il n'en est pas le cas dans l'école africaine en général et l'école congolaise en particulier. Mais tout ceci reste vain si l'école n'est pas impliquée en tant qu'instrument privilégié et si ses missions demeurent inadaptées à cette nouvelle donne.

### **X.1. Types des contenus et des savoirs à promouvoir**

Pour se démarquer de la politique coloniale en matière des contenus, nous proposons :

1°) de prendre pour plate-forme commune les 4 piliers de l'éducation, à savoir :

- apprendre à connaître (c'est à dire acquérir d'abord les instruments de la compréhension) ;
- apprendre à faire (pouvoir agir sur son environnement) ;
- apprendre à vivre (participer et coopérer avec les autres à toutes les activités humaines) ;

- apprendre à être (pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir) développés par la « Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle » commise par l'UNESCO et dirigée par Jacques Delors. (1996, pp.92-105).

2°) Prendre en ligne de compte les besoins générés par les mutations profondes de la société et les principaux défis auxquels le continent doit faire face. Ces défis renvoient à des nouveaux savoirs et donc à des nouveaux contenus éducatifs à transmettre.

3°) Adopter dans nos politiques éducatives « une éducation aux valeurs » des valeurs éthiques, fonctionnelles et universellement reconnues.

4°) Mettre en œuvre l'approche globale de l'Unesco qui consiste à considérer l'éducation comme un phénomène global. (Penser globalement pour agir localement).

5°) Assurer un financement régulier et conséquent.

6°) Développer un partenariat tous azimuts qui respecte la souveraineté de chacun.

## **X.2. Référentiel des compétences à développer à l'école africaine**

Pour face aux problématiques et défis largement partagés par les pays du continent face à l'impératif de développement accéléré et durable, nous recommandons le référentiel suivant, des compétences tel que proposé par l'ADEA, à savoir :

1°) Les compétences critiques susceptibles de répondre aux exigences de « la vision du futur » de l'Union Africaine.

2°) Les compétences de base pour la promotion de l'identité africaine, de la nouvelle citoyenneté africaine consciente, responsable et active dans toutes les dimensions du développement durable et de la démocratie.

3°) Les compétences technologiques et scientifiques pour construire des économies basées sur la connaissance et l'innovation et pour jouer un rôle actif dans la dynamique de la mondialisation.

4°) Les compétences de communication et d'apprentissage tout au long de la vie.

5°) Les compétences d'insertion dans la société et dans le monde du travail.

6°) Les compétences en matière de développement personnel et de promotion d'une identité africaine.

## CONCLUSION

Lorsqu'il s'agit de définir les contenus à transmettre, il ne suffit pas seulement d'énoncer de grandes idées (politique éducative) ni d'abonder dans la production de la littérature, parfois sans grande portée sur l'école. L'école, dans ce cas, ne peut être laissée au hasard de l'improvisation et de l'organisation de ses fonctions, ni aux discours éloquents, ni même à la multiplication des colloques ou des séminaires.

Plus de trente ans de législation scolaire, n'auront pas réussi à dégager le système éducatif africain en général et congolais en particulier de la prégnance du modèle occidental.

Le cycle préscolaire, non gratuit reste peu développé et ne profite qu'à certaines familles urbaines, sans bénéfice pour une égalisation de chances ;

Les filières techniques sont relativement délaissées et sont à équiper pour qu'elles jouent pleinement leur rôle ;

Les centres de métiers à l'issue du primaire sont inopérants et les filières professionnelles n'intègrent pas les préoccupations des opérateurs économiques ;

L'enseignement d'une manière générale privilégie les disciplines littéraires et n'offre pas assez de filières technologiques courtes pour former des techniciens supérieurs

Nous sommes parvenus à la conclusion qu'une nouvelle politique éducative doit être dégagée des séquelles de la colonisation en vue d'améliorer la qualité de l'éducation par la pertinence des contenus à enseigner. Il s'agit de garantir à la population un environnement indispensable au développement durable dont la science et la technologie sont des outils indispensables. D'où l'urgence d'engager un débat franc sur la redéfinition des contenus et les fonctions de l'école en vue de sortir des ornières de la colonisation.

## Références bibliographiques

- Bauchet P., et Germain P., 2003,  
*L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Cahier des Sciences morales et politiques, Paris, PUF
- Chung F.,  
L'éducation en Afrique aujourd'hui In *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, p. 241-244.
- Delors, J., 1996,  
*L'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Unesco, pp.92-105.
- D'Hainaut L., 1980,  
*Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Fernand Nathan, p. 78.
- Hallak, J.,  
*Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement*. Communication au Colloque international sur « Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture » Amiens 12-14 janvier 2000.
- Hamidou Komidor Njimoluh, 2010,  
*Les fonctions politiques de l'école au Cameroun de 1916 à 1976*, Paris, L'Harmattan.
- Levallois, M.,  
Quel avenir pour une autre Afrique ? In *La lettre de la Cade*, Bulletin mensuel d'information, N°57 - Octobre 2002.
- Le Thank Khoï,  
*L'éducation : cultures et sociétés*, op. cit. p.16.
- Mandavo, J., et Mallali, J.M.,  
*Rapports nationaux sur la refondation curriculaire et le processus de développement curriculaire au Congo*. Communication au séminaire-atelier sur « Politiques de refondation curriculaire. Processus de développement, réalités locales et défis du 21<sup>ème</sup> siècle », Libreville, Gabon 23-28 octobre 2000, pp. 35-38.
- Marmoz, L.,  
Outils pour les sciences de l'éducation. Reformes et politiques éducatives. Notions de base, Documents *du CERSE*, Caen, juillet 1987, n° 23, p. 3.
- Mayinzambi, Y., 2008,  
*Procès de la société congolaise*, Bruxelles, Editions Mabiki, p.111

- Mukene, P., 1988,  
*L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*, Suisse, Éditions universitaires de Fribourg.
- Picot, P., 2000,  
*La place des représentations dans la formation*. Communication à la 5<sup>ème</sup> Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation, APRIEF, 12 au 15 avril 2000, Paris
- Rugema, G., 1984,  
L'école zaïroise est-elle à refaire ? In *Analyses sociales*, Vol.1. Kinshasa, Janvier-Février.
- Stake, R., 1976,  
*L'évaluation des programmes d'enseignement, nécessité et réactions*, Paris, CERI, OCDE.
- Sylla, K., 2004,  
*L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*. Préface de Joseph Ki-Zerbo. Sociétés africaines et diasporas. Paris, L'Harmattan, p. 23.
- Thomas, C., 2008,  
*De l'héritage colonial à l'autonomie intellectuelle*, Mémoire de recherche, Institut d'études politiques, Toulouse, p.12.